



PETER SENGE

NELDA CAMBRON-McCABE • TIMOTHY LUCAS
BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

ȘCOLI CARE ÎNVAȚĂ

A CINCEA DISCIPLINĂ APLICATĂ ÎN EDUCAȚIE

TREI



EDUCAȚIE
ȘI FORMARE

Peter M. Senge, Nelda Cambron-McCabe,
Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton, Art Kleiner

Școli care învață

A cincea disciplină aplicată în educație

Traducere din engleză de
Zinaida Mahu

TREI
2016



**EDUCAȚIE
ȘI FORMARE**

**FICTION
CONNECTION**

COLECȚIE COORDONATĂ DE
Lucian Ciolan



SCHOOLS THAT LEARN
A FIFTH DISCIPLINE FIELDBOOK FOR EDUCATORS, PARENTS,
AND EVERYONE WHO CARES ABOUT EDUCATION

Peter M. Senge, Nelda Cambron-McCabe,
Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton

Copyright © 2012 by Peter M. Senge, Nelda Cambron-McCabe,
Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton

© Editura Trei, 2016
pentru prezenta ediție

O.P. 16, Ghișeul 1, C.P. 0490, București
Tel.: +4 021 300 60 90 ; Fax: +4 0372 25 20 20
e-mail: comenzi@edituratrei.ro
www.edituratrei.ro

ISBN ePUB: 978-606-719-972-7
ISBN PDF: 978-606-719-973-4
ISBN Print: 978-606-719-495-1

Editori: Silviu Dragomir, Vasile Dem. Zamfirescu
Director editorial: Magdalena Mărculescu
Redactor: Victor Popescu
Coperta: Daniel Toma
Foto copertă: © Venimo | Dreamstime.com
Director producție: Cristian Claudiu Coban
Dtp: Florin Paraschiv
Corectură: Rodica Petcu, Dușa Udrea

Această carte în format digital (e-book) este protejată prin copyright și este destinată exclusiv utilizării ei în scop privat pe dispozitivul de citire pe care a fost descărcată. Orice altă utilizare, incluzând împrumutul sau schimbul, reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea, închirierea, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informației, altele decât cele pe care a fost descărcată, revânzarea sau comercializarea sub orice formă, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsește penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

Lectura digitală protejează mediul
Versiune digitală realizată de elefant.ro



Notă la ediția în limba română

În traducerea cărții de față, editura a înlăturat din versiunea tipărită părțile XIV, XV și XVI din ediția originală (cu excepția capitolului 8 din Partea a XVI-a, capitol ce reprezintă un eseu concluziv semnat de Peter Senge). Traducerea acestor secțiuni poate fi descărcată și citită, în format pdf, de pe pagina de prezentare dedicată cărții *Școli care învață* aflată pe site-ul editurii: www.edituratrei.ro.

Să începem

Puncte de reper

1. Un moment întipărit în minte

A fost odată un băiețel curios și isteț; el avea propriul mod de gândire asupra lucrurilor și propriul ritm în care se ocupa de ele. Școala nu avea o relevanță deosebită pentru el, întrucât avea alte planuri și tot timpul învăța câte ceva. De exemplu, colecționa medalioane din toate locurile pe care le vizita. În fiecare zi de școală, purta la gât câte un medalion diferit.

Într-o zi, profesoara i-a spus: „Matthew, mâine vom face un experiment științific cu metale. Sunt sigură că am putea învăța ceva interesant despre unul dintre lăntișoarele tale“. Abia aștepta să le spună părinților și toată seara au dezbătut ce medalion să ducă la școală a doua zi. Până la urmă a ales unul placat cu argint, adus dintr-o călătorie în care a fost împreună cu bunicul său. Era foarte nerăbdător să ajungă la școală în acea dimineață. Întors seara acasă, le-a povestit părinților despre noile sale cunoștințe științifice: toate metalele conduc electricitatea în mod diferit, iar argintul din medalionul său îl făcea să fie un foarte bun conductor.

Băiețelul a crescut și este mare acum, dar încă își amintește acea zi și ține minte ce a învățat despre electricitate. Își amintește de asemenea și ce a simțit atunci — cum ceilalți au arătat un interes autentic pentru pasiunile lui, cum i-a ajutat și pe alții să învețe și cum a simțit că era apreciat. Poate că profesoara nu-și mai amintește despre acea oră, dar cu siguranță i s-au întipărit în memorie alte momente în care a avut o legătură specială — uneori cu un elev, alteori cu un mentor, cu un părinte, cu un alt educator sau cu altcineva — și s-a schimbat cumva în urma aceluia moment.

Oricine citește această carte a avut parte, fără îndoială, de experiențe similare — când cineva v-a încurajat imaginația oferindu-vă noi informații sau v-a atins o coardă sensibilă care a deschis niște căi despre care nu știați că există. Cum se face că aceste experiențe sunt atât de semnificative? Poate pentru că ele fac parte din patrimoniul nostru comun ca ființe umane: intrăm în viață într-o stare naturală de învățăcei dornici de cunoaștere. „Dorința de a învăța este la fel de puternică precum dorința sexuală“, scrie antropologul Edward T. Hall. „Aceasta începe mai devreme și durează mai mult.“¹

Învățarea este, în același timp, profund personală și inerent socială; aceasta ne conectează nu doar la cunoașterea academică, ci și unii cu alții. Altfel, de ce ar mai fi atât de semnificativ un moment în care un dascăl observă ceva special la un discipol de-al său? Pe parcursul vieții, trecând dintr-un mediu în altul, întâmpinăm lucruri și provocări noi, mai mari și mai mici. Dacă suntem pregătiți pentru acestea, viața și învățarea devin inseparabile.

Cum ar fi dacă toate comunitățile ar fi dedicate în mod prioritar dezvoltării acestei conexiuni între viață și învățare? Ar putea fi o lume foarte diferită de cea în care trăim. Nu ar exista delimitări între „școală“, „muncă“ și „viață“. Oamenii cu aptitudini superioare, de la îngrijitori până la contabili, oameni de știință și artizani, ar avea un flux constant de discipoli, atât copii, cât și adulți. Oamenii de toate vârstele ar avea posibilități continue de a se lansa în noi încercări și acțiuni curajoase, acceptând eșecul ca fiind un pas înainte și fiind mereu gata să se ajute reciproc. Adolescenții și-ar petrece majoritatea timpului de învățare în afara pereților școlii (cum spune Hall: „cu toată acea energie, nu au ce căuta în școală“), lucrând la proiecte cu adevărat semnificative pentru ei. Iar copiii ar fi peste tot, la întâlniri publice și la conferințe de afaceri, la fel cum sunt prezenți la întâlnirile semnificative dintre oamenii din mediul lor natural. O cultură firească a învățării în interiorul comunității ar duce la un număr mai mic de soluții facile, care par să funcționeze la început, pentru ca mai târziu să iasă la iveală efectele adverse. Copiii, cultura și toate activitățile cotidiene ar fi un memento permanent al scopului real al acțiunilor noastre: să găsim soluții pe termen lung.

Cu un ritm din ce în ce mai accelerat al schimbărilor sociale, economice și tehnologice, putem spune că trăim deja într-o astfel de lume, fie că suntem sau nu pregătiți să-i facem față. Unii critici afirmă că acest lucru ar face școlile să fie irelevante. Noi credem că adevărul este exact la capătul opus. Indiferent de cât de avansată tehnologic devine lumea în care trăim — indiferent de câte tablete dețin și câte operații pot executa telefoanele lor inteligente — copiii vor avea nevoie întotdeauna de medii sigure de învățare. Vor avea întotdeauna nevoie de piste de lansare pentru a-și urma curiozitatea în lumea largă. Și vor avea nevoie întotdeauna de locuri în care să facă tranziția de la mediul copilăriei lor spre societatea extinsă a colegilor de aceeași vârstă și a adulților.

Din acest motiv, o cultură dedicată învățării își va aloca resursele acelor instituții care contribuie cel mai mult la dezvoltarea noastră prin învățare. Fie că s-ar asemana sau nu cu școlile pe care le avem astăzi. Dar ar fi locuri în care orice om, de orice vârstă, ar crește și s-ar dezvolta încontinuu împreună cu ceilalți; ar fi un fel de incubatoare pentru creștere și schimbare continuă. Cu alte cuvinte, dacă ne dorim o lume mai bună, avem nevoie de școli care învață.

2. Ideea de școală care învață

Școlile care învață sunt peste tot, cel puțin în imaginația oamenilor. Principala idee care a servit drept sursă de inspirație pentru această carte² este simplă: instituțiile de învățământ pot fi proiectate și administrate ca organizații centrate pe învățare. Cu alte cuvinte, școlile pot fi făcute indispensabile și creative în mod durabil, nu prin ordine ori directive sau prin regulamente ori evaluări forțate, ci prin adoptarea unei orientări spre învățare. Asta presupune ca toți cei implicați în sistem să-și exprime aspirațiile, să-și extindă domeniul cunoașterii și să-și dezvolte abilitățile

împreună. Într-o școală care învață, oameni care în mod tradițional își trezesc suspiciuni unii altora — părinți și profesori, educatori și antreprenori locali, administratori și membri de sindicat, oameni dinăuntrul și din afara pereților școlii, elevi și adulți — recunosc rolul comun pe care îl are fiecare în viitorul celuilalt și în viitorul comunității în care trăiesc.

Până acum, mii de oameni din sute de școli au acumulat peste trei decenii de experiență în practica școlilor care învață. O mare parte din această experiență a avut loc sub alte denumiri: „reformă școlară“, „școli eficiente“, „renaștere educațională“, „gândire sistemică aplicată la clasă“ și chiar ceva de genul „niciun copil lăsat în urmă“. Experimentul continuă, iar cunoștințele care rezultă despre relația dintre educatori, școli, cei care învață și comunități continuă să se aprofundeze.

O mare parte dintre aceste activități — dar în niciun caz toate — sunt bazate pe munca propriu-zisă cu diverse organizații care învață, desfășurată în seria de cărți „A cincea disciplină“. Cele șapte volume din această serie (luând în considerare și edițiile revizuite, cum e și cea de față) sunt bazate pe o singură idee principală: că se pot crea organizații care învață prin practicarea continuă a cinci „discipline de învățare“, pentru a schimba modul în care oamenii gândesc și acționează împreună. Aceste discipline — gândirea sistemică, măiestria personală, reconsiderarea modelelor mentale, construirea unei viziuni împărtășite și învățarea în echipă — oferă un avantaj foarte important celor care doresc să construiască și să dezvolte organizații și comunități mai bune.

Efectul de pârghie³

Niște acțiuni țintite, mici și relativ necostisitoare pot produce uneori îmbunătățiri semnificative, durabile, dacă sunt realizate în locul potrivit. Adepții gândirii sistemice numesc acest principiu „efectul de pârghie“ (*leverage*). Soluționarea unei probleme dificile constă adesea în identificarea celui mai potrivit punct în care trebuie intervenit. Efectul de pârghie provine adesea din noi moduri de gândire. Sistemele umane (cum sunt școlile) sunt cele mai predispuse la a fi afectate la scară largă de schimbări mici care nu sunt evidente pentru majoritatea oamenilor — pentru că aceștia nu înțeleg în totalitate de ce sistemul funcționează în modul în care o face.

La baza primei ediții a cărții de față a stat descoperirea faptului că această abordare generală pare să rezolve cu educatorii, pentru că aduce împreună două scopuri care par adesea în contradicție: cel de a realiza cele mai arzătoare aspirații ale oamenilor și cel de a întreține o performanță educațională mai bună pe termen lung. Rezultatele includ îmbunătățiri notabile ale scorurilor la teste și ale altor abilități extrinseci, dar, și mai important, acestea includ progrese ale minții și sufletului.

Fie că ești profesor, administrator, părinte sau chiar elev, această carte te va ajuta să obții aceleași rezultate în propria școală. Volumul conține peste 170 de contribuții din partea a 67 de autori. Acestea includ instrumente și metode, povestiri și reflecții, repere, exerciții și resurse care au fost adoptate pentru a

ajuta instituțiile educaționale să devină mai degrabă niște organizații care învață. Multe dintre articole sunt foarte pragmatice, orientate spre a ajuta profesorii, administratorii școlilor sau părinții să rezolve anumite probleme concrete. Multe dintre ele sunt profund reflexive, îndreptate spre a te ajuta să vezi mediul școlar așa cum nu l-ai mai văzut până acum, astfel încât să poți acționa în interiorul lui sau să-l schimbi, în moduri mai eficiente. Aceste articole nu-și doresc să fie prescriptive sau restrictive — ele sunt ușor adaptabile unei largi varietăți de circumstanțe, inclusiv învățământului superior și învățării pe tot parcursul vieții. Nu există un „top 10 școli care învață“ în această carte; nu îți punem la dispoziție profile ale unor cazuri exemplare în care profesori de top și-au rezolvat problemele în moduri pe care noi, ceilalți, putem pur și simplu să le copiem. Cu siguranță, o experiență a unei școli nu poate fi aplicată în totalitate în situația altei școli. Toate școlile, la fel ca situațiile în care se află, sunt unice și necesită propria combinație specifică de teorii, instrumente și metode de învățare.

Am denumit această carte *Școli care învață*, dar nu ne limităm viziunea la îmbunătățirea școlilor sau a universităților privite ca entități autonome. Asta pentru că școlile nu există în izolare; în schimb, ele au potențialul de a fi puncte de sprijin ale învățării în cadrul comunităților din jurul lor. Comunitățile durabile au nevoie de școli viabile pentru toți copiii și de oportunități de învățare pentru toți adulții din interiorul lor. În viziunea noastră, școlile care învață nu reprezintă un loc distinct și aparte (având în vedere faptul că s-ar putea să nu se limiteze la incinta unei școli sau a unei instituții), ci mai curând un sistem viu de învățare — unul dedicat ideii conform căreia toți cei implicați, în mod individual sau împreună, își vor consolida și își vor lărgi domeniul cunoașterii și al abilităților.

Introducere în cele cinci discipline de învățare

Școlile care îi pregătesc pe oameni doar pentru a se supune autorității și a urma necondiționat regulile oferă elevilor lor o pregătire deficitară pentru lumea din ce în ce mai complexă și mai interdependentă în care trăim. În ziua de azi, oameni din toate categoriile sociale sunt provocați să acționeze cu un grad sporit de autonomie, atât să conducă, precum și să asculte, atât să chestioneze fără teamă, cât și să devină mai conștienți de tiparele de gândire care ne guvernează comportamentul și ne conturează posibilitățile.

Cele cinci discipline ale învățării organizaționale sunt cadre continue de studiu și practică ce contribuie la dezvoltarea acestor tipuri de perspective și abilități. După cum au observat mulți profesori și administratori, disciplinele de învățare oferă de asemenea metode eficiente de gestionare a dilemelor și a presiunilor cu care se confruntă instituțiile educaționale.

Două dintre discipline reprezintă moduri de **articulare ale aspirațiilor individuale și ale celor colective** — și de a le folosi pentru a stabili o traiectorie.

- **Măiestria personală:** Măiestria personală este practica dezvoltării unei imagini coerente a viziunii personale — rezultatele pe care îți dorești cel mai

mult să le obții în viață —, care merge împreună cu o evaluare lucidă a realității din viața ta din prezent. Acest lucru produce o tensiune firească, iar când aceasta este cultivată, îți poate extinde capacitatea de a face alegeri mai bune și de a obține mai multe dintre rezultatele pe care le-ai ales.

- **Viziunea împărtășită:** Această disciplină colectivă focalizează atenția asupra unui scop comun. Oamenii cu un scop comun (de exemplu, profesorii, administratorii, personalul nedidactic al școlii) pot învăța să nutrească un sentiment al angajamentului în cadrul unui grup sau al unei organizații prin dezvoltarea unor imagini împărtășite asupra viitorului pe care urmăresc să-l creeze și asupra strategiilor, principiilor și practicilor prin care speră să ajungă acolo. O școală sau o comunitate care își dorește să trăiască prin învățare are nevoie de un proces împărtășit al unei viziuni comune.

Două dintre discipline implică practicarea **gândirii reflexive și a conversației constructive:**

- **Modelele mentale:** Această disciplină a reflecției și a abilității de interogare este îndreptată spre dezvoltarea conștientizării atitudinilor și a percepțiilor — ale tale personale și ale celor din jurul tău. Reconsiderarea modelelor mentale te poate ajuta de asemenea să definești mai clar și mai onest realitatea curentă. Având în vedere că majoritatea modelelor mentale în educație sunt adesea „indiscutabile” și ferite vederii, una dintre acțiunile critice pe care trebuie să le întreprindă o școală care învață este dezvoltarea abilității de a vorbi în siguranță și în mod constructiv despre subiecte periculoase și inconfortabile.
- **Învățarea în echipă:** Aceasta este o disciplină a interacțiunii de grup. Prin intermediul unor tehnici precum dialogul și discuția competentă, grupuri mici de oameni își transformă gândirea colectivă, învățând să-și mobilizeze energiile și acțiunile spre atingerea scopurilor comune și să obțină o inteligență și o abilitate mai extinse decât suma talentelor membrilor individuali. Învățarea în echipă poate avea loc în interiorul sălilor de clasă, între părinți și profesori, între membrii comunității și în „grupurile-pilot” care aspiră la o schimbare școlară de succes.

Iar ultima disciplină (a „cincea disciplină”, conform cărții omonime) reprezintă un volum cuprinzător de cunoștințe și practică pentru **recunoașterea și gestionarea complexității** lumii la scară mare.

- **Gândirea sistemică:** În cadrul acestei discipline, oamenii învață să înțeleagă mai bine interdependența și schimbarea, fiind astfel capabili să relaționeze mai eficient cu forțele care conturează consecințele acțiunilor lor. Gândirea sistemică se bazează pe un volum crescător de teorii referitoare la comportamentul de răspuns și la complexitate — tendințele firești ale unui sistem care duc în timp la creștere sau stabilitate. Instrumentele și tehnicile, precum diagramele de modelare a dinamicii sistemului („stocuri și fluxuri”), arhetipurile sistemice și diferite tipuri de laboratoare de învățare și simulări le facilitează studenților o înțelegere mai largă și mai profundă a subiectelor pe care le studiază. Gândirea sistemică este o practică profundă ce contribuie

la identificarea pârghiilor necesare pentru a realiza cea mai constructivă schimbare. (Mai multe despre cele cinci discipline vezi în Partea a II-a a cărții.)

Educatorii ne-au spus că aceste discipline de învățare sună bine, apoi au întrebat: „Dar ce vom face luni dimineață? Cum creăm un simț al conștientizării sistemice sau al măiestriei personale în rândurile colegilor de catedră? Merită să încercăm măcar și în rândurile elevilor? Cum putem integra aceste deprinderi și toate schimbările care ni se impun în programul educațional deja existent? Cum ne dăm seama exact ce tip de sală de clasă sau de școală care învață ne dorim să creăm? Cum ne descurcăm cu presiunile care vin din exterior? Cu ce începem?”

Părinții care au aflat despre disciplinele de învățare au întrebări similare: „Cum putem folosi aceste discipline în rezolvarea problemelor, precum temele pentru acasă sau disputele cu ceilalți elevi? Cum le folosim în relația cu profesorii copiilor noștri? Ce fel de relație putem construi între școală și locul de muncă sau alte locuri din cadrul comunității?”

Nicio carte nu poate oferi răspunsuri complete la aceste întrebări. Dar o carte ca aceasta vă poate sugera moduri eficiente de abordare a problemelor. Vă poate pune la dispoziție strategii bazate pe experiența colectivă a unor oameni din interiorul unei largi varietăți de școli publice și private, de colegii și universități. Și vă poate arăta cum puteți începe să vă dezvoltați propriile strategii. În general, mii de oameni, incluzând părinți, profesori, administratori, experți, politicieni și înșiși elevii, se dezvoltă împreună într-o comunitate mondială de învățare organizațională. Cei care aplică metodele și instrumentele învățării organizaționale și care încearcă să înțeleagă teoriile care stau la baza acestora descoperă de obicei că dețin un volum imens de pârghii pentru schimbare și influențare, pe care nu îl recunoșteau înainte, plus că dobândesc și o cunoaștere mult mai bună a schimbărilor de care au nevoie. Și acesta este un lucru bun, pentru că, împreună, ne confruntăm cu o sarcină extrem de dificilă, dar vitală și crucială: re-crearea școlilor, pentru a le servi elevilor care vor deveni adulți într-o lume postindustrială și din ce în ce mai interconectată.

Realitatea curentă din învățământ

De-a lungul celor 15 ani de când am început să lucrăm la această carte, am auzit adesea oameni spunând că școlile americane rămân în urmă — că școlile erei industriale eșuează iremediabil. Această percepție datează cel puțin din 1983, când raportul Guvernului Statelor Unite, *A Nation at Risk* (O națiune expusă riscului)⁴, susținea că populația țării are un nivel al educației prea scăzut pentru a fi competitivă pe piața globală. În timp ce multe dintre acuzațiile majore ale aceluia raport s-au dovedit a fi false odată cu trecerea timpului, percepția crizei din școli a rămas puternică, iar în ultimii ani a fost doar exacerbată de rapoartele privind rezultatele testelor școlare din America, aflate mult în urma celor din alte țări, precum Finlanda sau Singapore. Alte

țări au avut propriile valuri de anxietate colectivă în ceea ce privește școlile și propriile frustrări provenite din incapacitatea de îmbunătățire. Pe lângă volumul mare de stres cauzat profesorilor de aceste probleme, mulți elevi simt o presiune extraordinară de a fi competitivi din cauza fricii generalizate că nu vor avea succes în viață dacă nu vor excela în școală.

Cauzele acestor presiuni asupra școlilor sunt mult mai complexe decât realizează mulți oameni. În lumea industrială a secolului al XIX-lea, sistemul educațional de masă a constituit un avantaj care a redus munca abuzivă prestată de copii și a adus noi oportunități în lume. Deja în 1950, jumătate dintre tinerii de optsprezece ani din țările industrializate erau gata să absolve școala generală; mulți dintre ei au obținut locuri de muncă relativ bune, deși deprinderile lor de calcul și citire erau la un nivel cu puțin peste clasa a șasea.

În prezent, analizând situația în mod obiectiv, dacă ne referim la întreaga populație școlară, educatorii din Statele Unite (și probabil din toată lumea) predau mult mai bine competențele de bază decât o făceau acum treizeci sau cincizeci de ani. Totuși, s-au făcut multe descoperiri privind predarea și învățarea de-a lungul acelor ani, și o mare parte dintre acele cunoștințe fac parte acum din formarea profesorilor în orice țară industrializată.⁵

Dar, în același timp, și așteptările au crescut în mod dramatic. Numai în cei doisprezece ani de când a fost publicată prima ediție a acestei cărți, contextul educației — în Statele Unite și oriunde în lume — s-a schimbat subtil, dar irevocabil în câteva aspecte importante:

- **Ritmul dezvoltării cunoașterii:** În Statele Unite și în multe țări industrializate, numărul locurilor de muncă pentru persoanele cu educație elementară este în continuă descreștere, atât calitativă, cât și cantitativă. Mai sunt disponibile încă destule locuri de muncă în fabrici, dar doar pentru oamenii care au cunoștințe elementare de operare a unui calculator, un nivel de citire de clasa a douăsprezecea (pentru instrucțiunile complexe, în continuă schimbare ale utilajelor), o oarecare idee despre statistică (pentru controlul calității), cunoștințe elementare de fizică, câteva abilități de programare și, posibil, cunoașterea unei limbi străine (pentru a comunica cu colegii lor din Brazilia sau din China, de exemplu). Țările în curs de dezvoltare trec prin propriile încercări fără precedent în ceea ce privește realizările din domeniul educațional, mai ales în tranziția lor spre economii bazate pe clasa de mijloc și spre sisteme de guvernare mai democratice și mai descentralizate. Astfel, țări și comunități de peste tot în lume văd nivelul calitativ al școlilor ca pe un factor major — poate cel mai important factor dintre toți — pentru capacitatea lor de a prospera și de a asigura bunăstarea populației.
- **Interdependența mondială:** Apariția afacerilor de succes și a autodeterminării la nivel global este denumită de obicei „globalizare” și este susținută de factori universali precum rețelele de comunicare, social media și comerțul, dar cel mai mare efect îl are la nivel local. Oameni din aproape fiecare comunitate locală, de peste tot în lume, simt că soarta lor este

conectată cu a celorlalți așa cum nu s-a mai întâmplat până acum. Acest lucru a afectat modul în care fiecare națiune se raportează la școlile sale.

De exemplu, guvernul chinez a introdus învățământul obligatoriu de nouă ani în 1986; în anii 2000, educația primară gratuită a fost extinsă la nivelul întregii țări. În multe țări asiatice, se pune un accent deosebit pe materiile științifice și pe matematică, cu scopul de a pregăti absolvenți cu abilități tehnologice. Și totuși există și o percepție a lipsei de creativitate. Un cunoscut de-al nostru din China, urmând studii postdoctorale, a studiat competențele absolvenților chinezi care au acum puțin peste douăzeci de ani. În mare, ei știu cum să se pregătească temeinic pentru examenele oficiale, dar foarte puțini dintre ei sunt capabili să-și utilizeze creativitatea într-un mod care să ducă la inovații tehnologice.

În același timp, în Statele Unite, sistemul produce un număr considerabil de inovatori creativi, însă aici există percepția că n-am reușit să formăm oameni cu deprinderi științifice și matematice elementare. Aflându-se într-o interacțiune continuă, învățăceii din aceste două culturi vor avea de ales: să lucreze împreună și să-și combine abilitățile sau să intre într-o competiție distructivă unii împotriva celorlalți. Abilitatea lor de a alege o soluție constructivă va depinde, în parte, de cât de bine i-a pregătit școala pentru lumea interdependentă în care trăiesc.

- **Presiunea economică și incertitudinea socială:** Economia de tipul „a avea sau a nu avea”, în care se creează o discrepanță din ce în ce mai mare între calitatea vieții și oportunitățile disponibile pentru cei bogați, respectiv pentru cei săraci, are efecte incomensurabile asupra instituțiilor educaționale, la fel ca peisajul social și domestic imprevizibil din multe culturi contemporane. Se așteaptă de la școli să compenseze pentru mulți factori sociali și economici care afectează copiii: schimbări în structura familiei, modele în continuă schimbare din televiziune și din cultura populară, comercialismul fără sfârșit, sărăcia (și nutriția și asistența medicală inadecvate asociate adesea cu aceasta), violența, abuzurile asupra copiilor, graviditatea în adolescență, abuzul de substanțe și tulburările sociale continui. Școlile sunt acum însărcinate în mod frecvent cu educarea copiilor proveniți din familii monoparentale, a copiilor cu dizabilități psihice și fizice, a copiilor săraci/fără adăpost, dar și a copiilor care nu vorbesc limba oficială.

Confruntându-se constant cu asemenea cerințe, conducătorii școlilor își mențin permanent instituțiile la granița schimbării. (Vârtejul continuu de mofturi și mode educaționale reprezintă un simptom al acestei confruntări.) În același timp, școlile sunt supuse presiunii de a încetini schimbarea, de a fi conservatoare, de a reveni la practicile tradiționale și de a nu lăsa pe nimeni în urmă. Într-un final, școlile trebuie să facă față acestor presiuni, în cazul multor țări, aflându-se într-o jenă financiară severă, având în vedere faptul că impactul crizei financiare globale continuă să fie resimțit.

- **Schimbările tehnologice** cresc în mod direct presiunea asupra școlilor din

ziua de azi. Unii experți fac predicții pompoase (și neavizate), precum aceea că școlile publice așa cum sunt ele acum vor dispărea în curând, „omorâte“ de inabilitatea lor de a ține pasul cu ritmul acestor schimbări. Acest lucru nu se va întâmpla, dar școlile sunt într-un proces de transformare. Deja mulți elevi de clasa a doua și mai mari sunt obișnuiți să aibă propriile telefoane inteligente și tablete și să se autentifice pe site-uri web. Pentru mulți elevi, multe dintre conversațiile vitale pentru învățare nu mai au loc în timpul orelor sau în recreații — acestea se desfășoară acum în mediul virtual, la ora opt sau chiar la ora zece seara, cu oameni care locuiesc la sute sau la mii de kilometri distanță.

Tehnologia aduce schimbări dramatice și în modul în care elevii au acces la cunoaștere. În anul 1999, când lucram la prima ediție a acestei cărți, Apple încă nu produsese primul iPhone, iPod sau iPad; internetul exista doar de câțiva ani; compania eChalk (a cărei platformă tehnologică este astăzi prevalentă în multe școli din SUA) abia își pune bazele; motorul de căutare Google abia dacă exista; la Wikipedia și la Facebook încă nici nu se gândise nimeni. Astăzi elevi de toate vârstele și din toate treptele de învățământ iau aceste lucruri ca fiind firești și le folosesc, uneori contraproductiv, ca instrumente în educația lor. Între timp, și profesorii și-au schimbat obiceiurile în mod corespunzător — de exemplu, postează și primesc teme online, lăsându-i pe elevi să-și evalueze munca între ei, și folosesc motoare de căutare pentru a identifica plagiatul.

Toate acestea creează oportunități foarte bune pentru o mai mare implicare în procesul de învățare. De exemplu, cărțile convenționale tipărite sunt înlocuite de copii electronice, unele dintre ele fiind concepute din mers pentru a crea versiuni cât mai bine adaptate unei anumite școli sau chiar unei anumite clase, adesea conținând segmente multimedia. Atunci când copiii nu sunt mulțumiți de manual sau chiar de explicația profesorului, ei pot găsi alternative sub formă de exerciții interactive și materiale video, puse la dispoziție de servicii de autoeducare cum ar fi Khan Academy (www.khanacademy.org). Noi platforme, ca Twitter și YouTube, au facilitat de asemenea posibilitatea de a face legături interdisciplinare între informații, permițându-le creatorilor individuali să distribuie lucrări în care legăturile dintre matematică, științe naturale, științe sociale, muzică și științe umane sunt aduse în prim-plan. Aceste legături sunt vitale pentru a înțelege oricare dintre aceste discipline în ziua de azi și de obicei nu sunt acoperite în mod adecvat de felul în care sunt organizate materiile educaționale (și evaluările specifice lor).

Dar, în același timp, omniprezența tehnologiei în școli creează noi provocări și le amplifică pe cele deja existente. De exemplu, aceasta poate exacerba discrepanțele dintre cei înstăriți (care vin la școală cu propriile calculatoare) și cei săraci (care sunt nevoiți să utilizeze calculatoarele instituției sau să le împartă între ei); poate afunda elevii și profesorii în informații ineficient prezentate sau eronate; poate augmenta agresiunile,

hărțuirile dintre elevi atât în lumea reală, cât și în cea virtuală; și poate adăuga niveluri de complexitate în procesul de învățare cu care școlile nu au mai fost puse în situația de a se confrunța până acum.

Nici măcar nu este clar dacă mulți dintre educatori sunt pregătiți pentru aceste provocări și oportunități tehnologice. La fel cum evoluția continuă a internetului, a rețelelor sociale și a telefoanelor mobile a diminuat capacitatea guvernelor autoritare de a menține controlul, aceste tehnologii au diminuat și abilitatea educatorilor de a controla informațiile pe care și le însușesc elevii. Elevii învață acum de unii singuri că au libertatea de a pune la îndoială orice sursă de informație, incluzând școala, profesorul, media, guvernul și alți elevi. Ei se expun pe site-uri precum Facebook sau YouTube, acest lucru făcându-i mai vizibili, mai conectați, dar și mai vulnerabili.

- **Frustrările generate de calitatea educației:** În timp ce școlile sunt însărcinate cu soluționarea multor probleme sociale pe care nu le-au creat, acestea sunt în permanență percepute ca eșuând să-și îndeplinească misiunea lor primară, acest lucru creând un nou set de probleme.

Prima ține de faptul că părinții sunt adesea nesatisfăcuți de educația pe care o primesc copiii lor. Toți cei șase autori ai acestei cărți sunt părinți și educatori, și fiecare dintre noi — și mulți alți cunoscuți de-ai noștri — am fost la un moment dat atât de frustrați de opțiunile oferite copiilor noștri de școlile publice, încât ori ne-am înscris copiii la școli private ori ne-am gândit serios să facem asta. Aceasta nu înseamnă că școlile private au fost cu mult mai bune; din experiența noastră, sarcina de a fi părinte înseamnă o confruntare constantă cu neajunsurile și deficiențele educaționale ale sistemului de învățământ. Și știm că nu suntem cazuri singulare.

Mai mult decât atât, angajatorii sunt frustrați de nivelul de pregătire al oamenilor pe care îi angajează. Ideea constantă conform căreia școlile nu reușesc să-și echipeze elevii cu abilitățile și cunoștințele necesare pentru piața globală este atât de răspândită, încât a dat tonul acestei relații îngrozitoare între școală și mediul de afaceri cel puțin în ultimele patru decenii.

Elevii înșiși sunt frustrați de această pierdere de timp, de calitatea orelor pe care și le petrec la școală, inclusiv de multe dintre orele de socializare. Drept dovadă, vă puteți gândi la propriii ani de școală sau puteți viziona orice film popular despre viața școlară (v. cap. 5 din Partea a X-a).

Și unele comunități sunt frustrate de modul în care sunt conduse sistemele școlare, în care un grup mic de oameni din consiliul de administrație al școlii — adesea aleși cu sprijinul unei singure părți a comunității — pot schimba în mod radical și aproape doar după placul lor direcția în care se îndreaptă un sistem școlar.

Pentru a aborda în mod eficient toate aceste forțe care acționează asupra sistemului școlar, va fi nevoie de un volum mare de gândire, experimentare și perspectivă. Nu știe nimeni cu adevărat cum va arăta piața muncii sau, bineînțeles, civilizația și cultura mondială, atunci când vor absolvi facultatea

copiii care sunt astăzi la grădiniță. Tot ce știm este că acele realități vor fi foarte diferite de lumea pe care au cunoscut-o majoritatea educatorilor și a părinților atunci când erau ei în creștere. În calitate de coautor al cărții *A Fifth Discipline Fieldbook*, Charlotte Roberts spunea: „Chiar ne dorim să recreăm școlile pe care ni le aducem aminte din copilăria noastră? Chiar ne dorim să oprim cursul schimbării și să creăm ape stătătoare în educație doar pentru că educatorii au fost învățați să se plieze acestui model?”

Educatorii sunt puși astfel în fața unor încercări fără precedent, dar de asemenea și în fața unei oportunități extraordinare pe care n-o pot ignora: de a lărgi orizonturile elevilor lor, de a accelera inovarea, de a încorpora gândirea sistemică în programa școlară și de a se deschide ei înșiși către lumea exterioară. Din păcate, multe dintre ideile puse în practică până acum au fost doar soluții rapide pentru simptome în loc să abordeze cauzele problemelor, generând astfel rezultate nesatisfăcătoare. Dacă ești deranjat de un șoarece care stă sub covor și rezolvi denivelarea cu piciorul, șoarecele va fugi pur și simplu sub altă parte a covorului.

O soluție rapidă foarte des întâlnită — folosirea testelor standardizate pentru a monitoriza și a impune calitatea educației — a dus la un soi de antrenamente de cai de curse, adică la încercări de a genera medii mai mari pentru școli, fără creșteri reale în ceea ce privește cunoștințele sau competențele elevilor. Școlile au promovat medicamente puternice pentru a-i ajuta pe elevi să se concentreze, au încurajat elevii mai slabi să renunțe la școală pentru ca notele lor să nu fie luate în calcul, au tăinuit sau au exagerat rezultatele testelor, au diagnosticat unii elevi ca având dizabilități (scutindu-i astfel de anumite teste) sau, cel mai adesea, au organizat orele și programa de învățare în jurul „predării pentru testare”, concentrându-se pe simulări și practică pentru examene⁶. În același timp, modurile în care sunt calculate cel mai adesea scorurile la teste — de exemplu, în comparație cu elevi de proveniență etnică diferită — creează impresia că testele ajută la eliminarea „decalajului la nivel de performanță”, când de fapt diferitele grupuri rămân la fel de diferite cum au fost dintotdeauna (ei doar obțin scoruri mai bune în total, dar cu aceleași disparități între ei). Aceste efecte sunt, în cel mai bun caz, contraproductive, iar uneori de-a dreptul nocive.

Dar și mai rău este faptul că aceste soluții mecanice înlocuiesc adesea creativitatea în sala de clasă și subminează puterea relației dintre profesor și elev. Elevii care își petrec cea mai mare parte a timpului din clasă învățând să treacă teste pierd oportunități de a obține alte abilități care ar fi valoroase pentru ei în calitate de ființe umane complete, competente și generoase, care își aduc contribuția în comunitatea din jurul lor. Cu alte cuvinte, după cum spune educatorul și expertul în dezvoltarea resurselor umane Edward Joyner, ei învață să „treacă testul, dar pică la examenul vieții”.

Altă soluție aparent facilă constă în ideea de opțiuni extinse în alegerea școlii, dându-le ocazia părinților și elevilor de a frecventa diferite tipuri de instituții de învățământ fără cheltuieli suplimentare. Acest gen de soluție se

prezintă în mai multe forme — „școlile-magnet“, educația la domiciliu, școli publice cu un curriculum proprie (*charter schools*), cupoane de finanțare și politici care le permit părinților să depună o cerere de înscriere pentru orice școală primară din oraș. Doar că, de fapt, în toate aceste cazuri, școlile sunt cele care se luptă pentru candidați. Fiecare dintre aceste abordări a fost criticată, iar o privire sistemică asupra lor sugerează faptul că există ramificații și consecințe complexe în cazul fiecăreia. Cupoanele de finanțare, de exemplu, au la bază eliminarea responsabilității autorităților pentru calitatea educației din școlile publice, o idee privită cu neîncredere de majoritatea oamenilor din societățile democratice. Sistemul școlilor publice cu un curriculum propriu (*charter schools*) direcționează adesea fonduri către școli cu un management discutabil sau canalizează cei mai buni elevi și o parte mult prea mare a bugetului local pentru educație către una sau două școli din oraș, lăsându-le pe celelalte subfinanțate.

Deși principiul responsabilizării școlilor pentru calitatea rezultatelor și cel al liberalizării opțiunilor pentru diversele trasee școlare par incontestabil valoroase pentru mulți oameni, știm acum din experiență că acestea nu fac, în mod automat, lucrurile mai bune. Potențialul acestor soluții este realizat doar atunci când ele sunt implementate cu grijă, cu atenție și privind în perspectivă. Ca în cazul oricărei probleme complexe, singura soluție viabilă și durabilă pentru problemele cu care se confruntă școlile din țara noastră este adoptarea unei orientări a învățării. Acest lucru presupune admiterea faptului că o instituție de învățare poate fi de asemenea și o organizație care învață — cu alte cuvinte, e de dorit să nu ne mai gândim la școală ca la o entitate izolată, ci ca la un set de procese și practici interconectate, strâns legat prin natura sa atât de comunitatea din jur, cât și de sălile de clasă și de experiențele de învățare individuale din interiorul ei. Aceasta înseamnă întreținerea unui dialog deschis și a unei implicări publice, astfel încât perspectivele și asumțiile care stau la baza diferitor opinii să fie clare.

În acest caz, disciplinele învățării organizaționale vor ajuta, la rândul lor, la soluționarea acestor provocări — de la globalizare la schimbările tehnologice și până la instabilitatea economică — și vor da un suflu nou sistemului nostru educațional, astfel încât să le putem oferi o pregătire mai bună copiilor noștri pentru a avea succes într-o lume postindustrială.

Învățarea

În limba chineză, cuvântul „învățare“ este reprezentat de două ideograme. Prima înseamnă „a studia“. Aceasta este compusă din două părți: un simbol care înseamnă „a acumula cunoștințe“ este poziționat deasupra altuia, care simbolizează un copil ce se află în fața unei uși. A doua ideogramă înseamnă „a exersa constant“ și ilustrează o pasăre care își dezvoltă abilitatea de a-și părăsi cuibul. Simbolul din partea de sus reprezintă zborul; cel din partea de jos, tinerețea. În mentalitatea asiatică, învățarea este continuă. Împreună, „a studia“ și „a exersa constant“ sugerează că învățarea ar însemna „stăpânirea căii de autoîmbunătățire“. — Peter Senge

學習

Trei sisteme de activitate înglobate unul în altul

Legăturile interpersonale bune încep cu recunoașterea. Una dintre temele cele mai consistente care stau la baza proiectului acestei cărți este nevoia unei exprimări clare a sintagmei „Te văd“: abilitatea de a ne recunoaște reciproc identitatea și valoarea personală, mai ales dacă unul dintre noi sau ambii am fost invizibili pentru celălalt până acum. Această sintagmă provine din introducerea cărții *The Fifth Discipline Fieldbook* (p. 3):

Printre triburile din partea nordică a regiunii Natal din Africa de Sud, cea mai folosită formă de salut, echivalentă cu „bună“, este expresia: *Sawu bona*. În traducere liberă, aceasta înseamnă: „Te văd“. Dacă ai fi un membru al tribului, ai putea răspunde spunând *Sikhona*, adică „Sunt aici“. Ordinea dialogului este importantă: până în momentul în care mă vezi, eu nu exist. Este ca și cum, atunci când tu mă vezi, mă aduci la existență.

Această semnificație, implicită în limba lor, este o parte a spiritului *ubuntu*, o mentalitate prevalentă printre nativii din Africa Subsahariană. Cuvântul „ubuntu“ își are originile în zicala populară *Umuntu ngumuntu ngabantu*, care, în traducere liberă din limba zulu, înseamnă: „O persoană este o persoană datorită celorlalți“. Dacă ești crescut cu această perspectivă, identitatea ta se bazează pe faptul că ești văzut — că oamenii din jurul tău te respectă și te recunosc ca persoană.

Cine sunt, atunci, cei care participă la orice efort de a crea o școală care învață? Fie că școala este publică sau privată, din mediul urban sau din mediul rural, mare sau mică, sunt în joc trei sisteme încorporate, interdependente, cu tipare de influențe încrucișate. Aceste sisteme — clasa, școala și comunitatea — interacționează în moduri care sunt uneori dificil de observat, dar care conturează prioritățile și nevoile oamenilor la toate nivelurile. În orice efort de a crea o școală care învață, schimbările se vor materializa doar dacă se vor produce la toate cele trei niveluri.

Clasa care învață

La baza acesteia se află clasa — o adunare schimbătoare de elevi și profesori al căror scop este învățarea. Părinții nu sunt incluși în limitele clasei, pentru că ei nu rămân în sala de clasă — ei nu se prezintă la ore în fiecare zi. Totuși, prezența lor este simțită tot timpul. Implicarea lor este crucială pentru funcționarea clasei (și a școlii). Cele trei componente primare ale clasei există, așadar, într-un ciclu de influențare reciprocă.

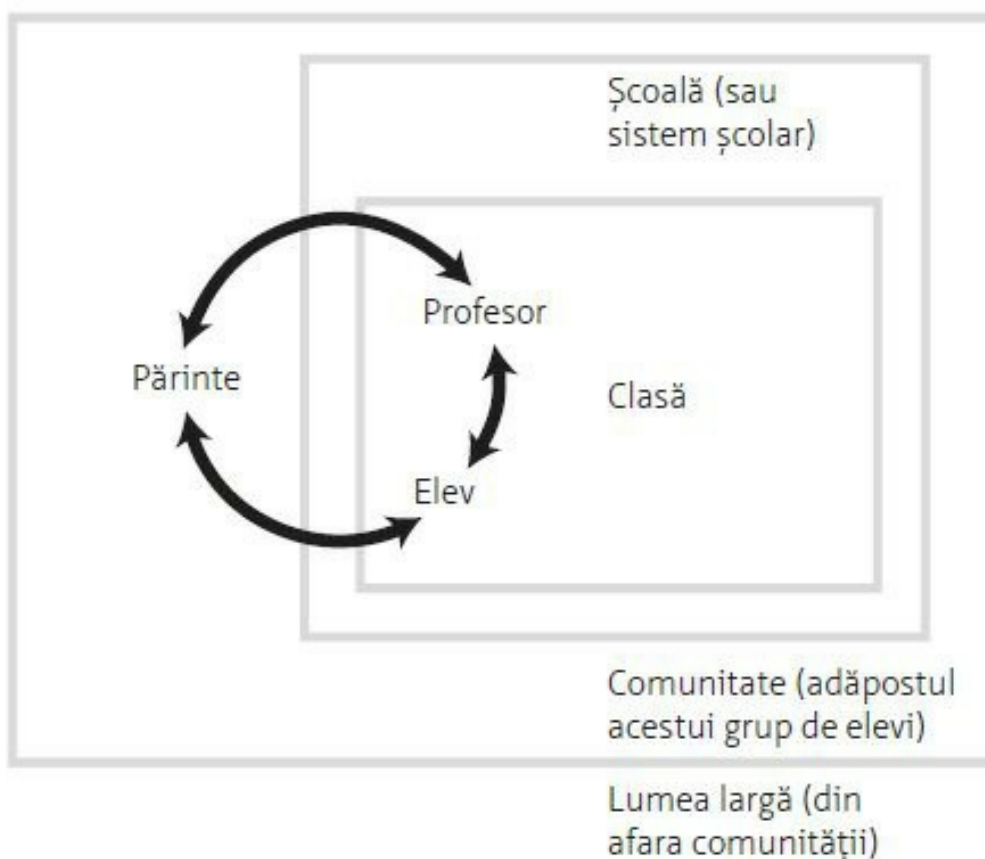
- **Profesorii:** Nu există experiențe asemănătoare cu acele momente luminoase din timpul predării, acesta fiind și motivul pentru care mulți profesori decid să practice această meserie. Charlotte Roberts își amintește experiența magică pe care a avut-o atunci când îi învăța să citească pe elevii din clasa întâi. „Dacă nu știi să citești, literele dintr-o carte nu sunt altceva decât niște bucle pe o pagină. Treaba profesorului este să-i ajute pe elevi să descifreze acele bucle. Apoi vine ziua în care copilul iese mândru din sala de clasă cu abecedarul la subsuoară de parcă ar fi *Wall Street Journal*. Îi poți citi în

limbajul corpului: «Uită-te la mine! Mă duc acasă să citesc...» Mamei și tatei, fratelui mai mare, bunicii sau oricui este acasă. Nimic nu se compară cu magia aceluia moment. Profesorii cunosc acea magie și nu o pierd niciodată din vedere“.

În această carte persistă trei atitudini despre profesori. Prima: fiecare școală trebuie să aibă în vedere, ca parte a scopului său principal, promovarea, dezvoltarea, grija și siguranța profesorilor săi — ca o recunoaștere a importanței lor. A doua: profesorii trebuie să fie niște ghizi ai tuturor elevilor, să contribuie la dezvoltarea relațiilor între ei și dintre ei și baza de cunoștințe. Această ghidare presupune menținerea unui angajament față de întreaga comunitate de învățare a școlii, nu doar față de „clasa mea“ și de „elevii mei“. A treia: profesorii buni sunt ei înșiși implicați într-o învățare continuă, atât a materiei pe care o predau, cât și a meseriei de dascăl, dezvoltându-se pe tot parcursul vieții.

Mai ales în ultimii zece ani, mulți profesori au fost doritori să reflecteze asupra metodelor pe care le folosesc și să găsească noi abordări în predare. Ori fac acest lucru, ori rămân devotați strategiilor de tipul „repetiția este mama învățării“ sau comandă-și-control, metode instituite de modelul fabricilor industriale, dar care au devenit din ce în ce mai ineficiente pentru elevii lor. Sperăm că această carte va fi utilă pentru profesorii care aleg să-și asume rolul de profesioniști care învață.

- **Elevii:** Elevii sunt singurii jucători care văd toate cele trei părți ale sistemelor educaționale încorporate și totuși sunt cei care au cea mai mică influență asupra modului în care sunt organizate. Din acest punct de vedere, ei sunt adesea (mai ales când înaintează spre școala generală și spre liceu) asemenea șoferilor dintr-o coadă lungă de mașini. Se simt blocați de ceva ce nu pot vedea, tentați să se bage unul în fața altuia și incapabili să facă ceva pentru a rezolva problema.



În această carte, nu îi vedem pe elevi doar ca pe niște receptori pasivi ai informațiilor, ci și ca pe niște cocreatori ai cunoașterii și participanți la evoluția școlii. Suntem conștienți că majoritatea școlarilor încă își dezvoltă abilitățile cognitive și emoționale de a face față disciplinelor complexe ca măiestria personală sau gândirea sistemică. Credem totuși că ei sunt capabili să-și creeze o viziune a propriei învățări pe tot parcursul vieții și că pentru asta au nevoie să fie parte a unui sistem care să le hrănească abilitățile și cunoașterea. Dacă ești un elev care citește această carte, sperăm că vei dobândi o viziune completă asupra modului în care te poți implica total în cadrul sistemelor în care înveți, de la sala de clasă, la școală și până la comunitate.

- **Părinții:** Un model mental nefericit printre profesori este cel conform căruia părinții nu mai sunt interesați să se implice în viața școlii. Alt model mental vede părinții ca pe niște obstacole — sursa unor cerințe care fac treaba educatorului mai dificilă. În același timp, părinții au propriile modele mentale negative în ceea ce privește educația. Unii asociază clădirea în care se află școala cu propria lor experiență anterioară de învățare inconfortabilă. Alții ar putea să nu se implice în învățarea organizațională din lipsă de timp sau din lipsă de încurajare. Atitudinile de acest gen sunt foarte des întâlnite și diminuează inutil învățarea copiilor.

Noi insistăm să ne adresăm în această carte atât părinților, cât și educatorilor, pentru că știm cât de mult au nevoie unii de alții pentru a construi clase și școli care învață. Dacă ești un părinte care citește această

carte, presupunem că ești un partener foarte implicat în procesul de învățare al copiilor tăi. Sperăm să-ți arătăm modul exact în care dezvoltarea copiilor depinde de dezvoltarea tuturor adulților din sistem, inclusiv a ta.

A treia parte a acestei cărți se referă la *clasa care învață*. În cele cinci secțiuni tematice, variind de la teorii ale învățării până la practici de predare și, mai apoi, la gândire sistemică în sala de clasă, investigăm cunoștințele curente de care este nevoie pentru a transforma orice clasă într-un mediu colaborativ mult mai solid, mai eficient și mai determinat.

Școala care învață

Clasele au nevoie de o infrastructură organizațională care să le susțină. În această carte, considerăm școlile, sistemele școlare și sistemele de educație superioară ca niște organizații formale cu o structură ierarhică, având un set-cheie de membri de bază și un consiliu de directori aleși (sau numiți) de comunitatea din jurul școlii. Mai exact, diferite comunități își organizează școlile și universitățile în moduri diferite — unele sisteme școlare sunt formate dintr-o singură școală, în timp ce altele sunt formate din sute de școli. Dar toate au aceeași misiune de bază — să se asigure că fiecare clasă există pentru a furniza experiențe de învățare de cea mai bună calitate pentru toți elevii pe care îi deservește.

Școala este de asemenea un sistem social (o sursă de prieteni și de statut social pentru majoritatea elevilor care o frecventează), o sursă de dezvoltare și formare continuă pentru angajații săi și (în multe locuri) un loc de muncă sindical — toate acestea adăugând niveluri de complexitate suplimentare. În fine, mulți conducători ai școlilor au realizat faptul că acestea pot fi o sursă primară foarte eficientă pentru catalizarea schimbării și a inovației — în sălile de clasă, în practicile proprii ale școlii și în comunitatea care o înconjoară.

Așadar, sperăm că cititorii acestei cărți vor include persoane a căror activitate primară se desfășoară la nivelul școlii — nu al clasei — cum sunt:

- **Inspectorii școlari:** Din punct de vedere organizațional, inspectorii (*superintendents*) au mai multă autoritate formală decât oricine altcineva dintr-un sistem școlar. Ca și până acum, durata medie a mandatului unui inspector într-un district școlar este sub trei ani în Statele Unite. Fiind inspector, unul dintre primii pași pe care trebuie să-i faci în orice inițiativă educațională este să-ți recunoști limitele de influență. În calitate de lider executiv al sistemului școlar, ești în măsură să oferi un exemplu de comportament eficient și să susții crearea unui sistem școlar care învață. Nu poți însă să institui sau să conduci o reformă de unul singur. Sperăm că această carte îți va oferi atât perspectiva, cât și instrumentele de care ai nevoie pentru a stimula oamenii într-un mod care va aduce schimbarea în sistemul școlar, într-un ritm adecvat.
- **Directorii, liderii școlari și administratorii din educația superioară:** Din ce am văzut în experiența noastră, avântul spre schimbare și reformă vine adesea dinspre directori, șefi de catedră și alți membri ai administrației școlilor individuale. Aceștia sunt lideri formatori pentru profesori, sunt

oamenii care dau tonul învățării în cadrul școlii. În calitate de director sau administrator al școlii, te-ai putea simți prins la mijloc între părinți, profesori, superiori și instituții guvernamentale și propria ta viziune despre ceea ce au nevoie elevii. Odată ce te implici în învățarea organizațională în cadrul școlii în care activezi, devii un punct de sprijin și mai important — nu ești doar un supervizor al dascălilor, ci și primul profesor dispus să se perfecționeze, precum și un ghid al procesului de învățare ca întreg.

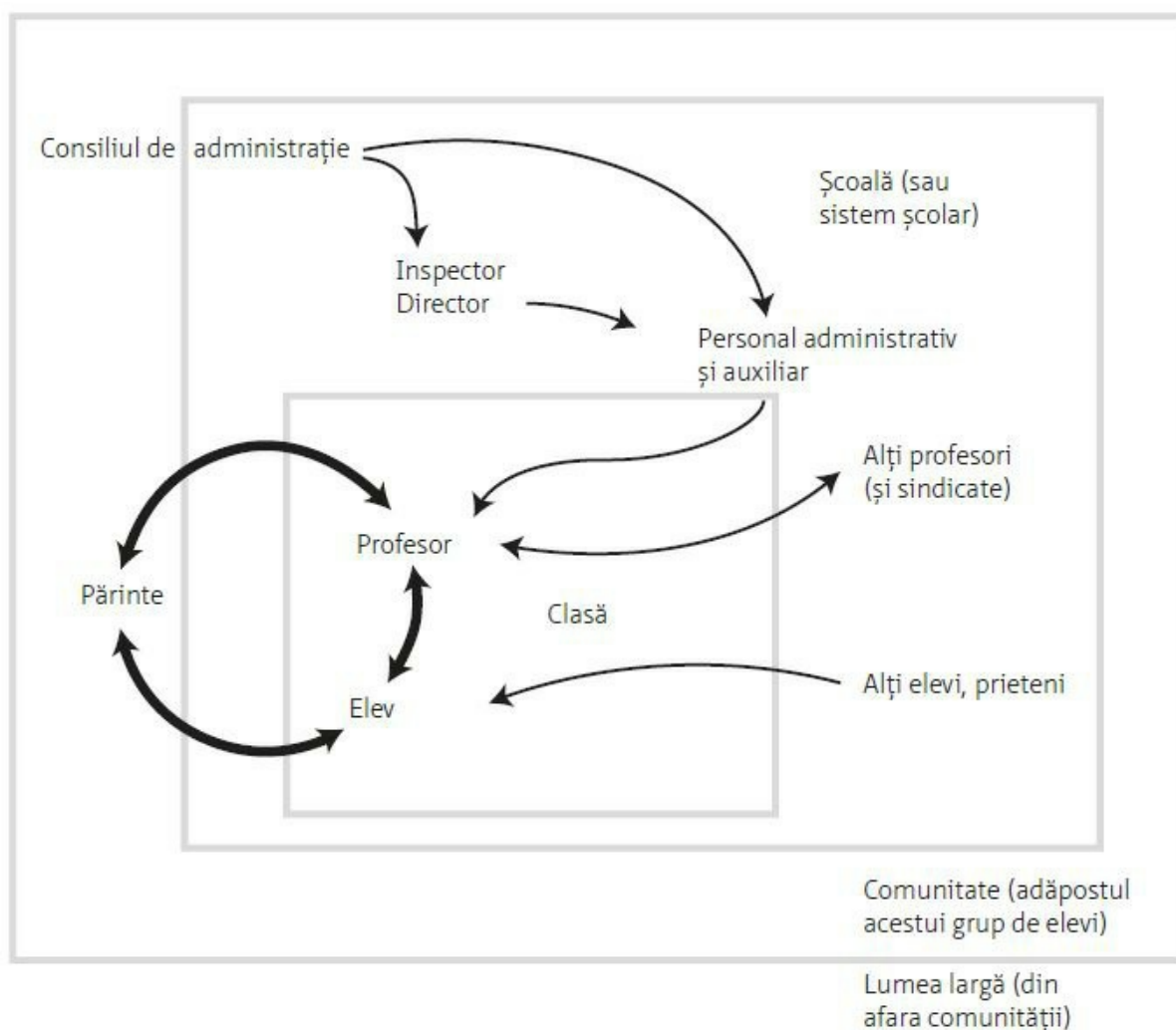
- **Membrii consiliului de administrație al școlii sau ai Senatului universităților:** Adesea, membrii consiliului de administrație al școlii sau ai Senatelor universitare sunt văzuți mai degrabă ca niște supraveghetori, revizori, oameni care stabilesc reguli decât ca persoane care învață și care au un impact direct asupra elevilor și studenților din acel sistem. Un consiliu care oferă un exemplu de învățare organizațională prin propriile practici poate avea un impact uriaș asupra sistemului școlar și asupra membrilor săi. Dacă ești membrul unui asemenea consiliu, sperăm că această carte te va ajuta să vezi limitele pe care ți le stabilești și posibilitățile pe care le dezvolți în calitate de organizator al sistemului. (Despre leadershipul în sistemul școlar, vezi Partea a XII-a, cap. 1).

A patra parte a acestei cărți se referă la școala care învață. Analizăm dezvoltarea procesului și a practicilor schimbării școlare, inclusiv stabilirea unei viziuni împărtășite, clarificarea situației actuale, generarea unei conduceri eficiente și sarcina de a extinde proiectele-pilot pentru a cuprinde un întreg sistem școlar sau universitar.

Comunitatea care învață

Al treilea și, cu siguranță, cel mai complex nivel este comunitatea. În sens larg, comunitatea este mediul de învățare în cadrul căruia operează școala sau universitatea. După cum știe fiecare părinte, sala de clasă furnizează doar o mică parte din ceea ce copilul, adolescentul sau studentul învață în decursul unei săptămâni. Restul informațiilor provin dintr-o serie de activități și interese: din media (televiziune, reviste, muzică în vogă și internet) și de la prieteni și alți colegi. Toate aceste influențe, la rândul lor, conturează caracterul comunității — local, regional și internațional.

În prima ediție a acestei cărți, am scris despre importanța relației dintre școală și comunitate și am încercat să oferim instrumente și abordări pentru a consolida această relație și a-i crește productivitatea. De atunci, am observat și mai multe dovezi dramatice ale importanței acestei relații. În această lume din ce în ce mai interdependentă, nimeni nu poate crea cu adevărat o „școală care învață“ fără a implica și a schimba comunitatea din jurul acesteia. Iar dacă implicarea comunității nu este completă, eforturile de a produce o reformă școlară eșuează.



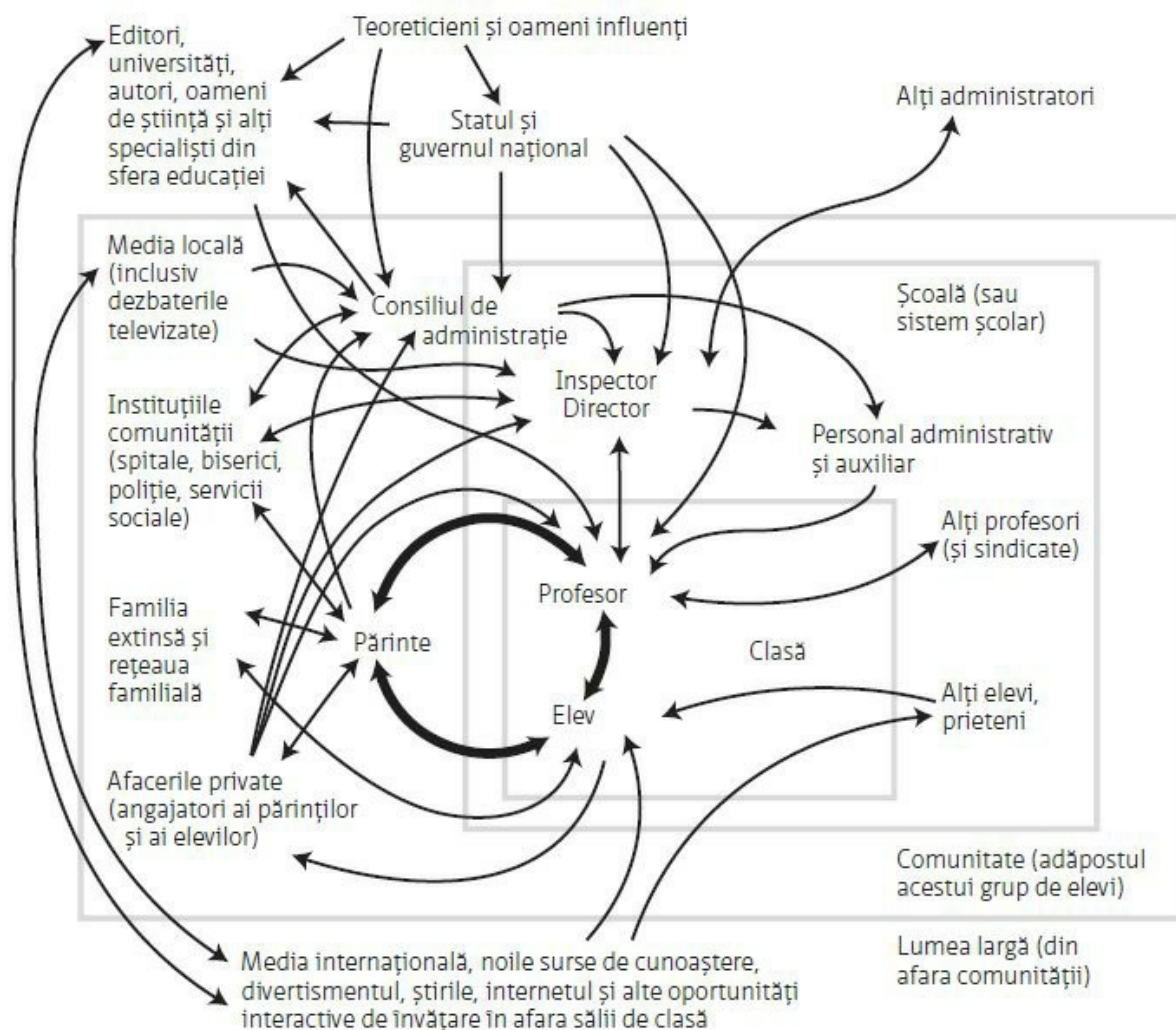
Am văzut de asemenea cât de vulnerabili pot fi conducătorii inovatori ai școlilor atunci când nu au parte de susținerea totală a comunității. Bineînțeles, dintre cei nouă inspectori care au scris articole pentru prima ediție a cărții (inclusiv coautorul Tim Lucas), niciunul nu mai deține acea poziție în același district școlar. Unii s-au mutat în alte circumscripții; alții predau acum în învățământul superior sau lucrează pentru alte tipuri de instituții de învățământ. Această statistică, deși poate părea descurajatoare, nu înseamnă că ideile lor au fost greșite sau că eforturile lor au fost inutile. Incontestabil, toți au obținut rezultate remarcabile. Aceasta sugerează însă faptul că o inițiativă de învățare organizațională în școli nu se poate baza pe un singur lider, indiferent cât de eficient sau charismatic este acesta; acest tip de învățare trebuie să fie ancorat într-o comunitate de lideri. (Vezi și Partea a XII-a, cap. 3 și cap. 5.)

În prezent, multe comunități manifestă un nou tip de implicare în sistemul școlar local — pe de o parte, ca răspuns la noile presiuni pe care le resimt din partea presiunii economice sau a schimbărilor demografice, iar pe de altă parte, ca răspuns la creșterea numărului de copii în multe zone. Unele idei mai vechi, precum voluntariatul și activitățile extrașcolare, în care membrii comunității jucau un rol în îndrumarea elevilor, au devenit mult mai

sofisticate. Ideea de „implicare a comunității“ — stabilirea unor inițiative de reflecție mutuală și învățare comună între conducătorii școlii, elevi și membri ai comunității — a devenit din ce în ce mai prominentă. Acesta este poate cel mai eficient mod prin care un conducător al unui sistem școlar poate redefini relația școlii cu oamenii din afara zidurilor sale.

În timp ce lucram la carte, ne veneau adesea în minte trei grupuri localizate în interiorul sistemului comunității:

- **Membrii comunității:** Dacă ești un membru al comunității, poate că nu ești obișnuit să te consideri educator sau persoană care învață. Poate că nu ai mai lucrat îndeaproape cu școlile în trecut. Dar liderii comunității, oamenii de afaceri, oamenii care lucrează în organizațiile comunității și educatorii devin mult mai conștienți de faptul că nu pot funcționa izolați unii de ceilalți. Așadar, o temă recurentă în această carte se referă la interdependența dintre școală și comunitate, chiar la nivel de clasă. Sperăm că vei găsi o varietate de idei, metode și resurse pentru a înțelege, transforma și îmbunătăți acele interrelații pentru binele copiilor din comunitate și pentru durabilitatea comunității.



- **Cei care învață pe tot parcursul vieții:** Școala, așa cum ni s-a spus, este

locul în care învățăm, iar viața adultă este locul în care cunoaștem. În această carte, ne gândim la moduri de a contesta acea asumptie în practică — atât transformând școlile într-un mediu care să promoveze învățarea pentru profesori și administratori, la fel ca pentru elevi, cât și dezvoltând comunități care să susțină învățarea la toate vârstele.

- **Profesioniștii din educație:** Prima ediție a acestei cărți și-a găsit cei mai mulți cititori prin facultăți, printre studenții departamentelor de științe ale educației și management educațional. Dar pe măsură ce oamenii încep să vorbească din ce în ce mai serios despre rolul școlilor, acest dialog se va extinde și spre alți specialiști din sfera educației: spre autorii și editorii manualelor (care pierd rapid din calitate și atractivitate pe măsură ce sunt adaptate priorităților imediate stabilite de testările standardizate sau sunt abandonate în favoarea resurselor electronice mai actualizate și mai puțin costisitoare); spre conducătorii organizațiilor care deservește testările educaționale, care acum au o influență școlară mai mare ca oricând; și spre cercetători și teoreticieni din domeniul învățării, care își schimbă viziunile în contextul descoperirilor din neuroștiințe.

Cea mai remarcabilă caracteristică la nivelul comunității este complexitatea. Poți cartografia elementele comunității tale și pe cele din afara ei și altfel decât în diagrama ilustrată în pagina anterioară — dar orice diagramă realistă ar fi la fel de complexă. Tipurile de influență (reprezentate de săgețile subțiri ale diagramei) se întind printre majoritatea elementelor. Unele au influențe directe asupra școlilor; altele exercită o influență mediată — dar întotdeauna există o interacțiune. Dacă încerci să „repari“ acest sistem, intervenind doar la nivelul structurilor formale (chenarele gri), eforturile tale vor avea efecte adverse. Firește, o comunitate (o clasă, o școală) funcționează eficient doar atunci când oamenii care-i aparțin recunosc rețelele de influență invizibilă, caută metode de a le consolida și își asumă responsabilitatea pentru toți cei conectați la acestea. Atunci când rețeaua se rupe, copiii cad printre crăpături și sunt pierduți.

Această hartă a unei comunități tipice este foarte asemănătoare cu un exercițiu tradițional din gândirea sistemică, numit „Peretele“. În cadrul acestui exercițiu, facilitatorul îndeamnă un grup de oameni să numească elementele implicate într-o problemă cronică, la scară largă — precum foametea mondială, distrugerea pădurilor tropicale, încălcări ale drepturilor omului sau o economie șubredă. Treptat, oamenii identifică factori și influența lor asupra altor factori. („Crește populația! Iar acest lucru crește rata sărăciei!“) Un facilitator notează cu atenție tot ce spun membrii grupului, până când un perete întreg este acoperit cu foi de hârtie cu notițe și linii de influență. Puși în fața unei asemenea complexități, mulți oameni ridică mâinile în disperare. Nu va fi niciodată posibil de reparat un asemenea sistem, mai ales având în vedere că, evident, nu există un singur responsabil! Și dacă bunăoară crearea școlilor care învață depinde de promovarea învățării la nivelul comunității, atunci, la prima vedere, aceasta ar părea o problemă imposibil de rezolvat.

Dar există pârghii ce pot fi acționate. Totul e să recunoaștem tiparele recurente de comportament sistemic și interrelațiile mai simple care duc la apariția acelor tipare. Există pârghii prin care putem încuraja de asemenea conversații constructive regulate și invita oamenii de la nivelul comunității să-și gândească viitorul împreună — ce-și doresc unii de la alții și ce-și doresc de la școlile lor.

În a cincea parte a acestei cărți, analizăm tehnicile și abordările conceptuale care s-au dovedit eficiente în ajutarea comunităților și a școlilor să învețe unele de la altele: crearea unui simț al identității comunității, realizarea de conexiuni între diverși lideri ai comunității și asigurarea infrastructurii pentru o învățare durabilă la nivelul întregii comunități.

Crearea unei imagini de ansamblu

Cu toate aceste componente și niveluri, mișcarea ce vizează crearea de școli care învață este ea însăși un punct de intersecție. Oamenii ajung aici dintr-o mare varietate de circumstanțe și doar cu puține lucruri în comun. Toți vin cu un angajament față de copiii din comunitățile lor. Toți știu că viitorul fiecărei comunități stă în copiii săi. Toți știu că școlile trebuie să se schimbe și că acea schimbare se produce uneori treptat, alteori foarte rapid, dar niciodată fără suportul oamenilor implicați. Cei care învață rețin doar ceea ce-și doresc cu adevărat să învețe.

Atingerea scopului unei organizații care învață depinde de disponibilitatea pentru un dialog deschis și sincer și pentru a pune sub semnul îndoielii „vacile sacre“ ale clasei, ale sistemului școlar și ale comunității. Dar dacă ai ajuns să deschizi această carte, ai făcut deja primul pas. Nu ne putem permite să stăm pe loc. Miza este prea mare — pentru copii și pentru noi restul.

3. Concepții fundamentale despre învățarea în organizații

Practica formală a învățării organizaționale este relativ nouă, iar mulți oameni i se alătură provenind dintr-o varietate de medii, discipline și orientări. Așadar, chiar de la început, credem că este important să subliniem concepțiile fundamentale pe care le-am identificat în inima unei organizații care învață. Cu alte cuvinte, considerăm aceste adevăruri ca fiind axiomatiche.

Fiecare organizație este produsul modului în care gândesc și interacționează membrii săi

Organizațiile funcționează așa cum funcționează datorită modurilor în care gândesc oamenii săi. Politicile și regulile nu au creat problemele existente în sălile de clasă astăzi și nici nu le vor elimina. Sursa reală a acestor probleme rezidă în modelele mentale și în relațiile de la fiecare nivel al sistemului, de la profesorii și elevii din sala de clasă până la instituțiile naționale de conducere care supraveghează toate școlile. Dacă vrei să îmbunătățești un sistem școlar, înainte de a schimba regulile, trebuie să analizezi modurile în care gândesc oamenii și în care interacționează. În caz contrar, noile politici și structuri

organizaționale vor dispărea pur și simplu, iar organizația se va întoarce, în timp, la starea de dinainte⁷.

Probabil la acest lucru s-a referit Seymour Sarason când a scris: „Cu cât mai mult se schimbă lucrurile, cu atât mai mult vor rămâne la fel“⁸. Sarason susține că o reformă școlară eficientă nu poate avea loc până când oamenii nu vor trece dincolo de concepțiile de suprafață ale sistemelor educaționale și nu vor recunoaște valorile nevăzute și atitudinile referitoare la putere, privilegiu și cunoaștere, care mențin existența structurilor, regulilor și a relațiilor de autoritate. Dacă nu se produc schimbări în modul în care gândesc și interacționează oamenii și în modul în care explorează idei noi, atunci toate reorganizările, trendurile și strategiile din lume nu vor putea contribui la îmbunătățirea mult discutată.

Schimbarea modului în care gândim presupune să ne mutăm încontinuu punctul de reper. Trebuie să ne facem timp să privim în interior: să devenim conștienți și să analizăm „adevărurile“ tacite pe care le considerăm de la sine înțelese; modurile în care creăm cunoaștere și găsim semnificații în viețile noastre; și aspirațiile și așteptările care guvernează felul în care facem alegeri în viață. Dar trebuie de asemenea să privim și în exterior, prin explorarea de noi idei și moduri diferite de gândire și interacțiune, prin conectarea la multiple procese și relații din exteriorul nostru și prin clarificarea viziunilor noastre comune la nivel de organizație și comunitate. Schimbarea modului în care interacționăm presupune reconstruirea nu doar a structurilor formale ale organizațiilor, ci și a tiparelor greu de observat ale relațiilor dintre oameni și a altor aspecte ale sistemului, inclusiv ale sistemelor de cunoștințe.

Cum gândesc și interacționează oamenii în sistemul tău școlar? Pot întreține conversații constructive sau își susțin atât de puternic propriile viziuni încât altele nu pot fi auzite? Dau vina pe alții pentru probleme sau le privesc din perspectiva sistemului ca întreg, recunoscând că nu există o vină individuală, pentru că toate acțiunile sunt interrelaționate? Presupun că viziunea lor este singura plauzibilă sau cercetează diferite alte perspective? Au deschiderea de a vorbi despre diferențele și asemănările dintre speranțele și aspirațiile pe care ei (și ceilalți) le au? Manifestă un interes autentic în crearea a ceva nou pentru viitorul lor și pentru viitorul copiilor din comunitate?

Învățarea înseamnă interconectare

„Unul dintre cele mai complicate aspecte ale muncii mele este de a-i face pe profesori să înțeleagă că mai există cineva pe lângă ei în sala de clasă“, spune un educator care lucrează cu profesorii din învățământul preuniversitar și din universități pentru a le îmbunătăți metodele de predare. „Prea mulți dintre ei au uitat că, pe lângă faptul că predau un subiect, predau și unor elevi.“ În multe școli, cunoașterea este tratată ca un lucru — este depersonalizată, deconectată de alte forme ale cunoașterii și de cel care cunoaște. „Educația-depozit“, așa cum a numit-o educatorul Paulo Freire⁹, este modelul lor dominant de predare și învățare — profesorii trebuie să

„depoziteze“ simboluri ale cunoștințelor, piese discrete de informație, în mințile elevilor lor.

Dar informația, după cum a observat autorul Fritjof Capra¹⁰, nu este un lucru care poate fi depozitat. În schimb, aceasta este „o cantitate, un nume sau o scurtă frază pe care am extras-o dintr-o întreagă rețea de relații — dintr-un context în care [informația] este încorporată și care îi oferă semnificație. Suntem atât de obișnuiți cu abstractizările, încât tindem să credem că semnificația rezidă mai degrabă în fragmentul de informație decât în contextul din care a fost extrasă“.

Domeniile cunoașterii nu există separat unele de altele și nici separat de oamenii care le studiază. Acestea sunt sisteme vii create din rețele și interrelații adesea invizibile. Cu siguranță, acestea se pot număra printre cele mai complexe sisteme vii. Concepțiile asupra naturii cunoștințelor și a cunoașterii, credințele și valorile fundamentale ale profesorilor și elevilor în ceea ce privește natura învățământului și interacțiunile sociale din mediile de învățare sunt toate parte a acelor sisteme vii — și toate afectează capacitatea indivizilor și a grupurilor de a învăța.

Mai mult decât atât, cei care învață construiesc cunoștințe pe un soclu format din experiențele lor individuale și sociale, din emoții, dorințe, aptitudini, credințe, valori, conștiință de sine, scop și altele. Cu alte cuvinte, dacă înveți într-o sală de clasă, ceea ce înțelegi este determinat de modul în care vezi tu lucrurile, de cine ești și de ceea ce știi deja, la fel de mult ca de conținut și de educator și modul în care îl livrează. O cunoaștere crescută a acestor factori înseamnă o consolidare a procesului de învățare.

De prea multe ori, orele de la clasă, dezvoltarea profesională în școli și în alte organizații, orele pentru parentaj și programele de pregătire pentru liderii profesorilor sau ai școlilor se focusează doar pe doi factori în învățare — care e conținutul și cum va fi livrat. Din nefericire, educatorii nu doar își îngreunează munca, ci probabil o fac și mai puțin eficientă. „Profesorii buni își pun elevii într-o comuniune vie cu subiectele pe care le predau“, spune Parker Palmer. „Ei își aduc de asemenea elevii în comuniune cu ei înșiși și cu ceilalți.“¹¹

Învățarea este ghidată de viziune

Prea multe organizații, inclusiv școlile, ignoră acest principiu, el putând fi însă cel mai important pentru succesul lor. Acesta le poate oferi oamenilor puterea de a învăța și de a crește chiar și atunci când situația sau mediul în care se află sunt descurajante.

Atunci când copiii sunt foarte mici, ei învață foarte repede într-un mod strâns legat de scopul și viziunea lor. Ei învață să meargă târâș și apoi în picioare, pentru că vor să se deplaseze de unii singuri. Învață să meargă pe bicicletă pentru că vor să se joace cu prietenii lor care au biciclete. Peste ani, învață să conducă pentru că își doresc independență și mobilitate la o scară corespunzător mai mare. Copiii învață toate aceste noi abilități și altele, de la aruncarea unei mingi până la jocurile video, pentru că și le *doresc*. Același

lucru se aplică și în cazul adulților. O femeie afro-americană în vârstă de 91 de ani, care a crescut patru copii și i-a ajutat să-și crească și ei, la rândul lor, copiii, învață să citească pentru că asta a fost viziunea ei pe tot parcursul vieții. Un profesor de liceu se pensionează și se mută în Florida, unde învață să-și construiască propria barcă, pentru că navigația este pasiunea lui. Bunicii care tratau noile tehnologii cu timiditate își cumpără calculatoare și învață să intre pe internet pentru că vor să corespundă cu nepoții lor. Învățarea pe tot parcursul vieții este, așadar, mijlocul fundamental prin care oamenii se angajează în viață și își creează viitorul pe care și-l doresc.

Dar atunci când copiii intră în școală, sistemul le prezintă adesea noi scopuri care nu au vreo legătură cu propriile lor dorințe și aspirații — să-i mulțumească pe profesori, să ia note bune la teme, să primească premii și laude și să aibă medii mari. Acest lucru se agravează odată cu trecerea anilor, pe măsură ce crește importanța notelor, a scorurilor la teste și a altor motivații exterioare care au ca efect o deconectare și mai pronunțată a elevilor de la propriile lor viziuni. Ascultă ce îți spun copiii (și spune-le și cercetătorilor)¹². În timp ce preșcolarii își pot articula destul de clar viziunea pentru „când voi fi mare“, copiii mai mari se plâng de irelevanța activităților școlare pentru viețile și pentru viitorul lor. Ei spun că învață mai mult în afara școlii decât în școală și că nu înțeleg de ce majoritatea informațiilor pe care le aud în sala de clasă trebuie să fie interesante sau importante. Ceea ce elevii nu exprimă sau nu pot spune în cuvinte exprimă adesea prin comportamente disruptive sau de indiferență.

Unora le-ar putea fi teamă că permițându-le elevilor — sau chiar profesorilor — să-și urmeze propria „viziune“ în școală, ar însemna să-i lase să facă ce vor, abandonând rigoarea și scăzând standardele educaționale. Nimic nu poate fi mai departe de adevăr. Atunci când directorii și profesorii se concentrează asupra unor probleme înguste și pragmatice, precum managementul clasei, scăderea absențelor și creșterea ratei de absolvire, respectiv ridicarea notelor la teste, elevii ar putea internaliza aceste viziuni sărăcite și ar putea trăi sub niște orizonturi îngustate inutile. Creșterea notelor și oferirea unor spații de învățare sigure reprezintă scopuri legitime, însă acestea nu au puterea unei viziuni extinse, personale sau comune, în calitate de forță care să acționeze asupra îmbunătățirii școlilor. (Despre construirea viziunii personale și împărtășite, v. și Partea a IX-a).

4. Cum să citești această carte

Începe de oriunde, mergi în orice direcție

Am proiectat această carte pentru a încuraja explorarea. Trimiterile încorporate în text, de exemplu, îți permit să sari de la o temă la alta și îți indică legături utile pe care să le urmezi.

O poți transforma în cartea ta personală

Fă notițe pe pagini. Scrie răspunsurile la exercițiile individuale pe

marginile paginilor. Desenează. Mâzgălește. Visează cu ochii deschiși. Notează rezultatele a ceea ce ai încercat și idei pe care ți-ar plăcea să le încerci. În timp, pe măsură ce notițele tale se vor aduna, vor deveni o arhivă de practici eficiente și un instrument de reflecție asupra construirii următoarei etape a inițiativei tale de schimbare.

Folosește exercițiile și tehnicile

Exercițiile și tehnicile produc un mod de învățare diferit de cel dezvoltat doar citind despre ele. Dacă ți se pare că „deja știi asta“, întreabă-te sincer dacă bunăoară cunoștințele tale despre aceste deprinderi și metode se văd în performanțele tale. Dacă răspunsul este nu, atunci încearcă abordările, tehnicile și exercițiile care ți se par utile. Educatorii care folosesc exercițiile ne spun adesea că, deși acestea pot părea simple, se dovedesc a fi foarte eficiente în practică.

Încurajează-i pe ceilalți să se gândească la schimbare

Organizațiile, ca toate grupurile de oameni, funcționează prin conversație. Acest lucru se aplică mai ales în cazul claselor, organizațiile cărora le este dedicată această carte. Ideile din această carte își ating valoarea maximă atunci când devin puncte de pornire a conversațiilor cu ceilalți.

Concentrează-te pe crearea de competențe, nu pe obținerea de răspunsuri definitive

Credem că este important să oferim instrumente, tehnici și povestiri specifice — dar nu ca prescripții sau rețete de urmat. De fapt, dacă ești aici doar pentru a căuta răspunsuri, s-ar putea să devii frustrat; fiecare persoană care a contribuit la această carte are propriul său punct de vedere, iar acestea se contrazic adesea între ele. În schimb, practicând ideile din această carte (și din altele) și explorând rezultatele, tu și școala sau comunitatea ta puteți învăța să vă creați propriul viitor, prin propriile metode.

5. Ce este nou în ediția revizuită

Lucrând la această ediție revizuită, am reparcurs cartea axându-ne pe ideile, exercițiile și instrumentele care ar fi cele mai utile pentru educatori, părinți și alții — *în prezent*. Multe dintre articole sunt atemporale și le-am lăsat neschimbate. Altele au fost actualizate și am adăugat unele complet noi, inclusiv un eseu de Peter Senge, „Cetățeanul sistemic“ (Partea a XVI-a, cap. 8).

Am actualizat resursele și trimiterile pentru a include toate edițiile revizuite. Am inclus de asemenea numeroase recenzii de cărți și resurse noi. Pe lângă toate acestea, am adăugat în acest volum noi instrumente și exerciții, inclusiv multe care au fost dezvoltate și testate ca răspuns la reacțiile pe care le-am primit din partea celor care au folosit prima ediție. Unele porțiuni din secțiunea „Gândirea sistemică la clasă“ au fost actualizate, iar inițierea în folosirea celor cinci discipline (v. Partea a II-a) a fost complet revizuită și extinsă. Veți găsi de asemenea noi povestiri și articole care reflectă cercetarea

în desfășurare din domeniul creării organizațiilor ce învață.

Totuși, am rezistat tentației de a fi prea specifici. Ediția anterioară a fost folosită pe parcursul a doisprezece ani și sperăm că și această nouă ediție va rămâne relevantă și utilă un timp îndelungat. Așadar, deși menționăm fenomene noi precum Facebook, am încercat să evităm evidențierea unor trenduri care ar putea fi trecătoare, ca (de exemplu) debaterile pe tema stilurilor de parentaj orientate strict spre obținerea de performanțe, discuții generate de cartea *Battle Hymn of the Tiger Mother (Cântecul de luptă al mamei-tigroaice)* din 2011. Și, deși multe idei despre educație sunt interesante și merită să fie luate în considerare, ne-am limitat la acoperirea domeniilor în care vedem o legătură directă cu demersul de la baza acestei cărți, ce vizează felul în care construim organizații care învață la nivel de școli și în educație.

Society for Organizational Learning

Inițiative noi apar încontinuu printre educatori, lideri ai comunităților și indivizi — căutând să combine idei din cercetările și experiențele ce țin de gândirea sistemică, de școlile care învață, de schimbarea la scară largă (folosind modelul „prezentificării” — *presencing* — dezvoltat de Otto Scharmer) sau de dezvoltarea comunității și de învățare. O resursă importantă în acest domeniu este Society for Organizational Learning (SoL), o comunitate internațională formată din organizații și indivizi, înființată în anul 1997. Pe site-ul organizației (solonline.org), se găsesc legături spre Parteneriatul educațional al SoL, care se află în dezvoltare. Societatea este de asemenea unul dintre sponsorii (alături de Institutul Prezenței) unui site web intitulat „Academia pentru Schimbare Sistemică”, cu adresa <http://keli-yen.ning.com>. Acolo se găsesc articole scrise de Peter Senge și de alți autori și legături spre grupuri și școli care pun în practică ideea de cetățean sistemic. (Vezi și Partea a II-a, cap. 1) — Art Kleiner

6. Sistemul educațional al erei industriale

Peter Senge

Suntem cu toții produse ale erei noastre și, la rândul nostru, acționăm în moduri care recrează acea epocă. După cum spune o glumă mai veche, este greu să-ți dai seama despre ce vorbesc peștii, dar poți fi sigur că nu vorbesc despre apă. Este greu pentru oricare dintre noi, membri ai societăților „avansate”, să ne dăm seama cât de mult au modelat efectele erei industriale felul în care vedem lumea. Această „apă” — asumțiile și obișnuințele noastre induse de cultură — se întoarce să ne bântuie atunci când încercăm să regândim în mod fundamental și să reinventăm instituția erei industriale pe care o numim școală.

Dar cum putem „vedea” asumțiile pe care le credem implicite? Poți începe prin a te uita la artefactele culturii noastre educaționale, așa cum ar face-o un antropolog. De exemplu, stai lângă o școală și privește cum intră copiii și adolescenții. Observă modul în care merg — aplecați în față, cărându-și ghiozdanele pline cu cărți și caiete. Ghiozdanul unui elev poate cântări între zece și douăzeci de kilograme. Ridică unul dintre aceste ghiozdane și vezi cât de greu este. Desigur, acest lucru se schimbă, pentru că mulți elevi încep să-și păstreze cărțile în format electronic, pe tablete. Însă, deși ghiozdanele vor fi

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

mai ușoare fizic, încărcătura metaforică va rămâne la fel de împovărătoare — poate va fi și mai grea, ținând cont de faptul că lipsa acelor dovezi materiale ale poverii de informație va invita la noi presiuni. Această greutate este un artefact al sistemului educațional al erei industriale.

În majoritatea școlilor generale, unde elevii intră între vârsta de zece și doisprezece ani, profesorii sunt limitați la câte un grup de materii. Ei nu lucrează împreună și nici nu-și coordonează eforturile de zi cu zi, astfel neștiind adesea care este întregul volum de muncă pe care îl au de făcut elevii. Ar fi ei de acord cu ideea ca un copil de treizeci de kilograme să care acasă în fiecare seară echivalentul a douăsprezece kilograme de cărți? Probabil că nu. Dar întrebarea este doar teoretică, pentru că ei nu au de unde să știe cât stres impune asupra acestor elevi sistemul ca întreg.

Nici părinții nu recunosc adesea greutatea totală impusă asupra copiilor lor. Ei trebuie să se descurce cu propriul stres impus asupra lor de presiunile locurilor de muncă din societatea occidentală contemporană. Am auzit părinți spunând că sunt de acord cu volumul mare de lucru impus asupra copiilor lor: „Îi pregătește să se descurce cu stresul din lumea reală“. Metaforic, părinții înșiși cară același ghiozdan. Ei au liste de activități pe care nu le termină niciodată și mulți se simt presați să răspundă la e-mailuri și mesaje tot timpul. Puși în fața presiunii de la serviciu, care, efectiv, nu se termină niciodată, ei cred că este perfect potrivit pentru copiii lor să învețe să îndure astfel de presiuni.

Copiii cu rezultate foarte bune la învățătură par adesea a fi foarte conștienți de consecințele acestui dezechilibru. „Am fost foarte surprinși să descoperim“, a spus specialistul în științe cognitive Howard Gardner referindu-se la un studiu pe copii foarte talentați pe care l-a condus la sfârșitul anilor '90, „că deja la vârsta de unsprezece sau doisprezece ani, mulți copii vorbesc despre importanța echilibrului în viața lor. Au fost incluși aici copii care erau patinatori, actori, muzicieni și indivizi implicați serios în serviciul comunității. Ei își iubesc munca și activitatea. Dar și-au observat părinții și și-au spus: «Acesta nu este modul de viață pe care mi-l doresc pentru mine.»“¹³

Aceste presiuni erau evidente și acum doisprezece ani, când a fost publicată prima ediție a acestei cărți (în 2000). Școlile și profesorii s-au văzut forțați să crească încontinuu volumul de muncă, alocând totodată din ce în ce mai mult din timpul orelor pentru a-i pregăti pe elevi pentru teste de a căror rezultate depindeau veniturile sau chiar locurile lor de muncă. „Există multe moduri de a măsura succesul unei școli“, scria reporterul pe educație de la *New York Times*, Michael Winerip, în 1999 (ediția din 3 ian.). Dar singura măsurătoare care contează pentru comentatori și politicieni, a adăugat el, „este performanța la testele standardizate. Atâta timp cât se va întâmpla asta, ghiozdanele vor fi pline în fiecare seară, începând din clasa întâi sau chiar de mai devreme“.

Doisprezece ani mai târziu, presiunea — asupra elevilor, profesorilor și a școlilor — nu a făcut altceva decât să crească. Aceasta este exacerbată, desigur,

de cerințele înspre a crește performanțele la testele standardizate în Statele Unite și de programele federale (inclusiv proiectul „Niciun copil lăsat în urmă”) care se focalizează asupra simptomelor rezultatelor școlare slabe fără să se ocupe sau măcar să țină cont de cauzele care stau la baza acestora. Bineînțeles, puțini conducători ai școlilor de pretutindeni par să înțeleagă ce pot face ei pentru a se ocupa de cauzele mai profunde ale problemelor din instituțiile lor.

Această situație le lasă elevilor, aflați sub o presiune prea mare, două alternative de bază: să se descurce sau să renunțe. Din ce în ce mai mulți renunță. Sistemul îi încadrează apoi în clase pentru elevi cu rezultate slabe la învățătură unde ei nu vor mai fi motivați în niciun fel. Alții încearcă să se descurce, prinși în conflictul dintre competiția față de colegii lor (și mulțumirea părinților și a profesorilor), pe de o parte, și încercarea de a fi autentici și mulțumiți de ce fac, pe de altă parte. Rezultatul final constă într-o lipsă de motivație și implicare, o irosire a potențialului lor și o diminuare a contribuției pe care ar putea-o avea în societate.

Moștenirea lăsată școlilor de era industrială

Cum am ajuns în această situație? Puțină istorie poate clarifica tabloul.

Din multe puncte de vedere, era industrială a avut rădăcini în fascinația unor Kepler, Descartes, Newton și a altor oameni de știință ai secolului al XVII-lea pentru orologiu ca model al cosmosului. „Țelul meu“, scria Johannes Kepler în anul 1605, „este să demonstrez că mașinăria celestă se aseamănă mai degrabă cu funcționarea unui ceasornic decât cu o entitate divină“. După spusele istoricului Daniel Boorstin, „Descartes și-a ales orologiul ca mașinărie-prototip“. Isaac Newton, spune Arthur Koestler, i-a atribuit lui Dumnezeu o funcție dublă: „prima, de Creator al mecanismului de ceasornic al universului și a doua, de Controlor pentru menținere și reparații“¹⁴.

Pentru acești oameni de știință, a devenit firesc să conceapă lumea ca fiind formată din componente abstracte care se potrivesc împreună precum piesele dintr-o mașinărie. Acest lucru a oferit promisiunea ispititoare că, în final, universul ar putea fi înțeles în totalitate. Dacă ar putea fi prezis comportamentul atomilor, văzuți ca niște bile de biliard minuscule, atunci ar putea fi prezis și comportamentul unor obiecte mai complexe formate din aceștia. A apărut o nouă viziune asupra lumii care a stat la baza a 350 de ani de progres științific: odată ce sunt analizate componentele, lumea poate fi prevăzută și controlată, la fel cum este manipulată o mașinărie. După cum spune Russel Ackoff, „Universul era văzut ca o mașinărie pe care Dumnezeu a creat-o pentru a-l ajuta în munca sa. De la om, ca parte a mașinăriei, se aștepta să servească scopurilor lui Dumnezeu... Era evident că urma ca omul să creeze mașinării care să-i facă și lui munca mai ușoară“. Metafora mașinăriei a fost atât de puternică, încât scriitori ca Ackoff, inspirându-se de la istorici ca Lewis Mumford, au poreclit epoca industrială „Era Mașinilor.“¹⁵

Gândirea din era mașinilor a devenit fundamentul organizațiilor și al conducerii atunci când Frederic cel Mare, regele Prusiei din secolul al XVIII-

lea, a obținut succese militare instituind standardizarea, uniformizarea și instrucția militară. Până atunci, după cum scria Gareth Morgan, armatele erau adunături dezordonate de „criminali, cerșetori, mercenari străini și recruți luați cu arcanul“. Acum ele deveneau niște mașinării mărețe, cu părți interschimbabile (oameni antrenați intensiv care pot fi înlocuiți unii cu alții), cu un echipament standardizat și cu reguli stricte. Deloc surprinzător, Frederic și-a ticluit multe dintre tehnici studiind mașinăriile. El era „fascinat“, scrie Morgan, „de funcționarea jucăriilor automate, precum omul mecanic. În misiunea sa de a transforma armata într-un instrument sigur și eficient, a introdus multe reforme care l-au ajutat să-și reducă soldații la niște mecanisme“.

Inspirați de progresul din știința newtoniană, patronii industriali ai secolului al XIX-lea și-au construit tiparele organizațiilor direct după modelul armatei lui Frederic cel Mare, incluzând structuri mecaniciste precum „lanțul de conducere ierarhică“, organizațiile de „linie“ și de „personal“ și abordarea educației în termeni de „formare și dezvoltare“¹⁶. Organizația, ca mașinărie, și-a găsit la un moment dat întruchiparea prototipică în linia de asamblare. Linia de asamblare producea un număr incomparabil de obiecte confecționate, uniform, mai sigur și mai eficient ca oricând. Pe măsură ce progresul științific se manifesta în tehnologii noi și din ce în ce mai influente, acestea erau încorporate în linia de asamblare, permițând creșteri de neimaginat înainte în productivitatea muncii. Din 1770 până în 1812, productivitatea muncii a crescut de 120 de ori în industria textilă britanică. Până în 1880, conform istoricului Alfred Chandler, „patru cincimi dintre oamenii care lucrau în producția de bunuri activau în fabrici mecanizate“. Linia de asamblare a transformat de asemenea și condițiile de lucru: muncitori pregătiți, interschimbabili, executând sarcini repetitive, proiectate exact și orchestrate într-un ritm reglat de șefi din exterior¹⁷.

Nu este surprinzător faptul că educatorii de la mijlocul secolului al XIX-lea se inspirau în mod evident în noile lor practici de la constructorii de fabrici pe care îi admirau. Rezultatul a fost un sistem școlar al erei industriale modelat după imaginea liniei de asamblare, simbolul erei industriale înfloritoare. De fapt, școala ar putea fi cel mai reprezentativ exemplu din societatea modernă al unei întregi instituții modelate după paradigma liniei de asamblare. La fel ca în cazul oricărei linii de asamblare, sistemul a fost organizat în etape separate. Denumite „clase“, acestea au separat copiii în funcție de vârstă (la fel cum o linie de asamblare grupa produsele în funcție de nivelul de finisare). Toată lumea trebuia să treacă de la o etapă la alta împreună. Fiecare etapă avea controlori locali — profesorii responsabili pentru performanță. Clase formate din douăzeci până la patruzeci de elevi se întâlneau pentru perioade specifice într-o zi planificată pentru a se antrena în vederea testelor. Întreaga școală a fost proiectată să funcționeze la o viteză uniformă, completată cu sonerii și orare zilnice rigide. Fiecare profesor știa ce trebuie să predea pentru a menține întreaga linie în mișcare, chiar dacă avea prea puțină influență

asupra vitezei prestabilite, care era determinată de „șefi“ — cerințele statului, consiliul de administrație al școlii și programa școlară standardizată.

Deși puțini dintre noi apreciază astăzi cât de profund sunt încorporate conceptele liniei de asamblare în școala modernă, scriitorii secolului al XIX-lea vorbeau cu admirație despre școli ca analogii ale mașinăriilor și fabricilor. Potrivit istoricului David Tyack, „la fel cum teologii secolului al XVIII-lea îl puteau concepe pe Dumnezeu ca pe un adevărat ceasornicar, așa au folosit și inginerii sociali în căutare de noi forme organizaționale cuvintele «mașinărie» și «fabrică», fără a le investi cu asocierile negative pe care le evocă astăzi“. De exemplu, conceptele mecaniciste, precum standardizarea, au jucat un rol important în crearea sistemelor școlare unificate. În 1844, Samuel Gridley Howe, membru proaspăt ales al Consiliului de Educație din statul Massachusetts, a implementat un test standardizat și a folosit rezultatele slabe pentru a stimula revolta publică împotriva școlilor descentralizate din Boston, acest lucru ducând la consolidarea lor într-un sistem unic, la nivelul întregului oraș, abordare care în final a influențat școlile de peste tot, în America de Nord și în restul lumii¹⁸.

Rezultatul acestei mentalități a erei mașinilor a fost un model de școală, văzută ca entitate separată de viața cotidiană, ca fiind ceva guvernat într-o manieră autoritară, orientată mai presus de orice spre producția, cât se poate de eficientă, a unui produs standardizat. A fost un model care necesita același tip de muncă de rutină de care era nevoie pentru lucrul în fabrică, într-o eră industrială aflată într-o creștere rapidă — iar acest model a fost la fel de dependent de menținerea unui control rigid precum au fost și armatele lui Frederic cel Mare.

În timp ce sistemul școlar de tipul liniei de asamblare a crescut în mod evident productivitatea educației, a creat de asemenea și multe dintre cele mai dificile probleme cu care elevii, profesorii și părinții se confruntă până în ziua de azi. Acesta a grupat copiii în două categorii din punct de vedere operațional: copii deștepți și copii proști. Cei care nu învățau cu viteza liniei de asamblare ori picau, ori erau forțați să lupte în continuu pentru a ține pasul; ei erau etichetați ca având o „minte greoaie“ sau, în jargonul la modă astăzi, ca având „deficiențe de învățare“. Acest sistem a stabilit ca norme uniformitatea produsului și a procesului, crezând în mod naiv că toți copiii învață la fel. A făcut din educatori controlori și inspectori, transformând astfel relația tradițională dintre dascăl și elev și stabilind o învățare centrată mai degrabă pe profesor decât pe elev. Motivarea a devenit mai degrabă responsabilitatea profesorului decât a elevului. Disciplina s-a transformat în aderarea la reguli stabilite mai degrabă de profesor decât de sine. Evaluarea a fost îndreptată mai degrabă spre obținerea aprobării profesorului decât spre măsurarea obiectivă a abilităților personale. Într-un final, modelul liniei de asamblare a identificat în mod tacit elevii mai degrabă cu produsul decât cu niște creatori ai învățării; i-a transformat în niște obiecte pasive modelate de un proces educațional ce se întâmplă dincolo de influența lor.

În prezent totuși, sistemul educațional de tipul liniei de asamblare se află în dificultate. Produsele sale nu mai sunt judecate ca fiind adecvate pentru societate. Productivitatea sa este pusă sub semnul întrebării. Și sistemul răspunde în singurul mod în care știe să răspundă: făcând ceea ce a făcut dintotdeauna, dar mai intens. Volum de muncă crescut. Testare standardizată intensificată. Spațiu redus pentru profesorii care vor să fie inovatori și să se adapteze la nevoile personalizate ale elevilor. Iar ghiozdanele copiilor devin din ce în ce mai grele.

Neurofiziologii folosesc adesea o expresie: „Creierul stresat regresează“. Atunci când ne este frică, ne întoarcem la cele mai elementare comportamente. Sistemele umane mai mari nu sunt diferite. Fie că adoptă sau nu acest gen de comportament, sistemul educațional răspunde presiunii de a fi performant prin încercarea de a crește viteza liniei de asamblare. Deși acest lucru poate produce mai mulți absolvenți, fiecare dintre noi — elevi, profesori și părinți — ar trebui să se întrebe dacă el produce și mai multă învățare. Sau suntem într-o situație în care alergăm mai epuizant și mai rapid pentru a ajunge într-un loc care pare din ce în ce mai irelevant: un loc în care nimeni nu-și dorește cu adevărat să meargă?

Un sistem blocat

Multe voci spun că era industrială a apus de câteva decenii, pe măsură ce lumea coloanelor de fum și a producției în masă a fost înlocuită de cea a biților și a byților. Dar aici se confundă schimbările de tehnologii dominante cu schimbările valorilor și proceselor fundamentale care au definit era industrială. Astăzi se produce în lume mai mult oțel ca oricând. Așadar, se produc de asemenea mai multe automobile și se arde mai mult cărbune. Deși tehnologiile dominante se schimbă, mentalitatea erei industriale rămâne, cu toate instituțiile noastre blocate, la nivelul acelei epoci.

Întreprinderile, de exemplu, încă încearcă să implementeze soluții ale erei industriale pentru problemele secolului XXI. Acestea răspund presiunilor crescânde de obținere a performanțelor și a profitului, reducând personalul și standardizând produsele și procesele; își gestionează angajații începând de la nivelurile superioare în loc să stimuleze participarea și implicarea angajaților de la toate nivelurile; și sunt mai puțin preocupate de impactul social și asupra mediului decât de rezultatele financiare. Toate acestea au contribuit la apariția unei game largi de probleme, de la designuri defectuoase ale produselor până la deteriorarea ecosistemelor din toată lumea și la recesiunea economică globală.

Totuși, petrecându-mi mult timp atât în compania educatorilor, cât și a oamenilor de afaceri, pot spune că educatorii se simt și mai blocați, și mai puțin capabili de a aduce ceva nou decât omologii lor din mediul de afaceri. Acum câțiva ani, am adresat unui grup de educatori o întrebare pe care o pun adesea grupurilor de afaceriști: „Credeti că schimbările semnificative apar doar ca rezultat al unei crize?“ În grupurile de afaceriști, de obicei trei sferturi dintre răspunsuri sunt afirmative. Dar, în acest caz, ceilalți îmi vor da exemple

de schimbări semnificative care au apărut fără să fie o criză, din pasiunea și imaginația diferitor tipuri de lideri pregătiți să-și asume riscuri în numele a ceva în care cred. Grupul de educatori a răspuns diferit. Foarte puțini au ridicat mâna când le-am adresat prima întrebare. Derutat, am întrebat: „Asta înseamnă că voi credeți că inovațiile semnificative pot apărea în afara crizelor?” O voce moale din public mi-a răspuns: „Mă gândesc că noi nu credem că poate apărea o schimbare semnificativă, oricare ar fi circumstanțele“. Cei care nu au lucrat în cadrul instituțiilor educaționale adesea nu-și dau seama cât de descurajați se simt majoritatea educatorilor.

Majoritatea oamenilor de afaceri cred că motivul pentru care nu există inovație în instituțiile educaționale constă în lipsa competiției. Ei înșiși fiind presați de ideea de inovație vs dispariție, pot observa lipsa unor preocupări stringente în educație. Deși eu cred că există o fărâmbă de adevăr în această viziune, cred de asemenea că este prea simplistă. Aceasta presupune că mai multă competiție în educație este tot ceea ce avem nevoie. Deși școlile alternative (*charter schools*) au creat o libertate mai mare de alegere curriculară, există foarte puține dovezi că ele ar duce spre o inovație fundamentală semnificativă. Liderul educațional Michael Fullan spune că sunt multe exemple bune de „ridicare a ștachetei“ și „reducere a decalajelor“ dintre performanțele elevilor în privința deprinderilor de bază, „dar nu am avut prea multe rezultate în ceea ce privește deprinderile de ordin superior“ (conversație cu P. Senge, 2011). Și tocmai de inovație la nivelul abilităților superioare — precum gândirea critică, învățarea autonomă, comunicarea și colaborarea — este nevoie în pregătirea elevilor pentru o lume din ce în ce mai interdependentă și schimbătoare.

Acolo unde apare o inovație reală, aceasta rareori se menține sau se extinde. Au existat întotdeauna câteva școli publice foarte inventive, adesea inspirate de noile descoperiri în dezvoltarea copilului sau în teoria învățării sau de viziuni îndrăznețe despre cum ar putea o școală să le fie cu adevărat de folos copiilor. Totuși, puține școli își pot susține ideile novatoare dincolo de activitatea câtorva profesori creativi. Din momentul în care pleacă un director, un adjunct sau câțiva profesori foarte capabili, totul revine la normal.

Motivul constă, cred eu, în faptul că în școli există câteva caracteristici distinctive ale erei industriale din pricina cărora susținerea inovației este mai solicitantă decât în mediul de afaceri. Până vor fi recunoscute aceste caracteristici, strategiile simpliste, precum creșterea competitivității, vor duce cel mai probabil la rezultate dezamăgitoare pe termen lung.

Prima caracteristică distinctivă este că, deși întreprinderile *au adoptat* ideile erei mașinilor, cum este linia de asamblare, ele nu s-au născut cu aceste idei. Întreprinderile au reprezentat instituții sociale importante de mii de ani. Corporația ca entitate legală datează, în unele dintre formele sale, din Evul Mediu și, înainte de asta, din Imperiul Roman. Însuși cuvântul „companie“ are rădăcini vechi de cel puțin o mie de ani, fiind derivat din aceleași rădăcini din care provine cuvântul „companion“ — în traducere liberă din latină, ar fi

vorba despre împărțirea pâinii (*compania* — „com“ și „panis“). Comparativ, sistemul educațional modern este nou. Începând de la casele școlare formate dintr-o singură încăpere din comunitățile de fermieri în secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, acesta a ajuns să se extindă pentru a fi accesibil tuturor copiilor doar odată cu sistemele școlare urbane din secolul al XIX-lea. În consecință, majoritatea practicilor și premiselor școlilor sunt inseparabile de modul în care era văzută lumea în era mașinilor¹⁹.

A doua caracteristică distinctivă constă în faptul că, pe măsură ce a evoluat, sistemul școlar a devenit mult mai adânc încorporat în sistemele sociale mai mari decât s-a întâmplat cu mediul de afaceri. Școlile individuale se află în cadrul inspectoratelor școlare care, la rândul lor, sunt incluse în Ministerul Educației, care stabilește politici și standarde. În consecință, școlile sunt purtate prin multe schimbări de vânturile politice, care nu afectează în aceeași măsură companiile (după cum se poate vedea în cazul presiunilor pentru scoruri ridicate la testele standardizate, de exemplu). Mai mult decât atât, școlile sunt parte a unei comunități din multe perspective care nu vizează și mediul de afaceri. Mai exact, întreprinderile nu au părinți ca parte a sistemului lor de guvernare. Întreprinderile au investitori și clienți, dar sfera lor de preocupări este relativ îngustă. Investitorii vor lăsa întreprinderile să-și conducă activitatea oricum doresc, atâta timp cât obțin un profit adecvat. Clienților le pasă de calitatea produselor, dar (cu câteva excepții) nu-i interesează modul în care operează întreprinderea. Părinții nu au doar obiective pentru ceea ce învață copiii lor, ci și idei foarte precise despre cum ar trebui să se producă învățarea, idei ancorate puternic în propriile lor experiențe ca foști elevi.

Acesta este probabil cel mai problematic semn distinctiv al sistemului educațional, văzut din punctul de vedere al inovării și adaptării. Toți am mers la școală împreună! Cu alte cuvinte, cu toții suntem produse ale școlii erei industriale. Dintre toate instituțiile, școala este cea mai „pregnantă“ în mintea oamenilor. A fost prima și cea mai influentă introducere a noastră în ceea ce W. Edwards Deming a numit „sistemul predominant de management“ — în lumea mecanică a profesorilor care dețin controlul, a elevilor dependenți de aprobarea profesorilor și a învățării definite ca obținere a notei maxime la test. Majoritatea dintre noi ne-am dezvoltat tehnicile de supraviețuire în instituțiile erei industriale încă din clasa întâi sau a doua. Am învățat cum să mulțumim profesorul, la fel cum vom încerca mai târziu să ne mulțumim șeful. Am învățat cum să evităm răspunsurile greșite și să ridicăm mâna atunci când știam răspunsul corect, obiceiuri care vor modela mai târziu dansul încontinuu de la locul de muncă în care evităm vina și căutăm recunoașterea succesului. Am învățat cum să rămânem tăcuți atunci când ne simțeam pierduți, motiv pentru care nimeni nu-și confruntă șeful într-o ședință oficială, nici măcar atunci când ceea ce el spune nu are sens.

Recunoașterea ponderii în care școala erei industriale trăiește în fiecare dintre noi poate fi revelatoare. Dar este și încurajatoare, mai ales atunci când

recunoaștem faptul că sistemul educațional al erei industriale, care s-a extins în toată lumea în ultimii 150 de ani, se va schimba inevitabil în deceniile care vin. Acest lucru nu se va întâmpla pentru că o asemenea schimbare ar fi ușoară. Cu siguranță, după cum știu prea bine majoritatea educatorilor, puține instituții sunt mai rezistente la inovare și schimbare decât educația primară și cea secundară. Acest lucru se va întâmpla deoarece o schimbare fundamentală este necesară pentru ca societatea umană să supraviețuiască și să înflorească în lumea în care trăim acum. Expansiunea industrială continuă a creat dezechilibre sociale și ecologice atât de mari, încât nu mai poate continua așa cum este acum. Iar schimbările viitoare nu vor fi posibile fără recrearea celor două instituții centrale — afacerile și educația —, care au fost propovăduitorii de bază ai modului de a vedea lumea și a setului de deprinderi din era industrială.

Dacă școala a fost o instituție ce-a generat o mentalitate specifică erei mașinilor, ar putea fi de asemenea și punctul central al creării unor societăți mai curând orientate spre învățare și mai inteligente din punct de vedere sistemic. Adevărul este că timpul potrivit pentru inocularea gândirii sistemice este atunci când suntem foarte tineri: atunci când intuițiile instinctive despre interdependență ne sunt încă vii și înainte ca subiectele academice fragmentate să ne transforme în maestri ai reducionismului. Timpul pentru a dezvolta deprinderi de cercetare și reflecție este, de asemenea, atunci când suntem tineri, nu după treizeci de ani de condiționare instituțională îndreptată spre a impresiona oamenii cu cât de deștepți suntem. Este tragic faptul că pentru majoritatea dintre noi școala nu reprezintă un loc în care să ne putem aprofunda credințele și sentimentul identității. Dacă ar fi așa, gândiți-vă la impactul de lungă durată pe care l-ar avea!

Este puțin probabil ca asemenea schimbări să se producă înainte să înțelegem mai profund asumțiile de bază care stau la baza școlii erei industriale. Acesta este ADN-ul sistemului nostru școlar contemporan și până când nu va fi recunoscut și înțeles va continua să țină pe loc cu mâna-i de fier orice eforturi de schimbare fundamentală.

Premisele erei industriale în materie de învățare

Este important să specificăm de la început faptul că majoritatea educatorilor probabil nu vor fi de acord, din principiu, cu aceste asumții. Prin majoritatea educatorilor, mă refer la toți cei implicați, de la membrii consiliilor de administrație ai școlilor până la manageri și profesori. Nici părinții nu sunt adesea de acord cu acestea. Totuși, sistemul pare să încorporeze aceste asumții și toată lumea se comportă de parcă ar fi adevărate — chiar dacă ar prefera să se poarte diferit. Aceasta vine din puterea modelelor mentale comune care nu au fost analizate critic — din forța „teoriilor-în-uz“, cum le numește sociologul Chris Argyris, —, care adesea sunt cu 180 de grade diferite de teoriile și credințele adoptate conștient de oameni.²⁰

1. Copiii sunt deficitari, iar școlile îi repară

Cu ani în urmă, am auzit un educator spunând ceva ce mi-a rămas în minte: „Noi nici nu avem idee despre traumele pe care un copil le suferă la școală“. Despre ce traume vorbea?

Câți dintre noi am învățat la școală că nu putem picta? Câți dintre noi nu ne aducem aminte cum profesorul ne-a spus să nu cântăm împreună cu ceilalți copii pentru că nu avem voce? Și câți nu am aflat că nu eram buni la matematică? Sau la limba engleză? Eu cred că puțini dintre noi au scăpat de această autoetichetare. Cu toate că poate a trecut mult timp de când am încetat să ni le reamintim, purtăm în interior aceste autoevaluări, acompaniate adesea de strategii de evitare pentru a ne masca lipsurile.

Aceste traume apar pentru că o valoare fundamentală a erei industriale este conformismul. O linie de asamblare care produce o varietate continuă și impredictibilă nu va fi considerată eficientă. Dar exact asta face natura: generează o varietate infinită. Atenția sporită pentru standardizare din gândirea de tip linie de asamblare duce în mod natural la a-i vedea pe copii ca pe niște „materii prime“ slab instruite din care sistemele școlare fabrică produse finite educate. În afara școlilor, învățarea decurge în mod activ și natural pentru oameni — ne angajăm constant în învățare trăindu-ne viața de zi cu zi. Dar în cadrul școlii, învățarea este văzută altfel. Edward Joyner, fost director al Comer Project de la Universitatea Yale și expert în dezvoltarea personalului, o numește „perspectiva educațională a deficitului“ — o atitudine prezentă deopotrivă în rândul profesorilor și al părinților, care cred că treaba școlilor este să corecteze neajunsurile înnăscute ale elevilor²¹. (Vezi Partea a XI-a, cap. 1)

Educatorii nu țin discursuri care susțin explicit „perspectiva deficitului“, însă fiecare elev o simte, iar ea se extinde în mod natural de la autoevaluări specifice la unele generale. Copiii care iau note de cinci sau de șase la primul lor test la matematică cel mai probabil vor ajunge la concluzia că nu doar răspunsurile lor sunt greșite, ci că ei înșiși sunt „în neregulă“. Nu durează mult până când evaluările din sala de clasă devin autoevaluări devastatoare: „Nu sunt în regulă. Ceva este greșit în legătură cu mine. Nu am ceea ce trebuie pentru a reuși în viață“. Aceste temeri sunt întărite de un sistem de conducere care investeste „sistemul“ educațional cu o putere unilaterală și care determină ce anume se studiază, cum trebuie să fie studiat și cine are puterea de a declara succesul sau eșecul. Nu este de mirare că majoritatea copiilor interiorizează o concluzie simplă: „Aici nu sunt respectat“.

„Perspectiva deficitului“ este deosebit de dăunătoare pentru că este greu de negat. Este dificil pentru un copil să-i spună unui adult că nu se simte respectat cât timp adultul crede că acest lucru este normal, pentru că și el a avut parte de aceeași lipsă de respect pe când era copil. Când își văd colegii tratați cu aceeași lipsă de respect, subiectul este și mai greu de discutat. Mai mult decât atât, după cum spune Chris Argyris, „faptul că ceva nu e discutabil îl face indiscutabil“²². Aceasta este emblema tuturor disfuncțiilor culturale

nechestionate și cel mai rău este atunci când sunt implicați și copiii. Ei învață că nu pot vorbi despre faptul că nu pot aduce în discuție lipsa de respect pe care o simt.

Părinții trăiesc și ei propria formă de perspectivă a deficitului; atunci când performanțele copiilor lor nu sunt cele așteptate, ei concluzionează că au eșuat ca părinți. Mai mult decât atât, văzând eforturile pe care le fac copiii lor pentru a obține rezultate bune, își amintesc de propria anxietate de performanță pe care o trăiau în școală. Îngrijorarea naturală pe care o simt pentru copiii lor se amestecă cu propriile lor traume interiorizate cu mult timp în urmă. Mulți își retrăiesc propriile anxietăți școlare de fiecare dată când copilul lor dă un test sau aduce acasă o fișă de evaluare.

„Perspectiva deficitului“ are rădăcini care preced era industrială, inclusiv în unele atitudini religioase conform cărora copiii se nasc păcătoși. Este însă interesant faptul că era industrială a apărut într-o vreme când experții în creșterea copiilor au făcut, la început în Europa, din „perspectiva deficitului“, un fundament al practicii parentale. După cum a arătat psihologul german Alice Miller, multe cărți populare despre creșterea copiilor din secolul al XIX-lea vorbeau despre nevoia de a „frânge determinarea și încăpățânarea copilului“ pentru ca acesta să devină ascultător. Dr. Schreber, un scriitor popular din anii 1850, îi sfătua pe părinți să vadă țipetele sau plânsul bebelușului ca pe un test de voință și îi instrua să folosească „cuvinte aspre, gesturi amenințătoare, să clatine patul... sau dacă nu ajută nimic... să aplice pedepse corporale moderate“. Asemenea metode vor fi necesare doar de câteva ori, le spunea Schreber părinților îngrijorați, „și apoi vei fi stăpânul copilului pentru totdeauna“. Miller citează sfaturile altui autor pentru „abolirea“ încăpățânării în primul an de viață al copilului. Aici, metaforele mecaniciste despre control sunt și mai explicite. Părintele este instruit să „lucreze“ insistent și să implanteze în cel mic o strictă „iubire pentru ordine“, care poate „apărea doar într-o manieră mecanică. Totul trebuie să urmeze niște reguli de asigurare a ordinii. Mâncarea și băutura, îmbrăcămintea, somnul și bineînțeles întregul mediu al copilului trebuie să fie în ordine și nu trebuie niciodată schimbat în vreun fel care să-i încurajeze încăpățânarea sau capriciile“²³.

Ironia „perspectivei deficitului“ constă în faptul că aceasta transferă povara dezvoltării autocontrolului de la propriile abilități care apar la copil spre o nevoie percepută de control și intervenție din partea adulților — mai întâi a părintelui, apoi a profesorului. În loc să cultive simțul de responsabilitate personală al copilului, prin conștientizarea consecințelor propriilor alegeri, aceasta va cultiva în schimb un sentiment profund de victimizare și lipsă de responsabilitate. (Un fapt interesant, Miller notează că fiul lui Schreber a fost tratat de Sigmund Freud pentru paranoia.)

„Perspectiva deficitului“ presupune că ceva este stricat și necesită reparații. Este un mod rezonabil de a gândi despre mașinării, pentru că mașinăriile nu se pot repara singure. Dar este nepotrivit pentru sistemele vii,

cum sunt copiii, care cresc și se dezvoltă într-un ritm propriu.

2. Învățarea se întâmplă în cap, nu în întregul corp

„În tradiția occidentală“, scriu filosofii George Lakoff și Mark Johnson, „capacitatea autonomă de a raționa este văzută ca ceea ce ne face în esență umani, diferențiindu-ne de toate celelalte animale“²⁴. Teoria occidentală predominantă vede raționamentul ca fiind diferit de percepție, mișcare, emoție sau orice alt aspect al corpului. Însă, după cum arată autorii, descoperirile recente din științele cognitive (studiul sistematic al operațiilor mentale la oameni și la calculatoare) au pus sub semnul întrebării această premisă. Aceste descoperiri ne spun că „rațiunea umană este o formă a inteligenței animale, legată indivizibil de corpurile noastre și de particularitățile creierelor noastre“.

Cu alte cuvinte, dezvoltarea cognitivă umană implică la fel de multă „cunoaștere corporală“ în comparație cu cea „mentală“. Învățarea și acțiunea sunt inseparabile. „A face înseamnă a cunoaște și a cunoaște înseamnă a face“, după cum spun biologii și specialiștii în științe cognitive din Chile, Humberto Maturana și Francisco Varela²⁵. Cunoașterea, în acest context, nu se referă la un depozit mental de informații și teorii, acumulate în memorie, ci la capacitatea de a face ceva cu aceste informații. Cu siguranță, informațiile și teoriile ar putea fi stocate nu în rațiunea noastră conștientă sau în memorie, ci în corpul nostru. Majoritatea dintre noi știu cum să meargă pe bicicletă însă foarte puțini înțeleg la nivel intelectual cum o facem — adică habar nu au de legile mișcării giroscopice după care funcționează o bicicletă. În mod similar, știm cum să vorbim, dar probabil nu știm toate regulile și structurile limbii în mod conștient. Chiar și ceva atât de simplu ca formarea numerelor de telefon ne arată întregul mod de cunoaștere corporală: îmi este greu adesea să-mi amintesc multe numere, dar dacă degetele mele sunt pe tastele unui telefon, ele știu unde să apese. (Această memorie corporală este înlocuită treptat de numerele stocate automat în telefoanele moderne, care au propria versiune de memorie corporală — navighez cu degetul printr-o listă de contacte exact atâta timp cât am nevoie pentru a ajunge la cel pe care îl caut.)

Dar în timp ce învățarea se produce în întregul corp, clasa tradițională are la bază asumția conform căreia învățarea ține strict de intelect. Este nevoie doar de cap; restul corpului poate fi lăsat la ușă. Acest lucru este dureros de evident pentru acei copii care au nevoie de mișcare pentru a fi atenți și implicați și pentru care statul nemișcat pe scaun timp de o oră poate fi o tortură. Rezultatul este un mediu de învățare mai degrabă pasiv decât activ. Învățarea din cărți și cititul dețin supremația. Elevii sunt receptori ai așa-numitei cunoașteri — în majoritate fapte și răspunsuri predeterminate la problemele și exercițiile pe care ei trebuie să le rezolve.

Această noțiune supraintelectualizată a învățării este de asemenea responsabilă pentru faptul că educația tradițională pune un accent sporit pe achizițiile la matematică și la comunicare mai presus de orice alte forme de dezvoltare. Acest lucru este tragic, pentru că, după cum au arătat Howard

Gardner și alții, există un spectru mai larg de inteligențe implicate în învățare, incluzând inteligența muzicală, kinestezică, spațială, interpersonală și abilitățile emoționale, precum și gândirea abstractă simbolică. Fiecare persoană are talente și înclinații diferite, însă cu toții avem potențialul de a îmbrățișa un întreg spectru de inteligențe în dezvoltarea noastră personală și cu cât ne angajăm în mai multe modalități de învățare, cu atât mai vastă și mai profundă este creșterea noastră. (Vezi Partea a IV-a, finalul cap. 1.)

Noțiunea de învățare cu întregul corp a fost devalorizată în sala de clasă modernă, acest lucru având consecințe tragice. Nu voi uita niciodată o povestire foarte frumoasă relatată de Victor Weisskopf, directorul pensionat de la Departamentul de Fizică din cadrul Institutului de Tehnologie din Massachusetts (MIT) și membru al faimosului Proiect Manhattan care a construit bomba atomică. El povestea despre amintirile sale vii de când stătea sub un pian, pe când avea trei sau patru ani, în timp ce bunica sa cânta din Bach. Încă putea să simtă senzația muzicii vibrând prin el. „Atunci am devenit fizician“, a spus el. Atunci când presupunem că învățarea se produce numai în creier, negăm o mare parte din ceea ce ne face oameni.

3. Toată lumea învață sau ar trebui să învețe în același mod

Cu mulți ani în urmă, într-un cerc de discuții pentru copii, am auzit un băiat de clasa a cincea întrebându-l pe altul: „Cum ar arăta, pentru tine, școala perfectă?“ Fără ezitare, al doilea a răspuns: „La fiecare elev, câte un profesor“.

Pentru mulți oameni din școală, a privi fiecare copil ca pe un învățăcel unic pare o aspirație îndepărtată. Școlile de tipul liniei de asamblare tratează toți copiii la fel, ca pe o masă amorfă care trebuie modelată după nevoile societății și după specificațiile programei școlare. Mulți profesori cunosc destul de bine inteligențele multiple, stadiile dezvoltării copiilor și multitudinea de moduri în care învață diferiții copii. Dar aceștia întâmpină dificultăți în a-și implementa ideile, având în vedere presiunile cu care se confruntă. Unii educatori estimează că majoritatea profesorilor petrec până la o lună dintr-un an învățându-i pe elevi să rezolve teste, astfel încât aceștia din urmă să se ridice la nivelul de performanță impus pentru testele standardizate.

Este timpul să luăm în serios viziunea formulată de acel elev de clasa a cincea. La fel cum există o varietate extraordinară de tipuri de inteligență, există și o varietate extraordinară de moduri în care învață oamenii. În ultimii șaiszeci de ani s-au făcut cercetări revoluționare asupra dezvoltării copilului, a stilurilor de învățare și a naturii procesului de învățare. Toată această muncă indică spre aprecierea varietății. Unii copii pot învăța doar atunci când își mișcă trupul. Alții au nevoie de liniște, în timp ce alții învață cel mai bine aflându-se într-o activitate continuă. Unii copii sunt experimenterii naturali, automotivându-se tot timpul. Alții au nevoie de încurajări și provocări.

În ciuda dezvoltării teoriilor și a cercetărilor diferitor stiluri de învățare, aceste idei se transformă în obstacole aproape insurmontabile în sălile de clasă de tip linie de asamblare, centrate pe profesor. Profesorii individuali, chiar și având un asistent, nu au cum să se adapteze varietății de stiluri de

învățare cu care au de-a face. Aceștia ajung în mijlocul unor dificultăți nesfârșite de a menține ordinea în sala de clasă. Ei încearcă din răputeri să facă același subiect interesant pentru elevi diferiți. Sunt întotdeauna dispuși să vorbească cu părinții nemulțumiți. Dar sunt prinși între un proces educațional rigid, pe de o parte, și o varietate de ființe umane stând în fața lor, pe de cealaltă parte. Rezultatul tragic constă în frustrarea resimțită de toate părțile: profesorii ori renunță, ori sunt epuizați psihic, iar o mare parte dintre elevi ori rămân pe dinafară, ori sunt forțați să învețe în moduri care le compromit semnificativ potențialul de învățare.

Mi-a spus odată o profesoară că avea optsprezece copii în clasă, iar cincisprezece dintre ei aveau diferite tipuri de „dificultăți de învățare“. Care este semnificația reală a acestei afirmații? Pentru profesoară, cred că a fost o expresie a frustrării, o conștientizare tristă a faptului că nu le-a putut oferi copiilor ceea ce aveau nevoie. Dar ce înseamnă atunci când cinci șesimi dintre copiii dintr-o clasă sunt „anormali“? Oare acest lucru nu spune ceva despre felul în care este definită normalitatea?

La fel, ce ar trebui să înțelegem din excesul diagnosticărilor cu „dizabilități de învățare“, care a devenit atât de răspândit în ultimii ani? Acest grup de etichete reprezintă realmente un mod de a înțelege problemele copiilor? Sau e un semn al presiunii din ce în ce mai mari din partea liniei de asamblare pentru a forța diversitatea naturală să se plieze la cerințe? Pe măsură ce educatorii devin din ce în ce mai sofisticăți în diagnosticarea diferitor nuanțe de „dizabilitate“, nu cumva doar îi transformăm în niște „inspectori tehnici“ din ce în ce mai sofisticăți, capabili să depisteze un număr din ce în ce mai mare de materii prime care nu se potrivesc nevoilor mașinăriei? Înțeleg faptul că în rândul multor educatori, intenția este de a face mai mult pentru a ajuta copii diferiți care învață în moduri diferite. Dar oare adevăratul sprijin de care este nevoie nu constă într-o restructurare fundamentală a clasei din era industrială? Oare nu putem aspira la ajutorarea tuturor elevilor prin crearea unor școli centrate cu adevărat pe elevi, în care profesorii devin proiectanți și catalizatori, în loc de centre de focalizare a atenției și „izvoare“ ale cunoașterii?

Și aici, modelul deficitului lasă o umbră lungă, ducând subtil la considerarea diferenței ca pe o problemă care trebuie reparată, și nu ca pe o varietate care trebuie îmbrățișată și abordată ca atare. Ceea ce noi numim „dizabilitate“ este de fapt o descriere a nepotrivirii între procesul educațional și respectiva persoană. De ce să nu etichetăm mai bine procesul educațional ca fiind „deficient“, în loc să diagnosticăm elevul?

Mai mult decât atât, ce înseamnă pentru un individ să fie etichetat ca având o „dizabilitate?“ Cum influențează acea etichetă percepția de sine a individului pe parcursul vieții sale? Ne pierdem oare abilitatea de a recunoaște diferențele considerându-ne pe noi înșine, dar și pe alții ca fiind deficienți?

Identificarea dificultăților de învățare este strâns legată de folosirea

medicamentelor prescrise pentru tratarea acestor dizabilități. De exemplu, nu știe nimeni exact câți copii de vârstă școlară din America iau în prezent metilfenidat (Ritalin) sau medicamente similare, dar aceasta a fost fără îndoială cea mai mare problemă a națiunii legată de medicamente pentru mulți ani. Metilfenidatul, care are o compoziție chimică similară cu cea a cocainei și a amfetaminelor, este de obicei prescris copiilor diagnosticați cu „tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție“ (ADHD). În 2007, 5,4 milioane de copii din Statele Unite, cu vârste cuprinse între șase și șaptesprezece ani, au fost diagnosticați cu ADHD la un moment dat pe parcursul vieții lor; acel număr a crescut cu aproximativ 5 procente pe an în Statele Unite din 1997.²⁶ Un procent foarte mare dintre ei iau Ritalin în mod regulat. Am auzit mulți profesori estimând că între 10 și 20 de procente dintre elevii din clasele lor iau acest medicament. Acest lucru a devenit atât de normal, încât mulți studenți iau Ritalin în facultate, cu sau fără prescripție. Iar utilizarea de Ritalin în rândul preșcolărilor din centrele de zi, începând încă de la vârsta de doi ani, a fost o practică obișnuită încă de la mijlocul anilor '90, de obicei în pofida atenționărilor producătorului medicamentului²⁷.

Este Ritalinul un avantaj pentru educatorii și părinții frustrați și pentru elevii cu rezultate slabe, așa cum se susține adesea, sau este mai mult un semn al ciocnirii neîntrerupte dintre varietatea naturală a stilurilor de învățare și determinarea școlii în a impune conformismul și performanța? ADHD este un diagnostic tipic pentru copiii care au dificultăți în a se concentra la școală. De obicei, copilul dă semne că nu este capabil să țină pasul cu cerințele din sala de clasă. Un profesor îi alertează pe părinți că odrasla lor întâmpină dificultăți, iar părinții consultă un medic și medicamentul este prescris.

O mare parte a cercetărilor asupra ADHD sugerează însă faptul că simptomele sale pot fi caracteristice nu unei „dizabilități“, ci unei creativități crescute. Unui bun prieten și coleg de la MIT, profesorul copilului său i-a spus odată că acesta probabil suferă de ADHD și ar trebui să ia Ritalin. Ne fiind convins, el împreună cu soția lui s-au documentat și au descoperit o carte scrisă de doi medici, care ar fi fost diagnosticați ambii cu ADHD dacă ar fi fost elevi în prezent²⁸. Citind cartea, prietenul meu de la MIT a ajuns la concluzia că cel mai probabil și el are ADHD. El a descoperit, de exemplu, că oamenii cu ADHD au tendința de a fi foarte buni la „procesarea paralelă“ — a face două sau mai multe lucruri în același timp. Acesta este unul dintre motivele pentru care asemenea copii întâmpină adesea dificultăți în sălile de clasă care-i forțează să facă un singur lucru în același timp. El și soția lui au ajuns la concluzia că, decât să-i dea medicamente copilului lor, acestuia trebuie să i se permită să-și dezvolte talentele, iar ei, ca părinți, trebuiau să găsească un mod de a face educația copilului compatibilă cu tipul său de personalitate.

Această poveste ilustrează de asemenea și imensele dificultăți practice impuse de nepotrivirea dintre școlile de tipul liniei de asamblare și varietatea modurilor în care învață copiii. Ne-am putea întreba de ce epidemia de Ritalin și alte medicamente care se eliberează pe bază de prescripție medicală nu a

fost întâmpinată de revolte în rândul părinților. Răspunsul este probabil că majoritatea părinților nu au timp să fie revoltați. Ei sunt stresați și epuizați și este posibil să ia la rândul lor medicamente pentru a face față. Ei sunt îngrijorați că copilul lor va rămâne în urmă la școală și nu va fi admis la o universitate bună. Majoritatea se simt prinși, având foarte puține opțiuni — la fel cum majoritatea profesorilor se simt legați de mâini, făcând tot ce le stă în puteri pentru a-și menține controlul asupra clasei pline cu elevi foarte diferiți.

În fine, clasa de tip „patul lui Procust“ este probabil răspunsul la întrebarea „De ce, pentru mulți elevi, motivația pentru învățarea școlară scade în decursul câtorva ani de la începerea educației formale?“ Încântarea lor inițială se stinge atunci când simt că nu ei sunt cei favorizați în acest mediu. Poate că unii nu au o latură verbală foarte bine dezvoltată sau alții nu gândesc rapid sau nu excelează în a-și prezenta gândurile într-o manieră concisă, liniară. Poate se împotrivesc să intre într-o competiție pentru note cu colegii lor. Oricare ar fi sursa acestei deconectări, ei nu se numără printre cei care se adaptează într-o sală de clasă a erei mașinilor.

Gândirea noastră de tipul liniei de asamblare ne forțează să tratăm varietatea naturală a ființelor umane ca fiind oarecum aberantă, pentru că aceste ființe nu se adaptează nevoilor mașinăriei. „Acea dintre noi care au predat“, spune Edward Joyner, „știu că tu poți să știi subiectul foarte bine și să nu fii capabil să-l livrezi *dacă nu-i cunoști foarte bine pe copii*“.

4. Învățarea se produce în sala de clasă, nu în lume

Școala erei industriale plasează sala de clasă în centrul procesului de învățare. Totuși, învățarea autentică apare în contextul vieții noastre, iar impactul pe termen lung al lucrurilor noi pe care le învățăm depinde de relațiile pe care le au acestea cu lumea din jurul nostru. De exemplu, în momentele grele, oricât de dureroase ar fi acestea, ajungem să înțelegem lucruri pe care nu le-am putea înțelege altfel. Pentru că învățarea centrată pe clasă este dominantă, numeroasele alte spații în care apare învățarea în viața unui copil — la locul de joacă, acasă, la teatru, în echipele sportive și (pentru mulți) pe stradă — nu sunt luate în considerare. Fiecare relaționare din viața unui copil prezintă o potențială experiență de învățare; tot ce face copilul poate fi făcut într-un spirit pedagogic. Toate aceste locuri în care poate apărea învățarea sunt, în general, invizibile din punctul de vedere al sălii de clasă.

Cu siguranță, majoritatea educatorilor înțeleg acest lucru și apreciază multitudinea de contexte în care apare învățarea. Ei sunt conștienți de importanța sportului, a muzicii, a artei și a teatrului. Dar atunci când survin probleme, tirania modelului sălii de clasă iese la suprafață. Atunci când sunt presiuni bugetare, fondurile pentru arte și materiile opționale sunt adesea primele tăiate. Dacă bugetele clasei sunt tăiate, profesorii ar putea pierde materiale sau ar putea fi forțați să înghesuie în clasă mai mulți copii, dar nimeni nu se gândește la eliminarea completă a sălii de clasă. „Vai, nu ai putea să faci așa ceva niciodată“, spun oamenii. „Unde ar mai învăța copiii?“

Chiar în vremuri în care rețelele de calculatoare și rețelele sociale sunt

accesibile pentru toată lumea, la prețuri din ce în ce mai mici, și în care acestea modelează felul în care tinerii comunică și trăiesc, sala de clasă tradițională rămâne încă, dintr-un oarecare motiv, necontestată. Nu sugerez faptul că ar trebui să promovăm necondiționat media electronică — inclusiv internetul, jocurile în rețea și Facebook-ul — în calitate de panaceu pentru elevii neimplicați. Mai degrabă, cred că este important să ne întrebăm cum ar fi o sală de clasă plină de copii și adulți dacă ar fi proiectată cu adevărat pentru învățare și ar fi văzută doar ca una din multitudinea de împrejurări în care apare învățarea.

5. Există copii deștepți și copii proști

Efectul cumulat al acestor patru premise este vizibil, fără îndoială, în cea mai profundă și mai dăunătoare asumție a școlii din era mașinilor: există doar două tipuri de copii: cei deștepți și cei proști. Copiii deștepți sunt cei care au rezultate foarte bune la școală. Cei proști sunt cei care nu au rezultate bune.

Sunt două probleme distincte atașate acestei asumții: performanța școlară și varietatea aptitudinilor înnăscute ale ființelor umane. Am fost condiționați să gândim în termenii unor categorii statice, așa că este natural să etichetăm copiii în termeni în care credem că se încadrează. Însă etichetele devin rapid profeții autoîmplinite. Atunci când un profesor percepe un elev ca fiind slab la învățătură și îl tratează ca atare, elevul devine neimplicat și bineînțeles că are o performanță scăzută. Aceasta este faimoasa „profeție autoîmplinită“, așa cum a fost definită de sociologul Robert Merton la sfârșitul anilor '40. Aceasta a devenit cunoscută ca „efectul Pygmalion“ la mijlocul anilor '60, atunci când psihologul Robert Rosenthal și directoarea de școală Lenore Jacobson au aplicat această observație în școli²⁹. Într-o serie de studii desfășurate în școala unde activa Jacobson, aceștia au descoperit că etichetele pe care profesorii le aplicau elevilor le modelau performanțele, fapt care, la rândul lui, întărea acele etichete. Deși a fost studiată pentru prima dată cu mult timp în urmă, această dinamică este mai departe dăunătoare în lumea contemporană a „testelor cu miză mare“ (*high-status testing*) și a imperativelor privind performanța școlilor și în rândul elevilor.

Inversarea acestui ciclu vicios autoîmplinit este cheia spre multe programe de succes pentru elevii neimplicați. Ele sunt în mod caracteristic bazate pe principiile învățării prin acțiune, conectând elevii cu natura și comunitatea. Un exemplu este programul liceal alternativ de la Maritime Gloucester, Massachusetts³⁰. Acesta implică elevii într-o muncă activă și concretă în care realizează experimente de biologie marină sau construiesc roți hidraulice ori instalații de distilare. Această învățare este reală pentru ei în moduri în care învățarea din sala de clasă nu le poate oferi — neimplicarea se transformă în implicare, ei tind să rămână în școală decât s-o abandoneze, iar performanța lor academică se îmbunătățește. Scopul programului este să dea relevanță învățării. Cum spune David Brown, unul dintre instructorii din cadrul programului: „Atunci când vin pentru prima dată, elevii sunt închiși. Deja

când ajung la mijlocul programului, sunt deschiși și atenți; pot să se ocupe de o problemă din viața reală sau de una academică, să aplice ceea ce știu pentru a învăța ceea ce nu știu și să o rezolve singuri“.

Această premisă despre copiii deștepți și cei proști este atât de adânc impregnată în societatea noastră, încât ne este greu să ne imaginăm o alternativă. Dar alternativa este chiar în fața noastră: toate ființele umane sunt născute cu talente unice. Funcționarea sănătoasă a oricărei comunități depinde de capacitatea acesteia de a dezvolta talentul fiecărei persoane. Atunci când ținem în brațe un nou-născut, nu vedem un copil deștept sau un copil prost. Vedem miracolul vieții care se creează singură. Pierderea acelui sentiment reprezintă cel mai mare preț pe care îl plătim sistemului nostru predominant de educație, în școală și în afara ei.

Premisele erei industriale despre școală

Mai există un set de asumptii fundamentale încorporate în instituția școlii erei industriale, referitoare la modul în care școala în sine este organizată și își vede menirea. La fel ca asumptiile despre învățare, aceste premise sunt greu de sesizat și adesea par contrare lucrurilor la care aderă oamenii în mod conștient. Le considerăm ca fiind de la sine înțelese pentru că ne-am trăit o bună parte din viață într-o școală a erei industriale — majoritatea educatorilor au fost acolo pentru cea mai mare parte din viața lor. Mai mult decât atât, aceia dintre noi care nu sunt educatori muncesc în organizații ale erei industriale, ghidate de principii similare.

1. Școlile sunt conduse de specialiști care mențin controlul

La fel ca în toate organizațiile erei industriale, sarcinile unei școli din era industrială sunt divizate în segmente separate numite „funcții“ sau „posturi“. Modelul de management al erei industriale împarte sistemul în bucăți, creează specialiști, lasă pe fiecare să se ocupe de segmentul său și presupune că altcineva se asigură de faptul că întregul sistem funcționează. În școli, o persoană este director; alta este dascăl; altcineva este inspector. Noi presupunem că acest tip de diviziune a muncii este o necesitate evidentă pentru munca împreună. Adesea nu vedem o nevoie imperioasă de a construi parteneriate sau echipe între acei oameni sau un simț al responsabilității colective. În schimb, presupunem că dacă fiecare persoană își face treaba sa foarte specializată, atunci lucrurile vor funcționa. De fapt, în prezent există puține meserii mai individualiste decât cea de profesor, fiecare profesor făcându-și adesea treaba aproape într-o izolare totală.

Dar ceea ce receptează copiii este un sistem extrem de fragmentat care este antiteza unei echipe. Este ca și cum toți jucătorii de baschet ar decide să nu-și paseze niciodată mingea ori fiecare membru al unei orchestre ar decide să cânte doar partituri solo. „Unul dintre cele mai importante și mai dificile lucruri pe care l-ai putea face într-un sistem școlar“, spune Jim Ford, un fost inspector din Corvallis, statul Oregon, „este să demolezi zidurile care separă profesorii, administratorii, părinții și copiii — să-i ajuți pe oameni să vadă

școala ca pe o comunitate și să priceapă că acea comunitate este școala.“

În acest sistem fragmentat, unilateralitatea autorității adulților lasă un spațiu prea mic, dacă nu chiar inexistent, pentru inițiativele elevilor. Bineînțeles, termenul în sine este un oximoron dincolo de asocierile îngăduite de adulți, cum ar fi „Consiliul elevilor“. Ideea că elevii ar trebui să aibă un cuvânt de spus, de exemplu, despre conținutul și modul de predare al materiei școlare este de neconceput în majoritatea școlilor. După cum spune inspectorul școlar Les Omotani: „Dacă i-ai întreba pur și simplu pe copii, ei ți-ar spune imediat ce funcționează și ce nu funcționează“. Dar autoritatea adulților în conducerea școlii rămâne în general necontestată.

După cum spunea un director de liceu, „pe măsură ce reflectez asupra muncii mele, și bineînțeles asupra carierei mele de educator, realizez faptul că preocuparea numărul unu a fost controlul. Acesta reprezintă inima a tot ceea ce înseamnă sistemul nostru“. Într-un sistem bazat pe menținerea controlului, este sarcina profesorilor să-i controleze pe elevi, a managerilor să-i controleze pe profesori și a consiliului de administrație al școlii să mențină controlul asupra sistemului ca întreg.

Controlul nu este un concept disfuncțional în sine — toate sistemele vii viabile și-au dezvoltat capacități de control sau echilibru. Problema constă în noțiunea de control a erei industriale. Un sistem viu se controlează singur. O mașinărie este controlată de operatorul acesteia. Profesorii, directorii și consiliile de administrație pot deveni cu ușurință operatorii mașinăriei numite școală.

Mai mult decât atât, orice sistem de control ierarhic, chiar dacă are oameni foarte buni, este supus abuzurilor. Cu mulți ani în urmă, un elev de clasa a șasea a fost acuzat că a copiat la un test cu alegeri multiple. El era nou în acea școală. Profesorul l-a umilit, dându-i o notă nesatisfăcătoare și sunându-i părinții. Băiatul era devastat. „Nu m-am uitat la testul nimănui!“ a spus el. Dar profesorul a refuzat să-l creadă, pentru că a văzut cum elevul și-a mișcat capul. Bineînțeles, nimeni în afară de băiat nu putea ști cu adevărat ce a văzut el, însă oricine putea ști în ce direcție îi era îndreptată fața. Profesorul a rămas de neclintit în evaluarea sa. El a încheiat ședința cu părinții copilului spunând: „Eu nu cred că e bine să ai pică pe copii. Dacă recunoaște că nu mai trebuie să facă așa ceva, îl voi ierta“.

Era clar că profesorul se simțea generos — chiar mărinimos. Dar el nu a analizat deloc modul subiectiv în care a interpretat ceea ce a observat. Doar el, nu și copilul, avea puterea să definească în ce constă „copiatul“. Din punctul lui de vedere, acest lucru făcea parte din rolul său de profesor. Pentru copil, acum un adult tânăr, această experiență a întărit conștientizarea locului în care se află controlul. El s-a simțit tratat fără pic de respect. A rămas furios pe școlile și profesorii tradiționali până în ziua de azi.

Acțiunile profesorului, deși extreme, au fost în totală concordanță cu modelul de control al liniei de asamblare: la fel cum un inspector deține puterea de a decide dacă un produs de pe linia de asamblare este acceptabil,

profesorul are puterea de a judeca unilateral comportamentul unui copil.

2. Cunoașterea este în mod inerent fragmentată

Controlul bazat pe specializarea fragmentată pare a fi un mod logic de organizare a școlilor datorită altei asumții a erei industriale — premisa conform căreia cunoașterea în sine este fragmentată, cunoașterea apare în categorii separate. Literatura, arta și științele umane sunt separate de matematică, iar aceasta este diferită de biologie și științele pământului, care sunt, la rândul lor, diferite de istorie, geografie și psihologie. Din această perspectivă fragmentată, este ușor de ignorat faptul că viața nu este chiar așa, că viața se prezintă ca întreg, că problemele dificile sunt astfel pentru că au multe fațete interdependente. Când a fost ultima dată când ați întâlnit o problemă care era o problemă strict matematică? Sau o problemă strict interpersonală? Sau o problemă în care trebuia să identificați soluția corectă din punct de vedere tehnic, iar apoi oamenii să facă automat ceea ce trebuie? Interdependențele vieții tind să rămână invizibile pentru teoria academică și fragmentată a cunoașterii. Lucrând cu această teorie a cunoașterii, nu este surprinzător faptul că, pe măsură ce un individ avansează în sistemul educațional formal, cu atât mai îngust devine domeniul cunoașterii sale.

Această teorie fragmentată a cunoașterii este antitetică față de viziunea sistemică a realității, conform căreia realitatea este formată în mod fundamental din relații, nu din lucruri. Viziunea sistemică recunoaște interrelaționările conținutului de învățare. Școlilor erei industriale le vine însă foarte greu să recunoască aceste interrelații; în schimb, acestea le transmit în mod implicit elevilor că ceea ce contează cel mai mult în viață sunt fâșiile înguste de cunoaștere.

„Fragmentarea cunoașterii este cea mai tristă ironie din domeniul nostru“, spune Tim Lucas. „Avem la dispoziție tot acest material incredibil care hrănește viața — literatură, matematică și așa mai departe. Este nesfârșit. Copiii îi recunosc vitalitatea atunci când sunt la început și totuși, undeva pe drum, acesta devine mort pentru mulți dintre ei. Și instituțiile sunt adesea moarte și ele. Poate că există și mici raze de lumină, dar este tare trist, pentru că ce poate fi mai incitant decât să te imersezi în cunoașterea civilizației?“

3. Școlile transmit „adevărul“

Sistemul nostru educațional este bazat pe o teorie implicită pe care filosofii o numesc „realism naiv“. Realității naivi sunt oamenii care cred că „ceea ce văd există“. Cu toții ne trăim cea mai mare parte din viață în calitate de realiști naivi, pentru că informațiile provenite de la simțurile noastre ni se prezintă cu o forță extrem de convingătoare. Tindem apoi să ne tratăm percepțiile ca pe niște adevăruri absolute, la fel ca profesorul care l-a „văzut“ pe băiat copiind.

Faptul că trecem foarte repede de la informațiile receptate la interpretări nu este o problemă în sine; este o caracteristică a percepției umane. Problema apare atunci când nu reușim să ne dăm seama de acest lucru.

În sala de clasă tradițională a erei industriale, profesorii nu predau de

parcă ar transmite doar niște interpretări construite social. Ei predau de parcă ar transmite adevărul. Copiii învață „ce s-a întâmplat“ în istorie, nu o narațiune acceptată despre ceea ce s-a întâmplat. Copiii învață adevăruri științifice, nu modele ale realității care s-au dovedit a fi utile. Ei învață un singur mod corect de a rezolva o anumită problemă, nu complexitățile diferitelor perspective asupra aceluiași fenomen. În consecință, toleranța elevilor pentru ambiguitate și conflict este diminuată, iar aptitudinile lor de gândire critică nu se mai dezvoltă. Ei nu mai realizează caracterul contingent al cunoașterii umane. În schimb, ei devin obișnuiți cu porțiuni sterilizate, precaute, de cunoaștere, doar pentru a ajunge eventual profund frustrați și dezorientați de complexitățile vieții.

Humberto Maturana și Francisco Varela au dezvoltat o teorie inovatoare despre bazele biologice ale cogniției — teoria cogniției a școlii de la Santiago, o sinteză a științelor biologice și cognitive. Implicațiile acestei teorii pentru ființele umane pot fi rezumate într-o afirmație simplă: „Orice este afirmat este enunțat de cineva anume“³¹. Nicio ființă umană nu produce vreodată o afirmație definitivă despre realitate. Acest lucru nu este posibil din punct de vedere biologic. Acest fapt nu invalidează știința sau istoria, nici literatura sau arta. Ne îndeamnă însă să vedem știința sau istoria ca pe un fenomen social, creat de comunități de oameni care aderă la anumite standarde și proceduri, avansând astfel către o cunoaștere comună, dar care este întotdeauna imperfectă. Teoria școlii de la Santiago nu spune nici că nu exista o realitate independentă de observația umană (o concepție filosofică numită „solipsism“). Aceasta spune doar că ființele umane nu pot face afirmații absolute despre realitate.

Ce înseamnă acest lucru pentru școli? Gândiți-vă la profesorii care v-au marcat când erați elevi, nu pentru că ei cunoșteau răspunsul, ci exact pentru că nu-l știau. Curiozitatea lor v-a inspirat, iar pasiunea lor v-a stârnit imaginația. Erau atât de entuziasmați de ceea ce ați putea învăța împreună, încât v-au făcut să-i iubiți ca profesori. Le-ați apreciat experiența. Ați știut că s-au gândit mult la materia lor și ați fost interesați de gândurile lor, însă ei nu v-au dat „răspunsuri“ ultime. Când v-au spus „Asta s-a întâmplat“, ceea ce spuneau cu adevărat era „Aceasta este doar una dintre viziunile asupra a ceea ce s-a întâmplat; și acest aspect ar trebui să ne dea de gândit“. Întrebările voastre erau văzute ca un mod valid de a face o legătură între ideile stabilite în înțelegerea voastră. De fapt, și ei aveau propriile lor întrebări, iar ridicarea acestor întrebări este ceea ce v-a făcut, până la urmă, egali.

În contrast, realismul naiv întărește perspectiva deficitului în învățare. Aceasta materializează viziunea elevilor „deficitari“ prin stabilirea unei caste de experți — profesori — care dețin răspunsurile. Pentru că răspunsurile lor sunt indiscutabile, superioritatea cunoașterii profesorului și inferioritatea cunoașterii elevului sunt stabilite la nivel instituțional.

4. Învățarea este, înainte de toate, individuală, iar competiția accelerează învățarea

Pentru că vedem cunoașterea ca pe ceva ce profesorii și elevii trebuie să primească, o vedem ca fiind un bun în posesia indivizilor și tindem să vedem procesul de învățare ca fiind la fel de individualizat. Dar aceasta este o suprasimplificare periculoasă.

Să ne gândim la un lucru foarte simplu, cum ar fi mersul. A învăța să mergem pare a fi prototipul procesului de învățare individual. Dar chiar așa să fie? Să ne gândim cât este de important să avem la dispoziție exemplul părinților, al fraților și al altor copii, pentru a-l imita. De fapt, a învăța să mergi înseamnă a te alătura unei comunități de oameni care merg, la fel cum însușirea limbajului natural ne oferă calitatea de membru al unei comunități de oameni care vorbesc. Dacă ne gândim astfel, ajungem la concluzia că toată învățarea este atât socială, cât și individuală.

Totuși, clasa tradițională se concentrează aproape în mod exclusiv asupra perspectivei individualiste. Elevii individuali trebuie să-și însușească materia școlară. Indivizii sunt testați pentru a vedea ce au înțeles și tot indivizii sunt într-o competiție unii cu alții pentru a-și evalua performanțele.

Eu nu cred că a intra în competiție e ceva rău în sine. Sunt genul de persoană căreia îi place concurența și care a iubit dintotdeauna sporturile competiționale. Cred că în circumstanțele potrivite competiția poate spori învățarea. Dar cred de asemenea că multe dintre societățile moderne, precum Statele Unite, și-au pierdut abilitatea de a aprecia echilibrul sănătos dintre competiție și colaborare. Cele două pot să coexiste. Cu siguranță, așa se și întâmplă în majoritatea sistemelor vii sănătoase. În natură, competiția se manifestă atunci când diferite animale se întrec pentru aceeași mâncare; dar ele manifestă de asemenea și spirit de colaborare, ca atunci când haitele de animale vânează împreună sau când o specie creează condiții care contribuie la supraviețuirea altei specii. De fapt, întreaga idee a competiției individuale ca bază a evoluției pare astăzi o simplificare bizară de secol XIX, pe măsură ce înțelegem mai bine modurile în care supraviețuiesc sau se sting ecosisteme întregi. „Ființele vii... sunt de la naștere mai însetate de sânge, mai competitive și mai carnivore tot atât pe cât sunt, tot din naștere, pașnice, cooperante și uneori leneșe“, scria microbiologul Lynn Margulis (cocreatoare a ipotezei Gaia). „Printre cele mai de succes — adică, cele mai prospere — ființe vii de pe planetă sunt cele care au format echipe“³². Plantele și fungii, animalele și bacteriile, de exemplu, există într-o simbioză continuă.

În final, consecințele competitivității excesive merg dincolo de cine câștigă și cine pierde, afectându-ne pe toți. Internalizăm competitivitatea ca ingredient de bază al oricărei structuri organizaționale. În mediul de afaceri, acest lucru rezultă adesea din faptul că oamenii consumă la fel de multă energie aflându-se în competiție unii cu alții, câtă consumă și în lupta împotriva „competitorilor“ externi. În orice împrejurare, ne vedem ca fiind într-o luptă nesfârșită pentru a câștiga sau, cel puțin, pentru a evita să pierdem. Această situație îi afectează la fel de mult și pe câștigători și pe cei care pierd și ne întipărește tuturor obiceiuri de gândire și acțiune pentru

întreaga viață — ceea ce Chris Argyris numește „rutine defensive“. Cercetările lui au arătat de ce „oamenii deștepți nu învață“ în multe medii profesionale, pentru că investesc extrem de multe resurse în a demonstra ceea ce știu și în a evita să fie văzuți drept neștiutori, devenind exemple grăitoare ale sintagmei celebre a lui Alfie Kohn, „pedepsiți prin recompense“³³.

De fapt, mulți educatori din ziua de azi sunt îngrijorați de competiția excesivă și prețuiesc colaborarea și cooperarea. Proiectele de grup sunt din ce în ce mai des întâlnite; în unele școli, materiile complexe sunt adesea predate de câte doi profesori, care-și pot întări reciproc perspectivele și pot lucra mai îndeaproape cu diferiți elevi. Încurajarea școlilor și a sistemelor școlare să colaboreze pentru îmbunătățirea rezultatelor educaționale este o piatră de temelie în cercetarea lui Michael Fullan asupra schimbării sistemice în educație, recunoscută la nivel larg. „Încercăm să-i facem pe directori să se concentreze asupra performanțelor altor școli, iar pe inspectori să se concentreze asupra performanțelor altor districte“, spune Fullan³⁴.

Dar practicile educaționale rămân încă extrem de ambivalente din acest punct de vedere. Se pare că adesea educatorii nu reușesc să vadă cât de profundă este competiția din interiorul școlilor. Mulți profesori se plâng că „elevii sunt prea concentrați pe note“, ignorând mesajele pe care le-au primit acei elevi pe întregul parcurs școlar, că notele sunt cheia succesului în școală și pentru admiterea la facultate.

La începutul anilor '90, am participat la o întrunire națională pe subiectul „managementului calității în educație“. W. Edwards Deming, celebrul consultant în management, a fost vorbitorul principal. El și-a început prezentarea spunând: „Am fost vânduți în robia competiției“, continuând apoi să vorbească despre experiența sa în firme importante din toată lumea unde a construit echipe bazate pe colaborare și responsabilitate comună. Când a terminat, unul dintre inspectorii școlari a spus: „Dle Deming, este evident că dumneavoastră nu știți că și noi, educatorii, prețuim colaborarea. Strategiile învățării cooperative sunt folosite astăzi în multe săli de clasă din America. Și nu văd nimic rău în recompensarea școlilor care o fac cel mai bine“. Aparent, pentru acest inspector școlar, colaborarea era minunată pentru copii, dar nu și pentru adulți; el părea să nu fi luat niciodată în considerare ideea unor profesori, administratori și școli colaborând pentru a construi o cunoaștere comună.

Dincolo de modelul erei industriale

Toate aceste asumții ale erei industriale — despre elev și despre școală — se reunesc în problema esențială a evaluării: decizia asupra modului de evaluare a performanțelor în interiorul și în afara școlii. Acesta este unul dintre cele mai dezbinatoare subiecte din educația publică din ultimele decenii, cu presiuni exterioare puternice de creștere a responsabilizării pentru performanțe, lovindu-se de preocupările educatorilor cu privire la aspectele negative ale presiunii asupra profesorilor și elevilor.

Din nou, ne-ar putea ajuta o punere într-o perspectivă istorică — atât

pentru a înțelege de ce am mers pe drumul pe care am mers, cât și pentru a începe să ne imaginăm cum s-ar putea desfășura un parcurs alternativ. Acest drum alternativ ar putea susține inovarea atât de necesară dacă ne dorim să avem școli capabile să pregătească elevii pentru a face față încercărilor din lumea contemporană. Văzute din perspectiva necesarei inovări, inițiativele privind testarea din ultimele decenii — atât prima fază din anii '90, cât și testările cu mize mari din anii 2000 — arată ca un fel de ultimă zbatere a școlii erei industriale.

Evaluarea performanțelor a fost întotdeauna o sursă de demersuri contradictorii în școlile tradiționale. De exemplu, o piatră de temelie a învățării pe tot parcursul vieții și una dintre cheile succesului în educația superioară este capacitatea de a stabili obiective de învățare și de a evalua eficient progresul individului. Școlile tradiționale s-au bazat însă pe procesul de evaluare centrat pe profesor, în care profesorul reprezintă autoritatea, alegând și controlând nota copilului și abilitatea sa de a progresa. Această contradicție este prezentă indiferent cât de calificat, competent și bine intenționat este profesorul ca atare. Dacă orientarea primară a copilului în școală devine aceea de a-l mulțumi pe profesor, atunci profesorul și elevul vor conlucra în a despărți povara dezvoltării de autoevaluarea obiectivă, adică de abilitatea de a judeca singur cât de bine te descurci. În consecință, se poate ajunge la adulți care-și petrec carierele pescuind favoruri în loc să facă ceva ce li se pare cu adevărat semnificativ pentru ei. Puțini educatori ar fi de acord cu un asemenea rezultat, însă sistemul specializării și al controlului îl produce frecvent. (Vezi Partea a V-a, cap. 4.)

Această bazare pe evaluarea externă a marcat eforturile de a îmbunătăți școlile pe baza preocupării pentru performanța acestora. Începând cu anii '80, rapoarte precum *A Nation at Risk* au ridicat semne de întrebare serioase cu privire la eficiența școlii americane, o sursă istorică de mândrie printre americani. Deja la începutul anilor '90, s-a dezvoltat o mișcare în continuă expansiune printre întreprinderile îngrijorate de consecințele competitivității Statelor Unite, care a rezultat într-o serie de întruniri semnificative ale unor grupuri de afaceri, precum The Conference Board și The Business Roundtable. În mod ironic, multe au apelat la abordarea specifică „managementului calității“, deși cele mai populare recomandări ale acestei abordări le contraziceau concepțiile fundamentale.

Pe la mijlocul anilor '90, a început să se formeze un nou consens, cu rădăcini adânci în comunitatea de afaceri din Statele Unite. Soluția pentru eradicarea eșuării unora dintre școli era să se stabilească obiective măsurabile care să-i facă pe educatori răspunzători pentru atingerea acelor obiective. Măsurătorile, în forma testelor standardizate, au început să fie administrate uniform — începând cu primele clase din școala primară și apoi cu urmărirea performanțelor până la terminarea învățământului secundar. Pentru prima dată, diferențele de performanță dintre școli erau vizibile public, creând presiuni asupra școlilor cu rezultate mai slabe să elimine aceste decalaje.

Deși această abordare a fost promovată în numele managementului calității, filosofia fundamentală de la baza abordării bazate pe teste și răspunderea pentru rezultate a fost criticată de mulți inițiatori ai managementului calității. W. Edwards Deming, considerat de mulți liderul filosofic al mișcării bazate pe îmbunătățirea calității, a ridiculizat orice formă de management clădit pe clasificarea și ierarhizarea oamenilor. El a spus că abordarea testelor standardizate era precum „managementul prin obiective“, o metodă de urmărire a scopurilor în afaceri care, în opinia lui Deming, a fost cauza principală a declinului industriei manufacturiere din Statele Unite. L-am auzit pe Deming făcând acea afirmație în cadrul unei mari adunări a liderilor din educație reuniți la New York la începutul anilor '90. Dar trenul plecase deja din gară, iar o națiune disperată să găsească o soluție pentru școlile sale deficitare avea un răspuns și niște apărători viguroși ai acelui răspuns.

Pentru mulți oameni de afaceri implicați în aceste eforturi de a înlăptui o reformă școlară, problema nu era diferită de cea pe care au mai întâlnit-o în afaceri: existau cei care au avut performanțe bune și cei care aveau performanțe slabe, iar ei trebuiau să-i elimine din sistem pe cei cu realizări slabe — în cazul nostru, pe profesorii slabi. Era ușor de omis faptul că sistemul „ierarhizează și elimină“ funcționa foarte rar sau chiar deloc în mediul de afaceri. Adevărul este că, într-un mediu profesional, se întâlnește foarte rar un număr exagerat de mare de oameni cu performanțe slabe; problema este că există exagerat de multe obstacole care fac dificilă atingerea unei performanțe bune. În locul creării unui climat ostil pentru cei cu performanțe scăzute, modalitatea de creștere a calității profesorilor ar fi crearea unui mediu care să favorizeze învățarea și dezvoltarea continuă pentru profesori.

Trendul testărilor standardizate a devenit și mai intens odată cu introducerea programului administrației Bush „Niciun copil lăsat în urmă“. Examenele cu miză mare (sfârșit de ciclu școlar) au devenit noua normă, potrivit căreia elevii erau incapabili să absolve liceul dacă nu treceau probele de bază. În scurt timp, a devenit o obișnuință ca ziarele să publice rezultatele testărilor din diferite școli și sisteme școlare. În multe cazuri, rezultatele s-au îmbunătățit — dar adesea cu efecte secundare semnificative neprevăzute. De exemplu, un studiu longitudinal pornit în anul 2000 în rândurile elevilor care au absolvit școlile publice din Boston a arătat că 65 la sută și-au continuat studiile, o îmbunătățire impresionantă în comparație cu rezultatul de 50 la sută din anul 1985. Totuși, până în anul 2007, doar 35 la sută dintre cei care și-au continuat studiile în 2000 au reușit să le și termine. Restul se pare că au primit o șansă, însă nu au fost pregătiți pentru a face față.³⁵

Două aspecte ale acestei istorii recente sunt remarcabile. Primul: o mare parte din energia pentru reformă a venit din partea comunității de afaceri. Viziunile acesteia au avut o mare influență în politica educațională, așa cum s-a întâmplat de când profesorii au început să pregătească elevii pentru funcții în cadrul fabricilor la începutul erei industriale. Al doilea: cele mai aprige voci din mediul de afaceri nu au fost ale inovatorilor, ci ale managerilor obișnuiți.

Paradigma „managementului prin obiective“ era în concordanță cu modul în care simțeau ei că ar trebui să funcționeze conducerea. Cei cu perspective alternative, care ar fi promovat managementul calității al lui Deming, sau cei din culturile corporatiste orientate mai mult spre învățare, care ar fi susținut inovarea și îmbunătățirea continuă, nu au avut prea multă influență în dezbaterile școlare. Dezbaterile erau despre performanță, nu despre inovare.

Eu cred că acum este timpul potrivit ca vocile inovării să se alăture discuțiilor despre reforma școlară. Deși nu există o singură modalitate simplă de a sintetiza paradigma managementului alternativ, aceasta începe cu orientarea spre o înțelegere mai aprofundată a proceselor în sine de care este nevoie pentru a produce rezultate, inovare și o îmbunătățire continuă și cu o accentuare mult mai puternică a construirii capacității individuale și colective de a atinge aceste obiective. Viziunea managementului prin obiective susține că poți îmbunătăți lucrurile prin măsurători și stimulente; viziunea orientată spre învățare susține că stimulentele nu-i pot face pe oameni să obțină lucruri pe care nu sunt capabili să le obțină. Viziunea managementului prin obiective este strict de sus în jos. Viziunea orientată spre învățare susține că obiectivele fundamentale sunt cruciale, dar la fel este și angajamentul din partea oamenilor care trebuie să atingă acele obiective. Viziunea managementului prin obiective tinde să se concentreze asupra unor optimizări rapide, precum note mai mari, iar viziunea orientată spre învățare se centrează asupra schimbărilor mai profunde care vor lua mai mult timp, dar vor dura mai mult — oricum, și această abordare pune preț pe stabilirea unor obiective intermediare, pentru a măsura progresul și a-și adapta strategiile.

Evident, eu nu pot să fiu într-un tot obiectiv, însă dintr-un motiv pe care îl consider potrivit realităților schimbării în școli. Omul de afaceri care crede că școlile ar trebui conduse ca un business ignoră adesea multitudinea de aspecte care sunt foarte diferite în cazul școlilor. De exemplu, imaginați-vă că fabricați ceva și vi se livrează piese defecte care vă vor compromite calitatea produsului. Întrebat ce ar face în această situație, omul de afaceri spune: „Evident, am găsi alt furnizor“³⁶. Dar asta nu este o opțiune în școlile publice. Copiii vin în școlile noastre din familii dezbinat, adesea extrem de nepregătiți și dezavantajați din punct de vedere școlar. Ar trebui să-i trimitem înapoi?

Aceasta este numai una dintre diferențele fundamentale dintre afaceri și realitățile din educație. Toate indică spre aceeași concluzie. Avem nevoie de un sistem de management care să poată gestiona realitățile de pe teritoriul școlilor, care să fie profund implicat în studierea și îmbunătățirea proceselor care susțin învățarea și care să optimizeze competențele tuturor celor implicați în îmbunătățirea performanțelor pe termen scurt, în inovare și în continuarea perfecționării pe termen lung.

Nimic din toate acestea nu încearcă să sugereze faptul că testele standardizate sunt neimportante. Acestea pot oferi informații semnificative atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Dar ele trebuie folosite pentru îmbunătățire, nu drept pedeapsă. Și ele *nu* constituie o strategie de schimbare.

Pentru o strategie autentică de schimbare, trebuie să ne gândim mai clar la obiectivele noastre referitoare la educație. Doar atunci vom putea să avem o fundație solidă pentru a ști ce fel de performanțe urmărim, cum să le evaluăm cel mai bine și cum să mergem în direcția lor. Avem nevoie de inovare, dar o inovare pentru ce?

Condiții pentru inovare

În ciuda numărului mare de dificultăți care există în prezent, condițiile sunt numai bune pentru o inovare fundamentală în școli.

În primul rând, sunt semne fără precedent ale colapsului concepției și procesului liniei de asamblare din școli. Stresul extraordinar este un simptom al colapsului. Alt simptom constă în separarea din ce în ce mai accentuată dintre „cei care au“ și „cei care nu au“. Cei care își permit își duc copiii din ce în ce mai des la școli private, unde plătesc pentru clase cu un număr mai mic de elevi, pentru oportunitatea de a fi înconjurați de alți elevi de elită și pentru accesul la profesori care sunt mult mai satisfăcuți de condițiile de lucru. Alții optează pentru educația la domiciliu, care este, după unele măsurători, segmentul cu cea mai rapidă creștere din educația preuniversitară, estimându-se că include peste două milioane de copiii din Statele Unite, conform datelor din 2010³⁷. Școlile publice cu curriculă proprie (*charter schools*) creează de asemenea spațiu pentru inovare. Dar niciuna dintre aceste opțiuni nu este accesibilă pentru majoritatea familiilor, iar elevii din școlile publice sunt din ce în ce mai excluși din rândurile celor care pot beneficia de cele mai bune oportunități ale societății. Ca rezultat al creșterii inegalității, cresc neliniștile și tulburările sociale. Mai mult decât atât, mi se pare că preocuparea pentru educație este în creștere peste tot în lumea industrializată spre niveluri care păreau aproape de neimaginat cu câțiva ani în urmă.

În al doilea rând, au dispărut multe dintre condițiile socioistorice pe care se bazau școlile erei industriale. În parte, acest lucru se datorează schimbărilor demografice. Înainte piața muncii era blocată pentru femei, fapt de care școlile depindeau pentru a-și atrage majoritatea profesorilor; acum femeile urmează o gamă mult mai variată de profesii. Și mai problematic este faptul că școlile tradiționale depindeau de familiile tradiționale și de structurile comunității care nu mai există. În Statele Unite, structura tradițională a familiei în care unul dintre părinți muncea, iar celălalt rămânea acasă să crească copiii a încetat să mai fie o normă socială în anii '60 și '70. Astăzi, familiile cu doi părinți care muncesc sau cele monoparentale reprezintă norma. Colapsul relației tradiționale părinte-copil-școală a lăsat mai mult în seama școlilor îngrijirea copiilor, iar conversațiile dintre părinți și profesori sunt adesea mai focalizate pe ușurarea grijilor părintelui decât pe ajutorul la învățatură pentru copii. În acest context, standardizarea educației este și mai dificilă.

Poate la fel de istorică este și eliminarea monopolului școlii asupra furnizării de informații, fapt datorat dezvoltării din domeniul comunicării și al tehnologiei. Acum o sută de ani, copiii știau foarte puțin din ceea ce se

petrecea în lume, dincolo de ceea ce li se spunea explicit acasă sau la școală. Astăzi, un adolescent obișnuit are cel puțin la fel de mult acces la informațiile despre lume ca părinții sau profesorii. Mai mult decât atât, social media și tabletele oferă o îmbinare între distracție și învățare în moduri pe care școala nu le poate egala: acestea sunt controlate de cel care învață, sunt disponibile atunci când acesta este pregătit și sunt încorporate în rețele de interese comune între tineri de aceeași vârstă. Schimbările în structura familială le-au oferit acestor tehnologii și mai multă influență, ele substituind adesea lipsa părinților.

În ultimul rând, deși aceste simptome multiple ale unei schimbări profunde au fost ignorate, simplul adevăr este că piața muncii nu mai caută „muncitori industriali“. Autori ca Daniel Pink documentează schimbarea continuă a formei locului de muncă de la „sarcini algoritmice“ (urmărirea unui parcurs prestabilit) spre „sarcini euristice“ (munca efectivă în contexte care necesită experimentare și gândire inovatoare). Un studiu efectuat de McKinsey & Co în 2005 a estimat că 30 de procente din creșterea curentă a numărului locurilor de muncă rezidă în funcții care presupun sarcini algoritmice, în timp ce 70 de procente din creșterea numărului locurilor de muncă vine din partea celor euristice. Similar, Jonathan Spector, director al asociației nonprofit The Conference Board, a declarat în 2008 că informațiile colectate în urma sondajelor realizate la nivelul a peste o mie de conducători din mediul de afaceri din Statele Unite insistă asupra nevoii de „creativitate, inovare, gândire critică și rezolvare de probleme“ în școli. (Aceste rezultate au fost rezumate în 2006 într-un raport al Conference Board numit *Chiar sunt pregătiți să lucreze?*)³⁸

Fostul decan al școlii de inginerie de la MIT, Gordon Brown, obișnuia să spună: „Pentru a fi profesor, trebuie să fii profet — pentru că tu încerci să pregătești oamenii pentru o lume care va fi cu treizeci sau cincizeci de ani în viitor“. Prin continuarea promovării unui concept școlar al erei industriale bazat pe instruire centrată pe profesor, învățare prin memorare și control extrinsec, pregătim elevii pentru o lume care încetează să mai existe.

Eu cred că putem vedea începuturile unui nou consens asupra obiectivelor de bază ale educației. Studii precum *Chiar sunt pregătiți să lucreze?* indică nevoia de aptitudini noi, nespecifice erei mașinilor, pentru locul de muncă; acestea necesită abilități globale: abilități superioare precum înțelegerea problemelor complexe, colaborarea, producerea de rezultate în pofida nesiguranței și ambiguității, respectiv capacitatea de automotivare și orientare spre comunitate. Deși este în formare, eu cred că acest consens va crește, mai ales că apar noi dovezi că putem atinge asemenea obiective în școlile publice. (Vezi și „Context și implicare“, Partea a VII-a).

Cu toate acestea, este ușor să fii descurajat de dificultățile pe care le presupune transformarea școlilor erei industriale, mai ales ținând cont de faptul că asumțiile fundamentale care stau la baza acestora încă se aliniază la mentalitatea majorității oamenilor și a majorității instituțiilor societății. Dar

asemenea reacții pierd din vedere un aspect important. Provocarea nu constă în conceperea unui simplu set de soluții. Cu siguranță, concepția de „soluții“, specifică erei mașinilor, este, în sine, o parte a problemei. Mulți istorici ai reformei școlare, începând cu Seymour Sarason și Diane Ravitch și continuând cu David Tyack și Larry Cuban, au demonstrat modurile în care „soluțiile“ bine intenționate au înrăutățit problemele³⁹. Școlile nu sunt „stricate“ ca să aibă nevoie de „soluții“ de reparare. Acestea sunt instituții sociale care întâmpină greutăți și care au nevoie de schimbare.

În mod similar, nu avem nevoie de un „răspuns“ unic salvator — în sensul unui unic proiect al școlii viitorului. De fapt, acesta ar putea fi exact lucrul care *nu* ne trebuie. În schimb, avem nevoie de o creștere a conștientizării naturii problemelor fundamentale cu care se confruntă școlile și de o dorință de a experimenta din mai multe direcții și din mai multe perspective filosofice. Studiile arată că inovarea de bază care creează industrii noi implică de obicei o combinație între câteva tehnologii noi. De exemplu, nașterea industriei zborurilor comerciale a implicat multe inovații în construcția și tehnologiile aparatelor de zbor, de la motoare până la aripi, în primele decenii ale secolului XX; dar a necesitat de asemenea și dezvoltarea motoarelor cu reacție și a radarelor în anii '40. La fel ca inovarea tehnologică, inovarea instituțională apare de obicei doar în forma unor inovări multiple ale componentelor care, împreună, creează ansambluri de idei și abordări noi care pot susține aplicarea lor la scară largă. Multe dintre acele inovări există deja, așa cum veți putea vedea pe parcursul acestei cărți.

Dar ce va cauza convergența diverselor inovații către o mișcare total nouă de schimbare profundă? Eu cred că răspunsul rezidă într-o nouă metaforă călăuzitoare. La fel cum metafora mașinării a modelat gândirea care a creat școli în era industrială, noua înțelegere a sistemelor vii poate călăuzi gândirea pentru viitor.

Școala ca sistem viu

În decursul ultimilor o sută de ani, a apărut o revoluție în viziunea noastră științifică asupra lumii: o „revoluție sistemică“ ce e caracterizată de studierea și recunoașterea sistemelor vii și a abilității acestora de a explica anumite comportamente care nu pot fi înțelese în termeni strict mecaniciști. Revoluția sistemică a luat naștere în domeniul fizicii și s-a extins treptat spre domeniul biologiei. Aceasta are de asemenea rădăcini în inginerie, în special în înțelegerea sistemelor dinamice cu retroacțiune. Revoluția sistemică avansează treptat și în științele cognitive, dar și în cele sociale. Însă procesul se află doar la început. (Deși începuturile viziunii sistemice datează undeva prin anii 1900, durează foarte mult ca o schimbare științifică fundamentală în modul de a vedea lumea să ajungă să se infiltreze în societate; adepții acestei viziuni au învățat să aibă răbdare). (Vezi Partea a II-a, cap. 6.)

Așadar, ce presupune această viziune revoluționară asupra sistemelor vii? Ea pornește de la teza că natura fundamentală a realității constă în relații, nu în lucruri. Cultura newtoniană ne spune că lumea este compusă din lucruri.

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Atomii lui Newton erau ca niște bile minuscule de biliard lovindu-se și producând un transfer de energie. Însă știința din ultima sută de ani ne spune că peste 99 la sută din orice reprezintă spațiu gol! Chiar și restul de 1 la sută nu este format doar din „lucruri foarte mici“ cum sunt protonii și electronii, ci dintr-un fel de probabilitate că proprietățile reale se vor manifesta în acel spațiu subatomic.

La scară umană, acest „lucru“ pe care îl numim corp nu este, de fapt, nici pe departe atât de material pe cât ni se pare nouă. Inventatorul Buckminster Fuller obișnuia să ridice mâna și să întrebe: „Ce-i asta?“

Majoritatea spunea „Este o mână“.

„Nu“, spunea el, „este o structură integrată. Este o potențialitate de a produce mâini, o structură de relații care continuă să se manifeste ca o mână.“

Fuller făcea referire la ceea ce biologii numesc „autopoiesis“ sau caracterul autoproducător al organismelor vii. Mâna noastră se autoînlocuiește pe măsură ce celulele bătrâne mor și se nasc altele noi. Înlocuirea tuturor celulelor mâinii durează câteva luni, dar avem un pancreas nou în fiecare zi, iar întregul corp se autoînlocuiește în câțiva ani. Din această perspectivă, corpul tău nu „are“ o mână sau un picior sau orice altă parte a corpului, ci are capacitatea de a le produce încontinuu pe fiecare. Aceasta este o afirmație amețitoare pentru aceia dintre noi care sunt obișnuiți să creadă că „noi suntem corpul nostru“. Dar aceasta este natura sistemelor vii. Corpul este asemănător unui râu, cu noi substanțe curgând prin el și organizându-se încontinuu, la fel cum malurile râului organizează apa care curge prin el. Semințele nu produc copaci. Ele organizează procesul de creare a copacilor.⁴⁰

În cadrul acestei noi înțelegeri revoluționare a sistemelor vii, unii oameni de știință cred de asemenea că sistemele vii sunt caracterizate în mod distinct de autoorganizarea emergentă (comportamente și structuri care nu pot fi prevăzute pe baza comportamentelor și structurilor anterioare) și de cogniție, abilitatea de a „înțelege“ mediul înconjurător. Deși noua știință a sistemelor vii este abia la început, deja ne putem da seama că tratăm majoritatea din ceea ce ne înconjoară ca pe niște lucruri fără viață — copacii, plantele, chiar sistemele sociale cum sunt școlile —, pentru că nu am înțeles suficient de profund proprietățile asociate vieții. Sistemele vii nu sunt formate din lucruri; ele nu au calitatea de „lucru“. Mai degrabă, lucrurile în sine sunt rezultate ale sistemelor vii, apărând dintr-o realitate fundamentală a relațiilor.

Un sistem viu are așadar capacitatea de a se crea singur. În aceasta constă distincția fundamentală dintre sistemele vii și mașinării: sistemele vii sunt autocreate, în timp ce mașinăriile sunt create de alții.

Cu cât mai bine înțelegem sistemele vii din această perspectivă, cu atât devenim mai conștienți de condiționarea mentală inerentă din era industrială. Spre deosebire de mașinării, sistemele vii cresc și se dezvoltă încontinuu, formează relații noi și au obiective înnăscute de a exista și de a se recrea. Deși sistemele vii se aseamănă în unele privințe cu mașinăriile — au comportamente recurente și dezvoltarea lor viitoare poate fi influențată —,

acestea nu sunt nici predictibile, nici controlabile. Mai mult decât atât, sistemele vii creează mașinăriile, începând cu instrumentele simple folosite de păsări și de mamifere, până la cele mai sofisticate tehnologii. Dintr-un anumit punct de vedere, viziunea sistemelor vii nu se opune viziunii mașinilor, ci o include. Atunci când teoria relativității a devenit treptat acceptată, s-a spus că „Einstein a transplantat într-un vas mai mare planta lui Newton“. Același lucru se poate spune și despre era sistemelor vii în relație cu era mașinilor. Problema nu este mentalitatea erei mașinilor în sine, ci obiceiul disfuncțional de a vedea totul din acea perspectivă.

O viziune pentru o școală vie

Cum ar fi dacă școala ar fi organizată pe baza aprecierii valorii sistemelor vii, și nu a mașinilor? În restul acestei cărți ne vom ocupa de această întrebare. Putem începe însă cu câteva reflecții.

În primul rând, dacă bunăoară conținutul de învățare ar fi tratat mai puțin ca un adevăr fix care trebuie memorat și mai mult ca o ființă vie, schimbătoare, procesul de învățare ar învia și el. Să ne gândim, de exemplu, la materia biologie. În mod ironic, studiul vieții este pentru majoritatea elevilor un subiect mort, plictisitor. Am fost șocat să descopăr, vorbind cu fiul meu cel mai mare, că lui i s-a predat biologia în anii '90 exact la fel cum am învățat-o eu cu mulți ani în urmă: informații nesfârșite, deconectate, despre pereții celulei și nucleu, ectoplasmă și endoplasmă, apoi alte informații despre celulele sanguine și ale țesutului muscular și așa mai departe, care trebuiau memorate. Biologia devine un subiect complet diferit atunci când cel care învață începe cu înțelegerea modului în care funcționează o celulă vie, în care se autocreează și interacționează cu mediul său, pentru a menține echilibre interne care să întrețină un proces dinamic continuu în interiorul său.

Mai mult, în loc să învețe despre aceste idei ca fapte științifice care trebuie memorate, cum ar fi dacă elevii ar putea să le descopere singuri prin interacțiunea cu simulări computerizate care le permit să creeze celule și să experimenteze cu modul în care acestea ar supraviețui și s-ar adapta în diferite circumstanțe? În acest caz, ei ar putea, de exemplu, să exploreze natura cancerului. La un anumit nivel, cancerul nu este altceva decât o diviziune celulară necontrolată — mitoza este scăpată de sub control. Ar putea cei care învață să creeze în simulările lor condiții în care semnalele de la țesuturile din jur (care limitează în mod normal diviziunea celulară) să eșueze? Dintr-odată, elevii ar putea descoperi singuri multitudinea de vieți ale celulei, prototipul sistemelor vii. Dacă ne gândim la contrastul dintre biologia din modelul de învățare al epocii mașinilor și cea din modelul de învățare al erei sistemelor vii, care tip de lecție credeți că ar fi mai captivantă și mai satisfăcătoare?

Învățarea științelor umane ar putea fi de asemenea extrem de diferită. Cu ani în urmă am întâlnit o femeie care preda literatură engleză într-un liceu dintr-un cartier foarte sărac din Tucson (Arizona). Ea trebuia să-l predea pe Shakespeare unor copii hispanici și afro-americani care se întrebau ce vor

mânca a doua zi. Modelul industrial a făcut din povestea lui Hamlet un obiect static — un set de nume de personaje și de scenarii care trebuie memorate. Dar prietenul ei, care preda științe reale la altă școală, folosea modele de simulări pe calculator de tipul celui de simulare a funcționării celulelor. Așa că ea o hotărât să construiască o simulare pentru Hamlet. Aceasta urmărea traiectoria creșterii furiei și a revoltei lui Hamlet și modul în care, în consecință, acest lucru i-a făcut pe rege și pe regină să-l înțeleagă greșit, cu rezultate tragice.

Dintr-odată Hamlet a înviat. Copiii puteau pune întrebări ca: „Ce-ar fi fost dacă Polonius nu se ascundea după perdea? Dar dacă Hamlet nu l-ar fi ucis? Și dacă ar fi făcut altceva? Ce s-ar fi putut întâmpla?” Un tablou static s-a transformat într-o frescă vie în care oamenii interacționează unii cu alții, aduși la viață, pentru că elevii înșiși puteau interacționa cu Hamlet prin transformarea întrebărilor lor în experimente de simulare.

Nu voi uita niciodată cum stăteam doi ani mai târziu înconjurat de unii dintre acei copii și îl ascultam pe un elev hispanic, Raphael, care se gândea să abandoneze școala înainte de a merge la orele acestei profesoare. L-am întrebat ce a însemnat pentru el modelul simulat pe calculator al lui Hamlet. „Mi s-a deschis creierul“, mi-a răspuns. A fost reconectat cu școala, i s-au îmbunătățit notele și a absolvit. Și-a redescoperit de asemenea pasiunea pentru muzică. În timp ce vorbeam despre cariera de muzician pe care și-o construia, a început în mod spontan să deseneze diagrame sistemice cu bucle cauzale (un exercițiu din învățarea sistemică descris în Partea a II-a, cap. 6) împreună cu ceilalți copii — ca să vorbească despre muzica lui!

Evident, există o diferență semnificativă în studierea subiectelor de parcă ar fi vii. Un asemenea proces educațional se bazează pe:

- Învățarea centrată pe elev în locul învățării centrate pe profesor;
- Încurajarea varietății, nu a omogenității — acceptarea abordării inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare diverse; și
- Înțelegerea unei lumi a interdependențelor și a schimbării în locul memorării informațiilor și căutării răspunsurilor corecte.

În mod similar, dacă am începe să tratăm școlile ca pe niște sisteme vii în loc să le tratăm ca pe niște mașinării, am putea:

- Reflecta în mod constant asupra teoriilor-în-uz ale tuturor celor implicați în procesul educațional;
- Explora încontinuu moduri de integrare a diverse subiecte de predare în experiențe educaționale semnificative pentru copii și adulți;
- Să-i vedem pe cei care constituie o școală — profesori, elevi, părinți — ca pe o comunitate și să începem să reintegrăm educația în circuitul rețelelor de relații sociale care leagă prieteni, familii și diverse instituții pentru construirea unor comunități sănătoase.

Atunci când ne integrăm într-o școală considerând-o ca pe un sistem viu, descoperim că aceasta este într-o continuă dezvoltare. Noi participăm la acea evoluție adresând întrebări ca: „De ce este sistemul așa cum este? De ce există

aceste reguli? Cum ne ajută și cum ne împiedică acestea să ne atingem obiectivele? Care este scopul acestei practici?“ Nu suntem dispuși să ne mulțumim cu explicații menite să ne împace sau să ne limiteze, precum „Oamenii de la putere le fac așa“. Din moment ce noi înșine suntem parte a sistemului, suntem atrași să cercetăm mai amănunțit, să căutăm modurile în care propriile noastre asumptii și acțiuni obișnuite participă la crearea sistemului așa cum este el astăzi. Întrebările constante devin un mod de viață pentru elevi, profesori, părinți și administratori.

Asumpțiile identificate aici ne pot oferi un punct de început. Ele sunt generice, nu specifice. Fiecare va fi mai influentă în unele circumstanțe decât în altele. Este important ca toți cei implicați să gândească singuri și să vorbească unii cu alții despre modul în care fiecare asumptie se manifestă în propriile lor contexte școlare și să vadă unde duc cu adevărat eforturile lor pentru inovare. Doar atunci ideea de școală ca sistem viu va căpăta viață cu adevărat.

Scopul acestor întrebări nu este critica, ci învățarea — transformarea mediului școlar în unul de învățare pentru toți cei implicați. Îmi amintesc că am întrebat-o pe directoarea unei școli foarte inovatoare cum și-ar defini meseria. Mi-a răspuns: „Meseria mea constă în crearea unui mediu în care profesorii învață încontinuu“. Ea credea că profesorii profund implicați în propriul lor proces de învățare vor dobândi inevitabil capacitatea de a crea un mediu de învățare mai bun pentru elevi.

În sfârșit, școala își poate restabili funcția de instituție socială, concentrându-și din nou procesul de învățare asupra vieții copiilor, și nu asupra clasei. Sunt multe exemple de astfel de școli și ele atrag adesea oamenii din comunitatea din jurul lor, care încep să se simtă ei înșiși parte a școlii. De exemplu, la școala generală Creswell din statul Oregon, s-au desfășurat lunar, ani de-a rândul, „zile ale copilului“. Acestea erau zile organizate în care școala era oficial închisă, pentru ca elevii, educatorii și membrii comunității să se poată întâlni în cadrul unor dialoguri informale și să discute despre rețelele sociale care se autocreează și care fac posibilă școala.

„Erau unii oameni care nu-mi prea plăceau în grupul meu de dialog“, își amintea mai târziu un elev. „Nu-mi plăceau, însă nu-i vedeam ca pe niște oameni cu care am multe lucruri în comun. Apoi am început să vorbim; ei și-au împărtășit viziunile, iar eu am ascultat ce aveau de spus. Acum, când trec pe lângă ei pe hol, am mai puține motive să cred că ei nu mă plac pe mine. Dialogul a dat de gândit cel puțin unei persoane din fiecare bisericuță diferită din școala noastră: Poate că această persoană nu este chiar atât de diferită, și probabil ar trebui s-o tratăm cu respect.“

Atunci când procesul de învățare este cu adevărat orientat spre viețile și învățarea elevilor, granițele „școlii“ devin mult mai deschise pentru comunitatea din jur, iar educația devine mai degrabă un proces social decât unul mecanicist. La o școală din New Mexico a fost nevoie de o inovare extrem de simplă a programei școlare pentru a realiza o conexiune între școală și

comunitate. În clasa a zecea, elevii puteau declara un lucru pe care-și doreau să-l învețe de la cineva din comunitate, să-și găsească un mentor care să-i învețe și să transforme acest lucru în una dintre materiile de studiu. Fie că este vorba de tâmplărie, tehnoredactare sau gătit. Era alegerea elevului (la care se adaugă un proces simplu de triere pe care școala îl folosea pentru evaluarea mentorilor). Acest lucru nu doar le oferea elevilor controlul asupra propriei învățări, ci și situa învățarea în cadrul comunității în care trăiau ei și, în timp, a ajutat la construirea unei rețele de mentori adulți care au devenit strâns conectați cu școala.

Atragerea profesorilor și a elevilor din cadrul comunității poate avea de asemenea un impact în interiorul școlii. De exemplu, o școală a găsit o metodă ingenioasă de a ajuta copiii de clasa a patra care aveau dificultăți cu fracțiile, o problemă foarte des întâlnită. Ei au fost lăsați să lucreze în bucătăria școlii pentru câteva zile. Dintr-odată fracțiile au devenit foarte practice, pentru că elevii trebuiau să măsoare ingredientele — iar în scurt timp, tinerii bucătari au devenit profesori pentru colegii lor de clasă.

O altă școală a invitat o organizație comunitară, numită Fundația Waters, pentru a-i ajuta să gestioneze violența dintre diferite grupuri — o problemă cu care se confruntă multe școli. Un filmuleț foarte popular, realizat de Fundație, arăta trei băieți de șase ani vorbind despre o hartă a sistemului pe care au desenat-o, pentru a înțelege de ce se bat cu ceilalți copii pe terenul de joacă. Stând în jurul unei mese din bibliotecă, ei descriu modurile în care „cuvintele jignitoare“ și „sentimentele rănite“ se pot amplifica unele pe altele și apoi „diferite moduri prin care putem interveni în sistem“⁴¹. Un copil spune: „Am încercat să ne cerem scuze, dar nu prea a funcționat“. A început apoi să descrie unele lucruri noi pe care le vor încerca data viitoare când vor fi „prinși la mijloc“. Căutarea lor pentru o alternativă oferă o frumoasă lecție de „viață ca învățare“. La o întâlnire recentă, unul dintre ei, acum în vârstă de șapte ani, a spus: „Acum suntem cei mai buni prieteni“.

De-a lungul anilor, am văzut multe povești asemănătoare, care m-au învățat o lecție importantă. Cred că există o dorință puternică printre majoritatea adulților de a fi mai conectați la viața copiilor lor. Separarea adulților față de viețile copiilor reprezintă o sursă importantă de pierderi în societatea noastră. Chiar dacă nu suntem noi înșine părinți sau educatori, nu ne putem îndepărta de copii și să-i lăsăm în responsabilitatea unei elite profesionale. Ființele umane sunt în mod profund, natural conectate la viețile copiilor. Grija pentru copii este adânc înrădăcinată în interiorul nostru. Face parte din moștenirea noastră biologică.

Regândirea școlilor ca organisme vii, ca un copac și nu ca o piesă de mașină, și a procesului educațional și social ca asemănându-se mai mult cu o comunitate decât cu o fabrică, poate părea idealistă sau chiar utopică. Totuși, merită specificat faptul că aceasta a fost natura școlilor în vasta majoritate a istoriei noastre colective. Societățile umane și-au educat tinerii de zeci de mii de ani, cu mult înaintea școlilor erei industriale. În romanul lui Daniel Quinn,

My Ishmael, acesta descrie sistemul educațional tipic din triburi:

„Tinerii ies din copilărie la vârsta de treisprezece sau paisprezece ani, până atunci învățând practic tot ceea de ce au nevoie pentru a funcționa ca adulți în cadrul comunității lor. De fapt, au învățat atât de multe, încât dacă restul comunității ar dispărea peste noapte, ei ar fi capabili să supraviețuiască fără a întâmpina cea mai mică dificultate. Ei ar ști cum să fabrice instrumentele de care au nevoie pentru vânătoare și pescuit. Ar ști cum să se adăpostească și cum să se îmbrace⁴². Ei au învățat toate aceste lucruri fără școli, pur și simplu făcând ce fac toți copiii: privind membrii comunității și petrecându-și timpul cu oamenii care știu ceva despre ceea ce vor ei să învețe. „Absolvirea“ sistemului tribal implică inevitabil un ritual de trecere, în care oamenii sunt educați în spiritul moștenirii și a tradițiilor tribului și învață importanța îndurării suferințelor și a înfruntării greutăților de unii singuri. După această „absolvire“, sunt primiți într-o comunitate de adulți la care își vor aduce contribuția. Ar trebui să ne amintim de acest lucru atunci când ne uităm la elevii de liceu din ziua de azi cum se chinuie să-și găsească locul de „participant la comunitate“ fără să fi beneficiat de un asemenea ritual formal.

Desigur, viața nu merge înapoi. Nu ne vom întoarce la traiul în triburi. Dar o abordare a educației care a persistat multe mii de ani merită să fie luată în considerare — așa că vom încerca să înțelegem cum funcționează. Iar dacă o privim îndeaproape, putem observa că aceasta încorporează câteva caracteristici care s-ar putea să ni se pară familiare: copiii învață încontinuu, învățarea apare în situațiile din viața de zi cu zi, iar instituțiile care susțin învățarea sunt integrate în structurile societății.

Învățarea este susținută de natura noastră; este o manifestare a dorinței de dezvoltare existente la toate ființele umane. Aceasta poate fi deviată sau blocată, dar apariția ei nu poate fi prevenită. Sarcina educațională fundamentală în zilele noastre este de a dezvolta instituții și practici care asistă, și nu înlocuiesc acel proces natural de învățare.

Cine va conduce schimbarea?

Un ultim comentariu despre motivul pentru care școlile par instituții extrem de dificil de schimbat și despre punctul din care poate fi acționată cea mai importantă pârghie de schimbare. În structura școlilor erei industriale există o „pată oarbă“, cum nu găsim în alte instituții contemporane. Această pată oarbă apare pentru că singura persoană care ar putea reflecta cu adevărat asupra modului în care funcționează sistemul ca întreg este singura persoană care nu are niciun cuvânt de spus în sistem și de obicei nicio putere de a oferi răspunsuri semnificative care ar putea ghida schimbarea. Această persoană este elevul.

Elevul este singura persoană care vede întregul peisaj: toate materiile, provocările de pe terenul de joacă și de pe stradă, toate greutățile de acasă, multitudinea de mesaje contradictorii din media — întregul mediu înconjurător. Copiii știu când întregul volum de muncă este prea mare sau prea mic, când nivelul stresului este prea ridicat sau nivelul respectului, prea

scăzut. Dar ei nu au vreo putere sau vreo poziție în sistem. Opiniile lor nu sunt luate în considerare. Ei sunt, până la urmă, doar copii — într-un sistem condus de adulți, după cum se presupune, spre binele lor.

Pentru a vedea absurditatea acestei situații, să ne imaginăm că am impus o regulă angajaților unei companii: nu au voie să vorbească, în nicio circumstanță, cu clienții. Nu ne vom aștepta ca acea companie să supraviețuiască foarte mult. Înăbușirea vocii elevilor impune și mai multe limite. Spre deosebire de clienți, care achiziționează în mod pasiv ceea ce produce compania, elevii sunt coproducători ai rezultatelor obținute de școli. Acolo unde nu există implicare din partea elevilor, nu există învățare.

Ajung astfel să cred că adevărata speranță pentru un proces profund și durabil de evoluție în școli trebuie pusă în elevi. Ei au o pasiune profundă de a face școlile să funcționeze. Ei sunt conectați cu viitorul în moduri în care niciun adult nu este conectat — și din multe puncte de vedere, în prezent sunt mai conectați cu întreaga lume și cu provocările acesteia. Ei au imaginație și moduri de a vedea lucrurile care nu au fost încă alterate de procesul educațional formal. Și cer să fie implicați, să devină mai responsabili pentru mediul în care trăiesc.

Asta nu înseamnă că tot ceea ce avem nevoie constă în garantarea accesului elevilor la conducere. Înseamnă însă că fără leadershipul elevilor, există puține speranțe. În realitate, suntem niște pești în apele asumpțiilor erei industriale. Tinerii sunt foarte conștienți de cât de dramatic se îndepărtează de acele premise lumea în care trăim astăzi. Și tinerii sunt încă suficient de noi în sistem ca să poată vedea regulile și asumpțiile tacite și să ne ajute și pe noi, restul, să le vedem. (Vezi Partea a X-a, cap. 6.)

Nu trebuie să avem răspunsurile pregătite în avans. Dar trebuie să avem capacitatea, la nivel de comunități, să prioritizăm noua gândire și noile practici și să persistăm în susținerea acestora. Avem nevoie de lideri diverși, de toate vârstele, și să formăm toate sectoarele, dorindu-ne să ne îndreptăm împreună spre un viitor pe care acum ni-l putem doar imagina. Educația pentru o lume a erei postindustriale presupune înțelegerea faptului că oamenii vor trăi împreună în mod diferit în deceniile care vin — sau nu vor trăi bine deloc — și că tinerii au adesea intuiții mult mai profunde decât adulții cu privire la schimbările care ne așteaptă.

¹ „The Drive to Learn: An Interview with Edward T. Hall“, *Santa Fe Lifestyle* (primăvara 1988), pp. 12–14.

² Celelalte volume ale seriei „A cincea disciplină“ sunt: P. Senge, *A cincea disciplină: Artă și practica organizațiilor care învață* (Ed. Business Tech, 2012); P. Senge et al., *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World* (2008); P. Senge, Art Kleiner et al., *The Dance of Change: The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations* (1999); P. Senge, Art Kleiner et al., *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization* (1994). Edițiile în engleză au apărut inițial la editura Currency/Doubleday (grupul Random House).

- ³ Pentru mai multe despre „efectul de pârghie“ (*leverage*) și despre exemplul cârmei vaporului dat de Buckminster Fuller, vezi *A cincea disciplină* (trad. rom., 2012), pp. 95–96.
- ⁴ *A Nation at Risk*, raport din 1983 al Comisiei Naționale pentru Excelență în Educație. Semenele de criză prezentate în raport au fost puse sub semnul întrebării de David C. Berliner și Bruce J. Biddle, în *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools* (Basic Books, 1996).
- ⁵ Despre nevoile educaționale din industrie, vezi Arvind Kaushal et al., „Manufacturing's WakeUp Call“, din revista *strategy+business* (toamna 2011). Vezi și studiul „Revitalizing Education for Manufacturing“, de Wallace Hopp și Roman Kapuscinski de la Tauber Institute for Global Operations (Univ. din Michigan): www.strategy-business.com/article/11306.
- ⁶ Despre efectele adverse ale testărilor și ale privatizării învățământului, vezi Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education* (Basic Books, 2010).
- ⁷ Această idee a fost formulată de Karl Weick în *Social Psychology of Organizing* (Addison-Wesley, 1969). Vezi și *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 48.
- ⁸ Seymour B. Sarason, *The Predictable Failure of Educational Reform* (Jossey-Bass, 1990).
- ⁹ P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (Continuum, 1975; 1995), pp. 52 și urm.
- ¹⁰ F. Capra, *The Web of Life* (Doubleday, 1996), p. 272.
- ¹¹ P. Palmer, *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey* (Harper, 1993), p. xvii.
- ¹² Pentru cercetări referitoare la plângerile elevilor despre irelevanța conținutului predat, vezi Shirley M. Hord și Harvetta M. Robertson, „Listening to Students“, *Journal of Staff Development* (vara 1999), pp. 38–39. Autoarele sugerează că elevii, în special cei de liceu, au poftă de învățare și de noi provocări. Când nu este exprimată în cuvinte, această poftă se manifestă prin comportamentul elevilor.
- ¹³ Conversație între H. Gardner și P. Senge din decembrie 1999. Acest studiu și altele au fost realizate sub egida „Good Work“ la Harvard Graduate School of Education și au fost demarate în anul 1995 de H. Gardner, W. Damon și M. Csikszentmihalyi. Vezi și volumul lor *Munca bine făcută. Când excelența și etica își dau mâna* (Sigma, 2005).
- ¹⁴ D. Boorstin, *The Discoverers* (Harry N. Abrams, 1983, 1991), pp. 108–109; A. Koestler, *Lunaticii* (trad. rom.: Humanitas, 1995), p. 409.
- ¹⁵ R. Ackoff, *Creating the Corporate Future* (John Wiley and Sons, 1981), p. 6; L. Mumford, *Technics and Human Development* (Harcourt Brace Jovanovich, 1967).
- ¹⁶ Cf. Gareth Morgan, *Images of Organization* (Sage Publications, 1969), pp. 22–25. Despre legătura dintre armată și sistemul școlar, v. „The Drive to Learn: An Interview with Edward T. Hall“, în *Santa Fe Lifestyle* (primăvara 1988), pp. 12–14.
- ¹⁷ Pentru statistici, v. Paul Hawken et al., *Natural Capitalism: Creating the Next Industrial Revolution* (Little, Brown and Company, 1990), p. 170. Pe Chandler l-am citat din Alfred Chandler, *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business* (Harvard University Press, 1977), pp. 245–246.
- ¹⁸ David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education* (Harvard University Press, 1974), p. 42.
- ¹⁹ Vezi și Fernand Braudel, *The Wheels of Commerce* (University of California Press, 1992), p. 572 și urm.; v. și Tyack, *The One Best System*, p. 37.
- ²⁰ Pentru mai multe informații despre „teoriile-în-uz“ (sau „teoriile folosite“), vezi Peter Senge, *A cincea disciplină*, trad. rom., p. 234 și urm.; Art Kleiner, *The Age of Heretics: A History of the Radical Thinkers Who Reinvented Corporate Management* (Jossey-Bass, 2008), pp. 215 și urm.; v. și Chris Argyris și Donald Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Addison-Wesley, 1978).
- ²¹ Edward Joyner, „To Ask the Best of Children, We Must Ask the Best of Ourselves“, în James P. Comer et al., *Child by Child* (Columbia Teachers College Press, 1999), p. 278.
- ²² Pentru mai multe despre temeile indiscutabile, vezi Chris Argyris, *Flawed Advice and the Management Trap* (Oxford University Press, 2000); v. și William R. Noonan, *Discussing the Undiscussable: A Guide to*

Overcoming Defensive Routines in the Workplace (Jossey-Bass, 2007).

- ²³ A. Miller, *For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence* (Noonday Press, 1990), pp. 5, 11–12.
- ²⁴ G. Lakoff și M. Johnson, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (Basic Books, 1999), p. 17.
- ²⁵ H. Maturana și F. Varela, *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding* (Shambhala Publications, 1997), p. 27.
- ²⁶ Aceste statistici au fost extrase din P.N. Pastor și C.A. Reuben, *Diagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disability: United States, 2004–2006* (National Center for Health Statistics, 2008).
- ²⁷ Pentru folosirea Ritalinului la copiii de vârste mici, vezi: Joseph T. Coyle, „Psychotropic Drug Use in Very Young Children“, *Journal of the American Medical Association*, vol. 280, no. 8 (23 februarie, 2000), p. 1059; v. și Julie Magno Zito et al., „Trends in the Prescribing of Psychotropic Medications to Preschoolers“, *Journal of the American Medical Association*, vol. 280, no. 8 (23 februarie, 2000), p. 1025.
- ²⁸ Cartea a fost probabil cea a lui Edward Hallowell și John Ratey, *Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood to Adulthood* (Touchstone, 1994).
- ²⁹ Vezi R. Merton, *Social Theory and Social Structure* (Free Press, 1968) și R. Rosenthal și L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (Irvington Publishers, 1968, 1992).
- ³⁰ Maritime Gloucester este o prelungire a programului Compass, un program liceal alternativ din Gloucester; vezi <http://maritimegloucester.org>.
- ³¹ *The Tree of Knowledge*, pp. 27, 34; pp. 206 și urm.
- ³² L. Margulis și D. Sagan, *What is Life?* (Simon & Schuster, 1995), p. 192.
- ³³ C. Argyris, „Teaching Smart People How to Learn“, *Harvard Business Review* (mai-iunie 1991), HBR Reprint #91301; v. și *Flawed Advice and the Management Trap: How Managers Can Know When They're Getting Good Advice and When They're Not* (Oxford University Press, 2000); vezi și Alfie Kohn, *Pedepsiți prin recompense* (Multi Media Est Publishing, 2014).
- ³⁴ Vezi M. Fullan, *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy* (School Improvement Network, 2009). Vezi și M. Fullan, *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform* (Corwin Press, 2010).
- ³⁵ Andrew Sum et al., *Getting to the Finish Line: College Enrollment and Graduation, A SevenYear Longitudinal Study of the Boston Public Schools Class of 2000* (Northeastern University and Boston Private Industry Council, nov. 2008).
- ³⁶ Exemplul este preluat din Larry Cuban, *The Blackboard and the Bottom Line* (Harvard University Press, 2004).
- ³⁷ Bryan D. Ray, „2.04 Million Homeschool Students in the United States in 2010“ (National Home Education Research Institute, 3 ian. 2011): <http://www.nheri.org/HomeschoolPopulationReport2010.html>.
- ³⁸ Vezi Daniel Pink, *Drive* (trad. rom.: Publica, 2011); „The Next Revolution in Interaction“, *McKinsey Quarterly* 4 (2005), pp. 25–26; Jonathan Spector, „Written Testimony to the House Appropriations Subcommittee on Interior, Environment & Related Agencies Hearing on the «Role of the Arts in Creativity and Innovation»“ (1 aprilie 2008); The Conference Board, *Are They Really Ready to Work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce* (2006).
- ³⁹ S. Sarason, *The Predictable Failure of School Reform* (Jossey-Bass, 1990); D. Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education 1945–1980* (Basic Books, 1983); și D. Tyack și L. Cuban, *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform* (Harvard University Press, 1995).
- ⁴⁰ Vezi F. Capra, *The Web of Life* și Margulis & Sagan, *What is Life?*
- ⁴¹ T.A. Benson, *First Grade Problem-Solving* (The Waters Foundation, 2011): <http://>

www.watersfoundation.org.

⁴² D. Quinn, *My Ishmael* (Bantam, 1997), p. 126 și urm. Reflecțiile asupra ritualului de trecere provin, în parte, din conversațiile cu Louis van der Merwe.

O inițiere în cele cinci discipline

1. Crearea unui context pentru învățarea organizațională

Ești profesor și ești mereu obosit din cauza confruntărilor cu problemele neprevăzute? Sau poate ești manager și simți că nu poți realiza destule lucruri? Dacă ești părinte, atunci când vezi ceva în neregulă în rapoartele de evaluare ale copilului tău, simți că nu poți face nimic? Și dacă ești elev, simți că școala nu se potrivește cu lumea ta, cu viața ta, cu obiectivele tale?

O disciplină de învățare oferă un răspuns pentru acest tip de probleme și pentru altele — un răspuns sub forma schimbării în practica de zi cu zi. Gândind de fiecare dată puțin diferit despre munca și despre problemele tale, îți construiești treptat capacitatea de a produce rezultatele dorite. Pentru a ușura acest proces, disciplinele încorporează o serie de instrumente și tehnici, de metode de orientare care duc în mod natural spre noi tipuri de abilități. (Buckminster Fuller obișnuia să spună că, dacă vrei să predai oamenilor un nou mod de gândire, n-are rost să încerci să le predai acel mod de gândire în mod direct. În schimb, dă-le un instrument, a cărui folosire va duce la un nou mod de gândire.)

Mulți educatori sunt familiarizați cu o varietate de instrumente și tehnici pentru facilitarea învățării. Meșteșugul predării este adesea construit în jurul acestora, începând cu miile de rubrici și planuri de lecție dezvoltate de profesorii de la sala de clasă și împărtășite cu ceilalți. Disciplinele de învățare ale acestei cărți reprezintă un set de metode și tehnici la fel de utile, dezvoltate și cultivate pentru a facilita învățarea la nivel de echipă și la nivel de organizație.

Dacă nu știi care este primul lucru pe care trebuie să-l faci cu această carte, aici este locul de unde poți începe. Nu există o rețetă simplă, pentru că nevoile fiecăruia sunt diferite. Dar există o bază conceptuală a materialului din această carte, pe care o vom detalia aici — vom prezenta instrumentele celor cinci discipline de învățare și teoriile și principiile din spatele lor.

Ciclul învățării profunde

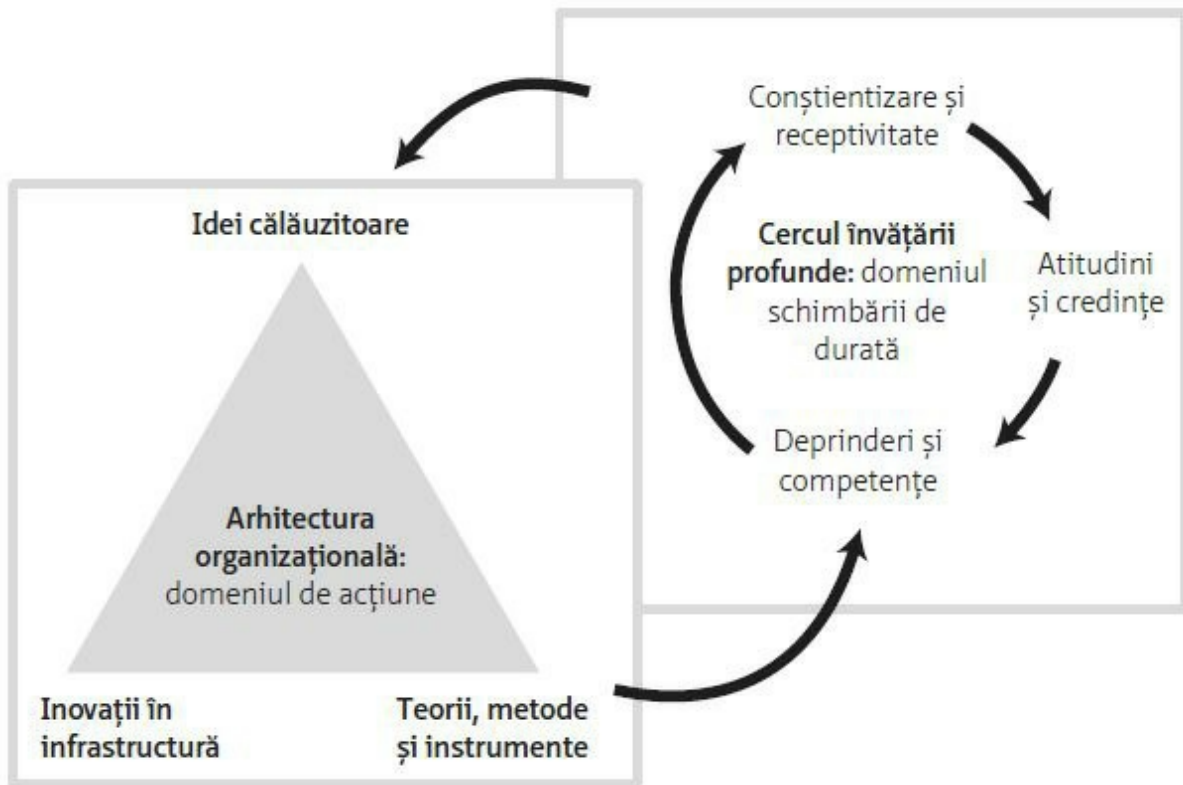
În calitate de educatori și oameni cărora le pasă de școli, suntem foarte conștienți de impactul personal pe care îl poate avea procesul de învățare. Ne putem aminti cum a fost pentru noi să învățăm să citim, să conducem o mașină, să cântăm la un instrument muzical, să încercăm un sport nou sau să devenim buni în meseria noastră. Cu siguranță, majoritatea oamenilor sunt schimbați, uneori în mod profund, de experiențele intense de învățare. Acest lucru nu ține doar de a te simți mândru, fericit sau emoționat. E un proces care se desfășoară adesea nevăzut între oameni și care ne ajută, în timp, să

acționăm în noi moduri.

Poți declanșa adesea acest proces prin intermediul unui nou instrument sau al unei noi tehnici. De exemplu, ai putea folosi modelul „aisbergului“ (v. cap. 6) sau o simulare sistemică precum „bancurile de pești“ (Partea a XVI-a, cap. 4) pentru a analiza mai îndeaproape o problemă care îți afectează școala — poate o problemă legată de agresivitate, de performanța academică sau de administrarea unei păduri aflate în vecinătatea școlii. Folosind aceste instrumente, îți dezvolti noi aptitudini și capacități, cum ar fi abilitatea de a cartografia și de a interpreta relațiile cauzale dintre unele simptome ale problemei care par să nu fie legate între ele. Acest lucru îți sporește nivelul de conștientizare și sensibilizare: începi să vezi unele aspecte ale problemei într-o lumină nouă. În timp, pe măsură ce vorbești mult mai deschis despre aceste probleme, încep să se formeze noi credințe și asumții. Soluțiile care odată păreau viabile nu mai funcționează; altele, care păreau nepractice, acum oferă posibilități reale. Acest lucru facilitează dezvoltarea continuă a abilităților și competențelor tale.

Sistemul ilustrat în diagrama de mai jos reprezintă esența practicilor după care este construită o organizație de învățare. În caseta din spate, în colțul din dreapta sus, este „ciclul învățării profunde“ — capacitatea interrelaționată de schimbare din interiorul indivizilor, care apoi e încorporată în grupurile culturale. Învățarea se produce atunci când noile abilități și competențe (precum abilitățile de conversație constructivă și de gândire sistemică), noua conștientizare și receptivitate (conștientizarea aspirațiilor noastre, a realității curente și a modelelor mentale) și noile atitudini și credințe (valori și asumții despre lume) se întăresc unele pe altele.

Schimbările din ciclul învățării profunde pot fi solide și chiar ireversibile, dar sunt dificil de inițiat. Aici intervine „domeniul de acțiune“, mai puțin durabil, dar mai tangibil, ilustrat în caseta din stânga jos. Echipele și liderii de la orice nivel pot acționa formulând idei de ghidare (și discutând despre ele), prin crearea inovațiilor în infrastructură și prin instituirea unei practici regulate a noilor metode și tehnici, pe baza unui set consistent de teorii fundamentale referitoare la edificarea competențelor umane.



Punctul-cheie de orientare al activității se află în interiorul triunghiului, însă schimbarea fundamentală durabilă se află în interiorul cercului. Ambele cicluri se întăresc reciproc și continuu — bineînțeles, toate elementele, pe măsură ce-și măresc influența și calitatea, se întăresc de asemenea între ele. (În gândirea sistemică, după cum vom vedea mai târziu în această carte, acestea sunt numite „cicluri de întărire“.)

Astfel, pe măsură ce recunoști în mod conștient că nu poți rezolva de unul singur această problemă complexă, ți-ai putea prelungi timpul pe care-l petreci reflectând asupra ei împreună cu ceilalți, discutând despre asumțiile profunde și despre tiparele comportamentale care produc efecte în școala voastră. Aceste conversații, la rândul lor, v-ar putea ajuta să vedeți mai clar aspecte ale propriului vostru comportament colectiv. Ați putea vedea, de exemplu, cum unii oameni au întotdeauna aceleași roluri în conversație; cum de fiecare dată ei obiectează cu jumătate de gură, doar pentru a fi contraziși; sau cum alții opresc discuția despre dificultăți, deși toți ceilalți sunt pregătiți să vorbească despre ele. Acest nivel nou de conștientizare și receptivitate vă permite să identificați momente în care puteți îmbunătăți conversația, făcând un simplu comentariu: „Cred că a fost pomenit un aspect peste care am trecut prea repede...“

Un plus de reflecție poate de asemenea să vă ajusteze viziunile despre natura umană. Poate ați trăit cu asumția că mulți elevi (ori părinți, profesori sau administratori) sunt pur și simplu „greu de abordat“. Și, în consecință, în conversațiile ulterioare cu acei indivizi, nu ați auzit cu adevărat ceea ce spuneau; ați auzit doar reacțiile pe care le-au declanșat în interiorul vostru. Dar odată ce vă crește gradul de conștientizare, atitudinile și credințele

voastre despre oameni se pot schimba semnificativ. Ați putea ajunge să realizați că acești elevi nu sunt atât de inabordabili; mai degrabă, sunt timizi și au nevoie să fie stimulați sau poate că nu simt că au o legătură apropiată cu educatorii din școală.

Acel set nou de atitudini și credințe, la rândul său, va ușura conversația reflexivă cu acei indivizi — care, la rândul lor, vă vor spori și mai mult conștientizarea și vor crea oportunități mai bune pentru o nouă înțelegere. Iar ciclul învățării profunde — ciclul de învățare din interiorul vostru — va căpăta un avânt propriu.⁴³

Ca să ne facem înțeleși, un ciclu de învățare profundă este greu de inițiat. Abilitățile care implică moduri de gândire și de interacționare fundamental noi necesită ani întregi pentru a fi stăpânite — întrebați pe oricine care a studiat o artă marțială sau un instrument muzical. Noua receptivitate și noile percepții ale lumii din jurul nostru sunt un produs secundar al schimbării și creșterii pe termen lung. Credințele și asumțiile profunde nu sunt ca niște întrerupătoare de curent care pot fi cuplate și decuplate.

Așadar, trebuie să construim un mediu comun, proiectat să ajute la apariția acestor schimbări de bunăvoie și în mod natural. Acest lucru nu este atât de diferit de construirea în sine a unei școli: un loc în care este cultivată învățarea. Totuși, nu încercăm să construim o clădire fizică; încercăm să construim elementele organizaționale care cultivă învățarea în toate ariile sistemului.

Trei elemente ale învățării organizaționale

Se pare că sunt trei elemente organizaționale de bază care pot fi implementate pentru a permite inițierea ciclului învățării profunde:

- **Idei călăuzitoare:** afirmații profunde, formulate în mod deliberat, care oferă un fundament filosofic pentru schimbarea organizațională (la fel ca ideile despre libertate și legi, încorporate în Constituția Statelor Unite). Atât pentru conducătorii școlii, cât și pentru cei ai comunității, aceste idei pot fi o pârghie esențială în formularea direcției viitoare a școlii. În Partea a VIII-a (cap. 1) și Partea a IX-a (cap. 2), explorăm unele dintre ideile călăuzitoare pe care le pot dezvolta conducătorii școlilor pentru a înainta împreună cu profesorii și elevii.
- **Inovații în infrastructură:** La fel cum există o infrastructură fizică (drumuri, pasaje, poduri, trotuare, noduri energetice) într-o comunitate sau într-o clădire, există și un set stabilit de practici organizaționale care au un impact la fel de mare în determinarea comportamentelor. Acestea includ canalele de informare și comunicare, inclusiv drepturile de decizie și fomulele de raportare, prin care se stabilesc autoritatea și responsabilitatea. Acestea includ de asemenea agendele de lucru, taxele, salariile și multe alte relații și practici implicite. Toate acestea pot fi reprojectate prin inovare, pentru a duce la o învățare mai bună; de exemplu, o proiectare mai bună pentru zilele de formare continuă, un grad mai mare de autonomie alocată profesorilor sau o comunitate profesională de învățare în care profesorii să

beneficieze de sprijinul reciproc, toate reprezintă inovații în infrastructură.

- **Teorii, instrumente și metode:** În scrierile sale despre leadershipul adaptabil, Ronald Heifetz folosește metafora unui balcon care dă spre un ring de dans. Majoritatea dintre noi ne petrecem cea mai mare parte a timpului de lucru prinși în „dansul“ urgențelor și al sarcinilor noastre zilnice. Dar majoritatea conducătorilor buni, în opinia lui Heifetz⁴⁴, pot (aparent fără dificultăți) să iasă din dans și să observe de sus tiparele și dinamicile. Nu trebuie să ne urcăm efectiv într-un balcon, dar putem obține acel tip de perspectivă, mai ales cu ajutorul colegilor în care avem încredere și care pot folosi cercetarea și alte tehnici, pentru a ne ajuta să gândim dincolo de ceea ce vedem. Atunci când ne întoarcem în ring, timpul petrecut în afara lui ne sporește succesul, ne oferă mai multe șanse să ne iubim meseria și mai puține șanse să ne epuizăm psihic.

Pentru a-i ajuta pe oameni să-și dezvolte o asemenea perspectivă, ne bazăm pe instrumente și metode susținute de teorie. Credibilitatea celor cinci discipline de învățare derivă din fundamentarea lor pe studiul aprofundat al dinamicilor grupurilor, al sistemelor și al procesului creativ din interiorul grupurilor, studiu întins pe durata a o sută de ani sau chiar mai mult. Pe marginile acestei cărți, menționăm sursele instrumentelor și ale metodelor pe care le recomandăm.

Echipele și „scaunul cu trei picioare“

Într-un anumit moment, majoritatea dintre noi au fost membri ai unei „echipe minunate.“ Poate a fost o echipă sportivă sau una de arte dramatice, sau poate s-a întâmplat la locul de muncă sau cândva în timpul școlii. Indiferent de circumstanțe, probabil că ne amintim de acea încredere, de acele relații, de acceptare și de sinergie — așa s-a ajuns la rezultatele pe care le-am obținut. Dar uităm adesea că echipele minunate sunt rareori atât de minunate la început. Adesea, ele nici măcar nu încep ca o echipă. De obicei, acestea încep ca un grup de indivizi. Este nevoie de timp pentru ca aceștia să înceapă să funcționeze ca un grup unit, la fel cum este nevoie de timp pentru dezvoltarea abilităților de a merge în picioare sau de a merge pe bicicletă. Cu alte cuvinte, „echipele minunate“ sunt organizații de învățare — grupuri de oameni — care, în timp, își cresc abilitatea de a crea ceea ce își doresc cu adevărat în viețile lor.

Oamenii văd adesea educația ca pe o călătorie individuală. Profesorii intră în sălile lor de clasă, închid ușa și predau singuri; elevii trebuie să-și demonstreze de unii singuri cunoștințele, în caz contrar fiind acuzați că „trișează“. Dar într-o lume facilitată de internet și social media, în care elevii intră în mod regulat pe Facebook de pe laptopurile și tabletele lor în timpul orelor și în care practicile educaționale din ultimii patruzeci de ani s-au îndreptat din ce în ce mai mult spre colaborarea cu profesorii, acel model mental al profesiei ar fi trebuit schimbat de mult. Disciplinele de învățare implică echipe de oameni care caută metode de a-și îmbunătăți clasele, școlile

și comunitățile prin acțiuni colective, în care grupul este mai puternic, nu mai slab, decât ar fi indivizii dacă ar acționa doar pe cont propriu.

Cele cinci discipline de învățare pot fi grupate ușor în trei tipuri fundamentale de abilități și competențe care contribuie la dezvoltarea indivizilor și, în special, a echipelor. Le descriem câteodată ca „cele trei picioare ale unui scaun“:

- **Clarificarea aspirațiilor individuale și colective:** Constă în abilitatea de a te concentra asupra lucrurilor care te pasionează cu adevărat și de a te schimba pentru că îți dorești, nu pentru că așa trebuie. Toate disciplinele de învățare, dar mai ales practica măiestriei personale și a construirii unei viziuni împărtășite te pot ajuta să-ți dezvolți aceste capacități.
- **Recunoașterea și gestionarea complexității:** Reprezintă abilitatea de a vedea sistemele și forțele mai mari implicate, mai ales în ceea ce privește probleme complexe și „stufoase“, și de a construi niște moduri obiective, testabile de exprimare a acelor interrelații. Construirea descrierilor coerente ale unor sisteme întregi necesită aptitudini sofisticate de teoretizare. Disciplina gândirii sistemice este vitală pentru dezvoltarea acestor aptitudini, mai ales împreună cu disciplina reconsiderării modelelor mentale.
- **Gândirea reflexivă și conversația constructivă:** Este abilitatea de a folosi reflecția, discuția și dialogul în vederea creșterii conștientizării propriilor asumptii și tipare comportamentale profunde, atât în mod individual, cât și colectiv. Dezvoltarea capacității de conversație semnificativă poate însemna schimbarea ritmului și a tonului schimburilor obișnuite. Mulți oameni au fost obișnuiți să-și pregătească răspunsul înainte de a auzi viziunea celeilalte persoane; când vorbim cu alții, ne putem simți ca într-un joc de tenis în care fiecare persoană vrea să „servească“ (un argument) înainte să fi primit mingea de la cealaltă persoană. O conversație constructivă, în contrast, este una care conduce oamenii în mod natural spre reflecția asupra propriei gândiri (și asupra mentalității celorlalți). Aceste abilități apar mai ales în disciplinele reconsiderării modelelor mentale și ale învățării în echipă.

Aceste trei competențe — clasificarea aspirațiilor, recunoașterea și gestionarea complexității, respectiv conversațiile constructive — sunt mult mai eficiente atunci când sunt combinate. Din experiența noastră, știm că abilitățile în domeniul uneia întăresc competențele ce țin de celelalte. De aici și metafora scaunului cu trei picioare — nu poți înlătura niciun picior dacă vrei să folosești întregul scaun.

2. Măiestria personală

Un băiat de cinci ani, în prima zi de grădiniță, și-a întrebat educatoarea: „Când voi învăța să citesc?“

Ea a spus, puțin absentă (pentru că se întâmplau multe lucruri în jurul ei): „Asta nu se va întâmpla până anul viitor, în clasa întâi“.

Copilul nu a spus nimic, dar vreo oră mai târziu, educatoarea a observat că el s-a furișat afară când nu-l vedea nimeni. El a ieșit din grupă și a mers spre

casă (care din fericire era doar la câteva străzi distanță). S-a uitat la mama lui uimită și a spus: „Mă voi întoarce anul viitor... când vor fi pregătiți să mă învețe să citesc“⁴⁵.

Poveștile de genul acesta arată măsura în care sunt conectate aspirațiile și învățarea. Învățarea de durată nu apare dacă nu este ațâțată de interesul și curiozitatea proprii, intrinseci, ale celui care învață.

Măiestria personală constă într-un set de practici care ajută oamenii — copii și adulți — să-și mențină visurile întregi în timp ce își sporesc conștientizarea realității curente din jurul lor. Tensiunea care rezultă reprezintă o forță puternică ce te poate face capabil să-ți aduci realitatea mai aproape de aspirațiile tale.

Practica măiestriei personale este o chestiune individuală. Acesta este de obicei realizată prin reflecție individuală. La fel ca celelalte discipline, este un proces care se întinde pe tot parcursul vieții. Viziunea ta personală și realitatea curentă se vor schimba pe măsură ce înaintezi în viață: te maturizezi, absolvi școala, formezi relații, întemeiezi o familie, începi o carieră, cumperi prima ta casă, alegi cum și unde să trăiești, creezi o viață de familie, proiectezi un plan de pensie — toate presupun să faci alegeri și toate duc spre oportunități pentru alegeri noi.

Școlile și alte organizații joacă un rol-cheie în această disciplină: prin setarea unui context în care oamenii au timp să reflecteze asupra viziunii lor, prin stabilirea unui angajament organizațional pentru adevăr de câte ori este posibil și prin evitarea implicării (explicite sau implicite) în ceea ce oamenii (inclusiv copiii) *ar trebui* să-și dorească sau în modul în care ar trebui să vadă lumea.

Atunci când oamenii din domeniul educațional încep să învețe pentru prima dată despre cele cinci discipline, sunt tentați adesea să-i ajute pe copii să dobândească măiestria personală. Poate că acest lucru se întâmplă pentru că nevoia de măiestrie personală este extrem de evidentă. Școlile sunt pline de elevi care nu au obiective pentru ei înșiși și nu consideră că școala are vreun rost. Pentru a umple acel gol, ei pun întrebări precum: „Ce vrea profesorul? Cum pot să-l mulțumesc?“ Sau, mai târziu: „Ce trebuie să fac pentru a primi nota pe care mi-o doresc?“ Profesorii, între timp, renunță prea des la propriile aspirații și se conformează regulilor dictate de administratorii școlilor. Cu modelul școlilor industriale care a întărit acest tip de dependență, flacăra învățării se stinge foarte repede. Dar cu atenție și efort susținut, disciplina măiestriei personale o poate reaprinde (v. și Partea I, cap. 6).

Măiestria

Termenul „măiestrie“ (*mastery*) provine din rădăcina sanscrită *mah*, care înseamnă „mai bun“. În latină și în engleza veche, acesta desemna dominația asupra a ceva („I am your master“ — „Sunt stăpânul tău“). Dar o altă variațiune a apărut în franceza medievală: *maître* (adică: „maistru“) însemna că cineva este extrem de competent și calificat — un maestru al meseriei sale.

Disciplina măiestriei personale reflectă această ultimă semnificație. Ea se referă nu doar la

abilitatea de a produce rezultate, ci și de a deveni „stăpân“ pe principiile care stau la baza modului în care produci rezultate.

Viziune, realitate curentă și angajament

Aspirația nu apare în mod firesc în circumstanțele noastre școlare. Aceasta trebuie să fie cultivată în mod deliberat. Acea cultivare, în propria persoană și în ceilalți, este inima acestei discipline. Multe dintre conceptele pe care le-am găsit valoroase pentru această practică au fost dezvoltate și sintetizate de compozitorul și educatorul Robert Fritz. El a proiectat un proces în trei etape pentru adoptarea unei „orientări creative“ spre viață.

În primul rând, îți formulezi viziunea personală: o imagine clară a aspirațiilor prețioase pe care vrei să le împlinești în viața ta. O faci cât poți de bogată: „Aici este locul în care vreau să ajung“.

În al doilea rând, te concentrezi să vezi foarte clar realitatea curentă, inclusiv aspectele viziunii tale care mai au foarte mult până să fie realizate. „Aici este locul în care mă aflu acum și în care ne aflăm ca organizație.“



Tensiunea creativă a măiestriei personale este simbolizată de această ilustrare a benzii elastice. Pe măsură ce îți rafinezi viziunea și dobândești o conștientizare mai clară a realității curente, tensiunea dintre acestea crește. La fel ca o bandă elastică ce-și caută echilibrul, acest sistem va merge spre soluționarea tensiunii — un capăt al benzii elastice se va mișca în mod natural către celălalt capăt. Dacă îți poți menține viziunea înaltă și tensiunea încordată, chiar și atunci când distanța dintre viziunea ta și realitatea curentă pare amenințătoare, realitatea curentă se va deplasa către viziune.

Distanța dintre „unde vreau să fiu“ și „unde sunt acum“ produce inevitabil un fel de tensiune, pe care Fritz o numește tensiune „structurală“ (și pe care cărțile din seria *The Fifth Discipline* o numesc tensiune „creativă“). Tensiunea, prin natura sa, caută soluții. Este ca și cum ar fi o bandă elastică între cei doi poli, cel al viziunii tale și cel al realității curente: banda este întinsă, iar pe măsură ce revine la forma ei normală, va trage realitatea și viziunea mai

aproape una de alta. Acest lucru nu se întâmplă la un nivel pur conștient; dar nici nu este ceva total intuitiv. Procesul le integrează pe cele două. Prin cultivarea abilității de a ține cont atât de viziunea ta, cât și de realitatea curentă, ajungi pe calea ce le apropie. Devii conștient de oportunitățile pe care altfel ai fi putut să le ratezi; îți formezi o afinitate cu ceilalți care merg în aceeași direcție; înveți să privești dificultățile cu mai mult calm și să găsești modalități mai bune de a le depăși.

Pentru a accentua toate acestea, practica măiestriei personale include un al treilea pas: asumarea unui angajament conștient de a crea cele mai dezirabile rezultate. Unii încadrează aceasta în formula: „Acestea sunt acțiunile pe care trebuie să le întreprind“. Însă este mai eficient să spunem: „Aceasta este alegerea pe care o fac“. A-i putea să nu realizezi niciodată detaliile exacte ale viziunii tale, dar vei realiza ceva marcant pentru că pozezi acea viziune. Sunt multe povești ale oamenilor care obțin rezultate extraordinare având viziuni extraordinare — în care se întâmplă ca rezultatele să fie diferite de intenția lor inițială. Cum spune Fritz: „Nu contează în ce anume rezidă viziunea; contează ce anume face viziunea“.

Din experiența noastră, oamenii care sunt convinși de faptul că o viziune sau un rezultat este important, care pot vedea clar că trebuie să-și schimbe viața pentru a atinge acel rezultat și care își asumă angajamentul pentru acel rezultat se simt cu siguranță determinați în ceea ce fac. Ei asimilează viziunea nu doar la nivel conștient, ci și la nivel inconștient, la un nivel care le schimbă o parte mai mare din comportament. Ei sunt mai răbdători cu ei înșiși și cu lumea și mai atenți la ceea ce se întâmplă în jurul lor. Toate acestea produc un sentiment constant de energie și entuziasm, care în final produce rezultate tangibile, făcând energia și entuziasmul și mai puternice. Și pe măsură ce practică acest mod de gândire, se simt mai competenți și mai încrezători, iar tensiunea îi împinge înainte prin viață.

Pentru mulți oameni din școlile de astăzi, distanța dintre viziune și realitatea curentă este semnificativă și soluționarea ei va dura ceva. Între timp, tensiunea se simte ca ceva nefamiliar (și uneori inconfortabil); Fritz numește aceste sentimente rezultante „tensiune emoțională“; aceasta provine din credințele fundamentale că ești nedemn sau neputincios să-ți atingi cele mai profunde aspirații. Ai putea fi tentat să ușurezi aceste sentimente încercând să micșorezi distanța în cel mai ușor și mai rapid mod: lăsând baltă obiectivele tale. În loc să-ți cauți adevărata aspirație, te convingi singur că trebuie să te mulțumești cu mai puțin, pentru că nu vei reuși niciodată să obții ceea ce-ți dorești. Sau ajungi să simți că trebuie să aștepti până când lucrurile ajung într-o stare foarte proastă, apoi te vei forța să te ridici spre viziunea ta. Sau decizi că este alegerea ta să mergi înainte împotriva tuturor obstacolelor prin pură putere a voinței, cu orice preț. Aceste mecanisme de apărare pot părea potrivite, dar ele nu te aduc mai aproape, în mod durabil, de aspirația ta.

Tensiunea emoțională îi afectează de asemenea și pe liderii de la nivel

instituțional. În loc să menții o viziune completă pentru școala ta („un loc în care fiecare copil învață“), ai putea să o formulezi într-un mod mai diluat („un loc în care copiii motivați ar putea să învețe“) care pare mai realist. Cel puțin, astfel, tu și colegii tăi nu ați mai risca să eșuați. Sau ai putea decide să amâni totul până când lucrurile devin intolerabile, pentru că doar o criză poate stimula schimbarea. Sau ai putea să alegi să mergi spre obiective îndepărtate, fără a ține cont de prețul pe care îl vor plăti pentru acest efort angajații și elevii tăi sau chiar tu.

Cum putem atunci să gestionăm în mod eficient tensiunea emoțională? Nu negând existența ei, ci încercând să o vedem mai clar și să înțelegem de ce face parte din realitatea curentă. Acest lucru este posibil doar dacă ești dispus să trăiești într-o stare continuă de învățare, în care nu ajungi niciodată la „destinație“, dar ești întotdeauna conștient, cum spune proverbul chinezesc, că „recompensa vine chiar din faptul călătoriei“.

Încurajarea măiestriei personale la copii

Copiii sunt deosebit de susceptibili la tensiune emoțională și viziuni restrânse; ei i-ar putea crede pe adulții care le spun că nu vor putea avea niciodată ceea ce-și doresc cu adevărat. Dar ei sunt de asemenea pe aceeași lungime de undă cu tensiunea creativă: ei știu cum să-și concentreze atenția asupra obținerii lucrurilor pe care și le doresc. Acesta este motivul pentru care, pentru un părinte sau pentru o școală, posibilitatea de a ajuta un copil să învețe să-și cultive măiestria personală este unul dintre cele mai frumoase daruri posibile.

Bineînțeles, dacă ai de-a face în mod regulat cu copiii, te angajezi tot timpul în disciplina măiestriei personale, chiar dacă știi sau nu acest lucru. Devii, în decursul zilei, antrenor de măiestrie personală pentru acești copii.

Aceste antrenamente încep cu modul în care îi privești. Ești deschis spre potențialul lor? Ți-e clar cum își pot atinge aspirațiile, indiferent de limitările lor, de situația familială sau de obstacolele pe care le au în față? Poți fi tu însuți un exemplu de măiestrie personală? Poți fi văzut purtând acel tip de conversație reflexivă cu tine însuți, în care visezi la ceea ce-ți dorești pentru viitor, apoi observi cu ochi limpezi lumea din jurul tău, iar mai apoi accepți misiunea de a crea viitorul pe care ți l-ai ales? Copiii și elevii care îi văd pe adulți făcând acest lucru au mai multe șanse să învețe să-l facă și ei. (Vezi Partea a V-a, cap. 1.)

Din păcate, majoritatea școlilor nu oferă suficiente exemple de acest gen. Conducătorii lor tind să răspundă la presiuni în mod reactiv în loc să se miște în mod proactiv spre o viziune pentru școală. Fiecare problemă nouă — de la decalajele de performanță academică până la violențe și până la criza bugetară — trebuie să primească un răspuns imediat. Nu este timp suficient să se gândească la nevoile școlii pentru viitor, nemaivorbind de dorințele indivizilor din cadrul acelei școli.

Și totuși, școlile joacă un rol-cheie în disciplina măiestriei personale, oferind un mediu în care oamenii au timp să reflecteze asupra viziunii lor,

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

stabilind un angajament organizațional pentru adevăr de câte ori este posibil și evitând să ia o poziție (explicită sau implicită) asupra a ceea ce oamenii (inclusiv copiii) ar trebui să-și dorească sau asupra modului în care ar trebui să vadă lumea.

De exemplu, Charlotte Danielson, autoarea larg folositului instrument de evaluare a profesorilor „Praxis”⁴⁶, susține că inspectorii n-ar trebui să folosească un cadru, cum ar fi o fișă de evaluare, care să transforme evaluarea într-un pur proces de prindere–pedepsire. Cu alte cuvinte, educatorii ar trebui să evite evaluările în care obiectivele sunt rupte de aspirațiile proprii ale profesorului și în care treaba inspectorului este în primul rând să-i prindă pe cei care nu îndeplinesc un set rigid, predeterminat, de criterii.

În loc să facă pe polițiștii, inspectorii școlari ar trebui să folosească timpul pe care-l au împreună cu un profesor pentru a vorbi despre viziune, realitate curentă și alegere: „Ce ați încercat să obțineți prin această lecție? Cum v-ar fi plăcut să decurgă lecția? Cum a decurs de fapt? Ce acțiuni alegeți să întreprindeți pentru a o îmbunătăți data viitoare?” Apoi inspectorul mai poate face un pas înainte: „Care sunt acțiunile asupra cărora trebuie să lucrăm împreună? Ce resurse v-aș putea oferi pentru a vă ajuta mai bine să vă atingeți propriile aspirații?”

Această abordare se ramifică mai apoi într-o varietate de decizii la un nivel mai larg, chiar pentru toată zona acoperită de inspector: Ce traiectorii de dezvoltare sunt puse la dispoziție? Ce conversații sunt susținute? În unele circumstanțe din SUA se promovează acest tip de comunicare prin investiții în programe de mentorat în care profesorii învață în mod direct de la alții. În alte zone se organizează grupuri de lectură, în care se citesc pasaje relaționate cu aspirațiile pe care le-au identificat profesorii. Iar alți inspectorii își redirecționează procesul de supraveghere spre conversații semnificative, astfel încât supervizarea să nu mai însemne în primul rând o judecată, ci să fie văzută mai mult ca o oportunitate de creare a viitorului dorit.

Decantarea viziunii personale

Scopul: Să-ți definești viziunea personală, adică rezultatele pe care ți le dorești cel mai mult de la viață și cum ai vrea să fii. Pentru educatori, părinți sau elevi, acest exercițiu poate scoate la iveală aspirații profunde legate de scopul și dorințele personale, ca profesor sau învățăcel.

Acest exercițiu începe la modul informal. Scrie câteva afirmații despre aspirațiile tale (lucrurile pe care vrei să le crezi în fiecare aspect al vieții tale). Nu trebuie să le vadă nimeni altcineva. Nu există un mod „corect” de a răspunde și nici un mod măsurabil de a pierde sau de a câștiga. Caracterul jucăuș, inventivitatea și îndrăzneala te ajută în identificarea aspirațiilor tale — imaginează-ți că ești copilul care ai fost odată, care poate s-a întrebat la un moment dat: „Ce vreau să fiu, să trăiesc, să fac atunci când voi fi mare?”

Alege un loc în care să ai parte de intimitate, un loc liniștit și relaxant cu mobilă confortabilă și fără lumini puternice sau alte distracții vizuale. Oferă-ți timp pentru acest exercițiu — cel puțin o oră, într-o zi cât mai liniștită. Nu

răspunde la telefon, închide calculatorul și nu primi vizitatori.

1. Prima etapă de formulare a viziunii

Începe prin a intra într-o stare mentală reflexivă. Inspiră adânc de câteva ori și eliberează-te de tensiune în timp ce expiri, pentru a fi relaxat, a te simți confortabil și concentrat. Dacă te ajută, începe prin a-ți reaminti o imagine sau ceva semnificativ — un loc preferat din natură, o întâlnire cu o persoană dragă, imaginea unui animal sau orice moment în care ai simțit că se întâmpla ceva special. Închide ochii pentru un moment și încearcă să rămâi cu acea imagine; apoi deschide ochii și urmează pașii descriși în continuare.

Imaginează-ți cum obții în viață un rezultat pe care ți-l dorești foarte mult. Pentru acest exercițiu, gândește-te că orice rezultat pe care ți-l dorești este posibil — chiar dacă pe moment nu ai nici cea mai vagă idee cum să ajungi acolo. Nu trebuie să aibă o legătură directă cu educația, cu școlile sau cu elevii; ar putea implica învățarea unui lucru pe care-ți dorești să-l înveți, îmbunătățirea unei relații nu tocmai perfecte sau obținerea a ceva ce-ți dorești mult. Sau poate avea o legătură directă cu sala de clasă, școala sau comunitatea ta.

Imaginează-ți că accepți tot ceea ce presupune acest rezultat. Descrie în scris (sau printr-o schiță) experiența pe care ți-ai imaginat-o, folosind timpul prezent, de parcă s-ar întâmpla acum.

- Cum arată?
- Cum ți se pare?
- Ce cuvinte ai folosi pentru a o descrie?

Răspunsurile tale la aceste întrebări ar putea depinde, în parte, de rolul tău în cadrul sistemului complex al unei școli. Dacă ești părinte, ai putea să-ți dorești pentru copilul tău să aprobe cu rezultate deosebite, să fie un om bun sau pur și simplu să învețe să citească anul acesta. Dacă ești profesor, ai putea să-ți dorești să creezi o programă școlară extraordinară, care să cuprindă nu doar competențele teoretice, ci și abilitățile sportive, artistice și sociale, sau, poate, îți dorești doar o clasă care să se bucure de experiența de învățare. În calitate de administrator, ai putea să aspiři să fii cel mai bun din regiune sau pur și simplu ai putea fi preocupat de respectarea reglementărilor date de minister. Dacă ești un membru al comunității, ai putea fi preocupat de atragerea de noi părinți ca să crească prețul imobiliarelor. Iar un elev va vrea să învețe ceea ce îl pasionează, indiferent că acest lucru este cititul, săriturile în apă de la înălțime, construirea diferitor lucruri, cântatul la un instrument, stabilirea unor noi prietenii sau pur și simplu cum să fii tu însuși.

Așadar, răspunde la aceste întrebări oricum simți că ți se potrivește — apoi fă o pauză pentru a-ți reevalua răspunsul. Ai formulat o viziune suficient de apropiată de ceea ce-ți dorești cu adevărat?

Poate ți s-a părut greu să faci acest lucru. Tensiunea emoțională poate lua multe forme. Poate ți-ai făcut griji că viziunea ta nu este suficient de practică sau că nu este realizabilă, sau că nu se potrivește cu ceea ce vor alții de la tine (un părinte, un inspector sau un soț). Ai putea să-ți faci griji pentru faptul că o

viziune ar putea duce la un dezastru — ți-e frică să nu fii asemenea profesorului care, după acest exercițiu, și-a dat demisia pentru a deveni pădurar. Sau asemenea inspectorului care și-a dat seama că-și dorea să se întoarcă la catedră și care a acceptat un salariu mai mic, întorcându-se în sala de clasă.

Toate aceste griji ar putea fi valide, dar fă abstracție de ele pentru moment, cel puțin cât să ai timp suficient să-ți dai seama care sunt cele mai profunde dorințe ale tale. Aceasta este definiția pe care o dai tu viziunii tale și nu o va mai auzi nimeni altcineva. Acest exercițiu nu e menit să te îndemne la iluzionare; poate doar să-ți amplifice conștientizarea. Totuși, îți sugerăm să-ți setezi propriile limite pentru acest exercițiu. Dacă un subiect pare să aibă un potențial neliniștitor, nu te concentra asupra lui. În același timp, faptul că te simți inconfortabil în legătură cu ceva poate fi un semn al unei potențiale învățări. Mai târziu, te poți întoarce asupra aceluși subiect — oricând vei dori.

2. Extinderea contextului

Acum, că ai formulat un element al viziunii tale personale, adăugă și alte componente. Notează răspunsurile pentru următoarele întrebări folosind timpul prezent, de parcă viitorul pe care ți-l dorești s-ar fi întâmplat deja. (În acest fel este mai ușor să ți-l imaginezi.)

- În viitorul tău ideal, ești exact persoana care îți dorești să fii. Care sunt calitățile tale?
- Ce lucruri materiale deții? Descrie mediul ideal în care vrei să trăiești.
- Ce ai dobândit în materie de sănătate, condiție fizică, sport sau orice altceva ține de corpul tău?
- Ce tipuri de relații ai cu prietenii, familia, partenerul de viață și cu alții?
- Care este situația ta profesională sau vocațională ideală?
- Dacă predai, în ce mediu predai; dacă nu predai, ce faci și unde?
- Pentru profesori: Ce fel de profesor ești în viitorul pe care ți-l dorești cel mai mult? Cum te văd elevii tăi? Ce impact au eforturile tale? Care sunt obiectivele tale personale pentru munca ta, pentru elevii tăi, pentru curricula ta? Cum interacționezi cu ceilalți profesori și cu managerii?
- Pentru părinți: În viitorul tău ideal, cum și-a realizat copilul tău propriile sale aspirații și pe ale tale? Când îți trimiți copilul la școală, de ce experiență are el parte acolo? Care este rolul tău în calitate de părinte? Îi oferi copilului tău tot ceea ce are nevoie? Ești un bun exemplu comportamental? Îl monitorizezi și îl ajuți regulat la teme pentru acasă? Sau joci vreun altfel de rol în viața lui? Cum se schimbă rolul tău de părinte pe măsură ce copiii tăi cresc? Ce schimbări observi pe măsură ce înaintează în vârstă?
- Pentru manageri: În viitorul pe care ți-l dorești cel mai mult, cum interacționezi cu ceilalți educatori? Cum îi supervizezi pe ceilalți educatori? Care este programa educațională pe care o urmezi și ce calități are aceasta? Care sunt tonul, ambianța și structura școlii la crearea căroră ai contribuit? Ce fel de lider ești și printre ce fel de lideri lucrezi?
- Pentru elevi: Ce ești capabil să faci? Despre ce înveți? Cum ești apreciat?

Încotro te îndrepti? Ce fel de oameni ai în jurul tău? Ce o să devii?

- Pentru toată lumea: Ce crezi pentru tine în domeniul învățării individuale, al călătoriilor, al cititului sau al altor activități? În ce fel de comunitate sau de societate trăiești? Ce altceva, în orice alt domeniu al vieții tale, poate reprezenta împlinirea celor mai dorite rezultate de tine?

3. Perfecționarea viziunii tale

Dacă ești ca majoritatea oamenilor, imaginile pe care le notezi reprezintă un amestec de elemente altruiste și egoiste. Oamenii întrebă câteodată: „Este în regulă să-mi doresc să fiu acoperit cu diamante sau să am o mașină sport luxoasă?” Da — dacă acestea sunt lucrurile pe care ți le dorești cu adevărat. Dar trebuie să te întrebi dacă ți le dorești cu adevărat sau dacă sunt manifestări ale altei dorințe, mai profunde. O parte din scopul acestui exercițiu este să sapi mai adânc. Care aspect al acestor viziuni este mai apropiat de dorințele tale primare, cele pe care ți le nutrești cel mai mult?

Uită-te la lista elementelor viziunii tale personale și, pentru fiecare, adresează-ți aceste două întrebări:

- Prima, dacă ai putea avea acest lucru chiar acum, l-ai lua?

Unele elemente ale viziunii tale s-ar putea să nu treacă de această întrebare. Unele trec testul doar condiționat: „Da, l-aș vrea, dar doar dacă...” Pentru altele, vei realiza că îți dorești, într-adevăr, foarte mult acel lucru.

Dacă ești profesor sau părinte, să zicem, e posibil să fi scris că-ți dorești să ai propria școală. Dar dacă cineva chiar ți-ar da o școală, cu toate responsabilitățile pe care le presupune conducerea acesteia, viața ta s-ar putea schimba în rău. După ce te imaginezi responsabil de o școală, ai mai lua-o? Sau ai adăuga o clauză dorinței tale: „Îmi doresc o oportunitate de a experimenta cu noi forme de predare și învățare, în cadrul unei structuri în care să mă simt confortabil cu cei din administrație“. E posibil să nu ai neapărat nevoie de propria ta școală pentru a obține acest lucru.

- Apoi consideră că ai obținut deja ceea ce îți dorești în viziunea ta. Ce aduce aceasta în viața ta?

Această întrebare te catapultează într-o imagine mai bogată a viziunii tale, ca să poți vedea implicațiile fundamentale ale acesteia. De exemplu, poate ai scris că-ți dorești o mașină sport. De ce ți-o dorești? Ce ți-ar permite să creezi? „O vreau“, ai putea spune, „pentru sentimentul libertății.“ Dar de ce vrei acest sentiment al libertății?

Ce urmărim nu este denigrarea viziunii tale de până acum — e în regulă să-ți dorești o mașină sport —, ci extinderea ei. Dacă sentimentul libertății este cu adevărat important pentru tine, cum ai putea să-l creezi în alt mod? Iar dacă sentimentul libertății este important pentru că ți-ar putea aduce altceva, care este acea motivație mai adâncă?

Reflectând, ai putea descoperi că-ți dorești alte forme de libertate, precum libertatea care vine împreună cu un corp sănătos (cum este libertatea de a alerga pe afară împreună cu copiii tăi sau de a învăța să practici un sport nou). Și de ce, mergând mai departe, ți-ai dori un corp tonifiat? Ca să joci

tenis mai bine? Ca să arăți atractiv? Sau doar pentru că... pur și simplu vrei un trup sănătos? Toate acele motive sunt valide, dacă sunt motivele tale.

Identificarea tuturor aspectelor viziunii tale personale necesită timp. Este într-un fel asemănător cu decojirea unei cepe, doar că fiecare strat de coajă rămâne valoros. La fiecare strat, te întrebă din nou: Dacă aș putea-o avea, aș lua-o? Și dacă aș avea-o, ce mi-ar aduce?

Acest exercițiu poate fi foarte eficient atunci când este practicat împreună cu un partener de încredere sau cu un consilier sau formator. Pe rând, fiecare îl conduce pe celălalt de-a lungul seturilor de întrebări, îndrumându-l în mod delicat: „Dacă ai putea-o avea, ai lua-o? Și dacă ai avea-o, ce ți-ar aduce?” Am observat că acest exercițiu tinde să conducă oamenii spre un sentiment de respect reciproc sau chiar de înfrățire — un produs secundar inevitabil, poate, al auzirii celor mai profunde dorințe ale altcuiva.⁴⁷

Observarea realității curente

Disciplina măiestriei personale⁴⁸ nu se termină cu limpezirea viziunii tale. A privi clar și îndeaproape realitatea curentă poate fi dificil și sunt multe moduri de a începe acest demers.

Realitatea curentă include fiecare aspect al vieții tale, dar fiind un cititor al acestei cărți, s-ar putea să urmărești în special aceste aspecte ale realității tale curente: starea în care se află comunitatea ta; condiția în care se află școala ta; mediul din sala ta de clasă; calitatea învățării care are loc în cadrul acestor sisteme; datele demografice și condițiile familiale ale copiilor implicați; nivelul schimbării organizaționale care are loc acum; dificultățile (sau rezistențele) pe care le întâmpină oamenii implicați și calitatea schimbărilor; numărul copiilor care rămân în urmă sau care abandonează școala și cauzele observabile pentru care par să nu reușească; resursele pe care le ai la dispoziție; izolarea și conectarea pe care le resimți; nivelul de învinovățire din acest mediu, îndreptată spre tine sau spre alți oameni; capacitățile și preocupările tale în calitate de profesor, administrator, părinte, elev sau membru al comunității; susținerea de care beneficiază școala din partea comunității.

Procesul alegerii

Disciplina măiestriei personale ne îndeamnă să facem alegeri. Alegerea rezultatelor și a acțiunilor în spatele cărora te vei afla este un act semnificativ. Iar decizia ta, dacă este sinceră și parte a unui efort complet de măiestrie personală, va tinde să inspire și să întărească mișcările pe care le vei face în continuare.

Nu ai nevoie de un algoritm formal pentru „alegerea” ta. Fă alegerile în orice manieră, prin orice acțiuni, oricum ți se potrivește. Le poți face în fața unui grup, a altei persoane sau chiar în fața unei oglinzi. Poate fi o simplă întoarcere la notițele în care ai scris elementele viziunii tale și o alegere activă a celor pentru care ești pregătit. Pur și simplu spune-ți cuvintele, în mod formal, ție însuși: „Aleg să...”, apoi continuă propoziția. Odată ce ai făcut acea alegere, viziunea va deveni parte din tine — oriunde ar duce aceasta.

A face o alegere este un act mult mai puternic decât a spune pur și simplu: „Vreau să...“, chiar și atunci când viziunea în sine este exact la fel. Orice alegere care are potențialul de a-ți schimba viața — o căsătorie, decizia de a aduce pe lume un copil, o nouă slujbă sau alegerea unei viziuni personale — trezește un sentiment de grijă față de cursul vieții tale. Devii un servitor al viziunii pe care ai ales-o, un partener în procesul de realizare a acelui proiect.

Atunci când faci o alegere conștientă ești mult mai receptiv, la fiecare nivel, cu oportunitățile care vin spre tine. Ești mult mai dispus să-ți asumi riscuri și ai o claritate mai mare în evaluarea acelor riscuri. Ești mult mai determinat să te apropii de viziunea ta. Pe măsură ce te apropii de viziunea pe care ți-ai ales-o, atât ca individ, cât și în școală, comunitatea sau organizația care se extinde dincolo de persoana ta, practica măiestriei personale continuă să te motiveze să-ți setezi standarde mai înalte. Continui să-ți extinzi și să-ți aprofundezi viziunea și să-ți impui noi și noi provocări.

3. Viziunea împărtășită

Consolidarea angajamentului pentru un scop comun

Este prima zi de școală din luna septembrie. Părinții copiilor de clasa I se întreabă într-o doară prin care ușă ar trebui să-și conducă micuții. Liceenii se fălesc cu noile lor haine sau cu mașina pentru care au plătit lucrând în vacanța de vară. Un profesor începător verifică agitat planul de lecție; un manager experimentat se gândește: „Încă doi ani și mă pot pensiona“.

Sunt trei membri noi în consiliul de administrație al școlii în această toamnă: unul fiind reprezentantul comunității, unul votat în majoritate de părinți și unul reprezentând populația mai veche în regiune, ai cărei copii au plecat de mult de acasă. Camera de comerț se pregătește să finanțeze o zi a ușilor deschise, în care sute de părinți vor veni la școală, fiecare cu propriile priorități și obiective pentru copiii lor.

Așa cum am văzut la disciplina măiestriei personale, toți acești indivizi au aspirații proprii — sau ar avea dacă le-ai cere să se gândească la asta — și fiecare are propriile moduri de a și le exprima. Disciplina viziunii împărtășite reprezintă un set de instrumente și tehnici pentru a aduce împreună și a alinia toate aceste obiective și principii disparate. Ei au deja în comun un element important: conexiunea lor cu o anumită școală sau cu un anumit sistem școlar. Dar ei nu știu deocamdată ce alte calități ar putea împărtăși. Iar fără ghidarea unei viziuni comune, factorii de decizie dintr-un sistem școlar, aflându-se sub presiune, se întorc spre comoditate și obișnuință și nimeni nu va obține ceea ce își dorește.

În construirea unei viziuni împărtășite, vei conduce (sau vei lua parte la) un efort de grup pentru dezvoltarea imaginilor „viitorului pe care vrem să-l creăm împreună“ și a valorilor necesare pentru a ajunge acolo, a obiectivelor pe care sperăm să le atingem de-a lungul drumului și a principiilor și practicilor de ghidare pe care avem de gând să le punem în practică. Acest lucru presupune în general un proces formal, în care oamenii dedicați

viitorului școlii se întâlnesc în mod regulat și schițează împreună o cale.⁴⁹

Nu toate viziunile împărtășite sunt la fel. Viziunile care devin parte organică din scopul unui sistem școlar au puterea unică de a da naștere aspirațiilor. Scopul practic al unor asemenea viziuni este de a îndemna oamenii să-și reînnoiască încontinuu angajamentul față de oamenii școlii, în special față de elevi. Mulți educatori își încep cariera cu un sentiment puternic de angajament pentru învățare și predare; dar în timp, acel angajament se poate atrofia cu ușurință. Acesta este înlocuit treptat de un sentiment de conformare — a fi un „soldat bun“, probabil, sau a îndeplini ordinele în schimbul salariului sau al recompensei. Conformarea nu este rea în sine; organizațiile depind de activitățile multor oameni care pur și simplu se conformează cerințelor postului pe care îl ocupă. Dar să ne amintim că un sistem școlar bun (sau orice organizație bună) este un sistem viu; acesta își extrage vitalitatea și energia din angajamentele pe care le fac oamenii pentru o viziune comună, în care își investesc gândirea și emoțiile.

Unii ar putea crede că „viziunea“ este strict treaba conducătorului superior. În școli, „viziunea“ cade în general în sarcina inspectorului, a directorului și a consiliului de administrație. În sala de clasă, ar putea cădea în sarcina profesorului. Dar viziunile bazate doar pe autoritate nu sunt durabile. Ele ar putea avea succes în trecerea unei școli sau a unui sistem școlar de o criză — „inspectorul vrea să ne unim forțele pentru a trece de această criză bugetară“. Dar după ce se termină criza, oamenii se vor împrăștia, întorcându-se la speranțele și visurile lor fracționate și dispartate. Ei nu vor ști niciodată ce ar fi putut obține prin crearea unei viziuni împărtășite legate de ceea ce ar putea fi școala lor, sala lor de clasă și comunitatea lor.

O viziune nu este cu adevărat împărtășită decât dacă are o anduranță și o forță vitală de dezvoltare care ține ani de zile, mobilizând oamenii printr-un ciclu continuu de acțiune, învățare și reflecție. Acest lucru necesită la rândul său strategii de comunicare — viziunile comune se propagă prin contacte personale. Pentru a face o legătură între mai multe comunități, sistemul școlar depinde de rețelele sale informale — canale de comunicare prin care oamenii vorbesc liber și cu ușurință, întâlnindu-se, de pildă, în cadrul unor prânzuri comune la care fiecare contribuie cu câte un fel de mâncare, al unor evenimente participative și al altor adunări informale. Poșta electronică, Skype, Facebook sau alte rețele sociale online pot de asemenea să susțină o astfel de colaborare. Cu toate acestea, deși în ziua de azi internetul este un mijloc de comunicare mai valoros ca oricând, în calitate de membri ai unei comunități, simțim totuși adesea nevoia să ne întâlnim personal atunci când vorbim despre lucruri care sunt cu adevărat importante pentru noi. (Vezi și Partea a V-a, cap. 2 și Partea a IX-a, cap. 1.)

Viziunile împărtășite sunt adesea văzute, la un nivel organizațional, a fi mai potrivite pentru școli și sisteme școlare. Dar ele joacă de asemenea un rol semnificativ și în sălile de clasă, și în comunități. În sala de clasă, experiențele și conversațiile comune creează un mediu care îi permite fiecărui elev să aibă

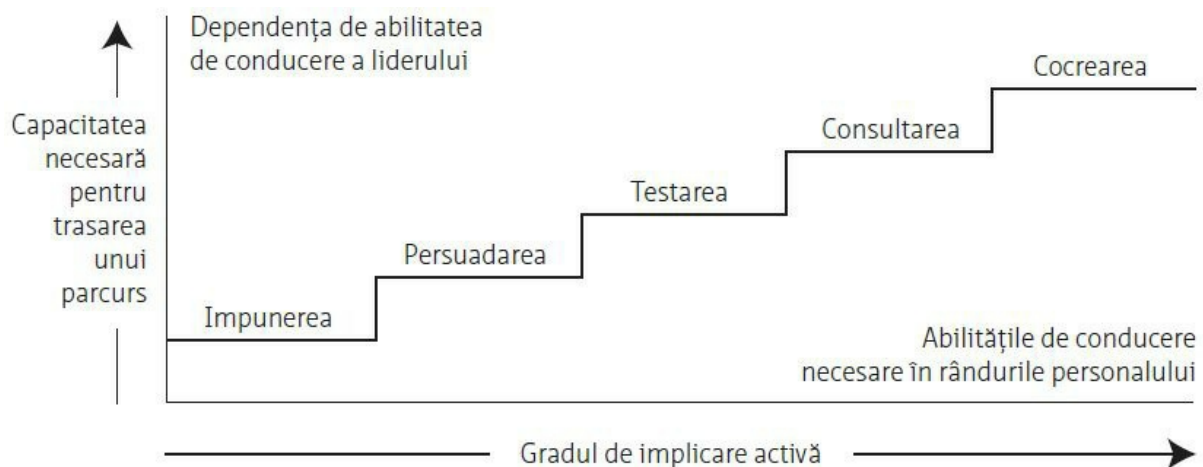
un rol în succesul celorlalți în loc să vadă performanțele ca pe un joc în care unul poate câștiga doar dacă toți ceilalți pierd. O viziune a recompensei comune poate duce un grup de elevi, inclusiv pe „câștigătorii” convenționali, mult mai departe decât ar putea merge singuri. În mod similar, o comunitate care dedică timp și efort pentru construirea unei viziuni comune este mult mai pregătită să obțină tot ce este mai bun din școlile sale și din alte instituții și să treacă dincolo de disensiunile și interesele personale care împiedică progresul.

În toate cazurile — în sala de clasă, în școală și în comunitate — viziunea împărtășită are cel mai sporit grad de eficiență atunci când include cele trei elemente ale tensiunii creative din măiestria personală: o imagine clară a realității curente, o expunere clară a rezultatelor dorite („ce ne dorim să creăm împreună”) și o alegere colectivă a modului de a porni la drum.

Construirea viziunii împărtășite în școli

Strategiile viziunii comune ar trebui să fie orientate spre dezvoltare. În calitate de intervenții la nivelul unui sistem viu, toate etapele procesului ar trebui să ajute la construirea capacității de leadership a tuturor celor implicați în sistem: oamenii din fruntea ierarhiei sistemului școlar (care trebuie să inițieze și să mențină o conversație constructivă) și restul participanților (al căror angajament va fi decisiv în realizarea acestei viziuni).

Primul pas este evaluarea obiectivă a punctului de început. Fiecare școală se află în una dintre cele cinci stări potențiale de pregătire pentru o viziune comună. În diagrama următoare, acestea sunt aranjate în ordinea dezvoltării. Cu cât se află mai la stânga, cu atât mai mult depinde o organizație de un lider puternic care să „le dicteze” tuturor care să fie viziunea împărtășită. Cu cât se află mai la dreapta, cu atât mai mare ar trebui să fie capacitatea unei organizații de a se autoguverna, de-a avea o direcție clară și de a învăța. În starea cu cel mai mare grad de implicare activă și colaborare, numită cocreare, inspectorul sau directorul este mai puțin „persoana cu răspunsurile” și mai mult „inițiatorul unui proces solid.”



Adaptare după „Building Shared Vision: How to Begin”, de Bryan Smith (**The Fifth Discipline Fieldbook**, p. 312). Diagrama și alte câteva aspecte au fost influențate de articolul „How to Choose a Leadership Pattern” al lui R. Tannenbaum și W. Schmidt din **Harvard Business Review** (martie/aprilie 1958). Rick Ross a influențat, și el, cadrul conceptual.

Stadiul 1: „Impunerea“

O mare parte din ceea ce este considerat ca fiind educație este de fapt un act de „impunere“: temele pentru acasă date fără a lăsa loc de discuții, regulile stabilite pentru orare și discipline fără oportunități de a face vreun comentariu și un număr inepuizabil de rubrici care reduc învățarea la un set de directive: „Dacă vrei puncte în plus, completează întrebările 12, 13 și 14“. Profesorii au parte de propriul echivalent al situației: „Acoperiți secțiunile 1–30 din programă și veți îndeplini cerințele“. Impunerea, pe scurt, este o tranzacție direcționată de autoritate, în care instrucțiunile sunt clare și îndeplinirea lor este obligatorie.

În circumstanțele școlare de zi cu zi, „impunerea“ este adesea cea mai potrivită în timpul unei crize, în care fiecare percepe necesitatea unei schimbări dramatice. Când este o problemă de siguranță, se așteaptă de la director să dea comenzi, iar profesorii și elevii nu au niciun cuvânt de spus. Și nici nu ar trebui să se aștepte la așa ceva. Cea mai eficientă modalitate de a stabili o viziune pentru siguranță, dacă ești director, este să convoci o ședință a personalului și să spui ceva de genul acesta: „Avem niște probleme cu persoanele neautorizate care intră în clădire. Trebuie să ținem mai multe uși încuiate și vreau ca fiecare profesor să facă cu schimbul, patrulând pe afară. O să instituim o politică cu ecusoane. Aceasta este o schimbare grea pentru noi, dar nu o putem evita. Toată lumea trebuie să participe“.

Unele sisteme școlare sunt receptive doar la abordarea „dictării“, indiferent de circumstanțe. Inspectorul (sau directorul) e posibil să fi stabilit direcția atât de complet și pentru un timp atât de îndelungat, încât voința și capacitatea de îndoială a organizației s-au atrofiat.

Într-un asemenea caz, conducătorul ar putea ține o ședință de stabilire a „viziunii“, prezentând un curs de acțiune pentru schimbarea programei sau a altei politici și expunând argumentele pentru aceasta. El ar putea încuraja o discuție asupra unor puncte de vedere alternative, dar acest lucru nu are sens dacă toată lumea știe că punctul de vedere al managerului va fi dominant. Pentru o persoană din afară, viziunea rezultantă ar putea părea susținută de toți cei prezenți; dar foarte puțini oameni vor fi la fel de dedicați acesteia cum este inspectorul. Atunci când vor ajunge să nu mai aibă altă ieșire, oamenii se vor opune sau, și mai rău, vor submina viziunea în mod pasiv-agresiv. Atunci, inspectorul ar putea spune: „Încă o dată, nu am făcut decât să demonstrăm că oamenii din acest oraș își petrec tot timpul plângându-se. Este evident că nu sunt responsabili. Va trebui să le spun pur și simplu ce vom face de acum înainte“. În același timp, subordonații vor spune: „Acum este evident că inspectoratul nu este deloc interesat de ceea ce avem noi de spus privind direcția de viitor“.

Deși este o viziune „impusă“, atunci când este pusă în practică în mod eficient, este totuși mai bună decât o viziune inexistentă. Am văzut mesaje dictate de inspectori care descriu în mod clar și sincer o viziune și un simț al realității curente în termeni pozitivi. În mod similar, în sala de clasă, sunt

situații în care un elev vrea sau are nevoie ca un profesor să stabilească o directivă clară pentru învățare, cu un set concret de sarcini de urmat.

Iată câteva sugestii pentru perfecționarea modului de impunere: Informează oamenii în mod direct, clar și coerent. Justifică ceea ce ai de spus. Spune adevărul despre realitatea curentă, chiar dacă este greu de auzit; astfel, poți genera acea tendință dinamică ce izvorăște din tensiunea creativă. În același scop, ai grijă să-ți construiești mesajul pe baza unei viziuni pozitive. În loc să spui: „Viziunea noastră este evitarea rezultatelor slabe la teste“, poți afirma: „Viziunea noastră este să găsim o modalitate de a trece toți elevii de un prag autentic de învățare, vizibil pentru toată lumea“. Există o diferență profundă între „viziunea din disperare“ și „viziunea ca aspirație“. În sfârșit, nu oferi prea multe detalii despre viziune, pentru că punerea în practică a acesteia poate fi singura oportunitate pe care o au oamenii să-și creeze o viziune proprie. Ei trebuie să completeze detaliile de unii singuri.

Oricât de bine este comunicată și executată, strategia „impunerii“ are limitări. Cercetările cu privire la comunicarea verbală arată că oamenii rețin aproximativ 25 de procente dintr-un mesaj care li s-a transmis. Acel procentaj poate fi și mai mic în sala de clasă. Iar fiecare individ poate reține 25 de procente diferite. Mai mult, dacă mesajul reprezintă o viziune „impusă“, oamenii s-ar putea conforma și ar putea face strictul necesar, dar puțini vor simți vreun motiv pentru care să se dedice acesteia. Liderii care se bazează doar pe „impunere“ ajung adesea să fie frustrați de ceea ce ei percep ca o comunicare slabă: „Le-am spus foarte clar care este direcția noastră, doar oamenii tot par să nu înțeleagă“.

De asemenea, o strategie bazată pe directive îi învață pe oameni să aștepte toate deciziile ca venind „de sus“ și se comportă în consecință. Profesorii se vor opune atunci când li se va cere opinia sau să-și pună în practică creativitatea, doar pentru că presupun, pe baza experiențelor anterioare, că răspunsurile lor oricum nu vor fi luate în considerare. Elevii, în mod similar, vor învăța să evite presiunile făcând minimul necesar pentru a obține o notă. Membrii comunității vor învăța că ideile lor nu sunt valorizate, prin urmare trebuie să meargă cu acele idei (și cu orice alte contribuții de timp ori energie) în altă parte. Un sistem școlar care își stabilește viziunea către polul „impunerii“ va face de obicei acest lucru în primul rând pentru că liderii săi nu au capacitatea de a face altceva. Nici receptorii pasivi ai unei viziuni nu vor face nimic pentru a-și dezvolta propriile capacități. Cea mai eficientă strategie, pentru cei de la conducere, este să înceapă să se miște la dreapta pe diagrama implicării, pentru a-i motiva pe oameni un pic mai mult — prin „persuadare“.

Stadiul 2: „Persuadarea“

În acest stadiu, conducătorul încearcă să implice oamenii în ceva nou, străduindu-se să obțină cât se poate de multă dedicare. În sala de clasă, profesorii pot fi văzuți adesea folosind „persuadarea“ ca pe o modalitate de a-i implica pe elevi în calitate de mijloace de atingere a unui scop. „Dacă vrei să urmezi un program avansat de matematică, trebuie neapărat să înveți acest

tip de calcule“. Sau: „Lista de lecturi pentru vara aceasta te va ajuta foarte mult când vei fi în clasa a șasea“.

Persuadarea reprezintă o poziție foarte utilă pentru liderii dintr-un sistem autoritar, pentru că aceasta indică faptul că ei își doresc mai mult decât o simplă conformare. Sistemul are nevoie de dedicare. Un director le-ar putea spune profesorilor, de exemplu: „Aș vrea să încercați ceva nou și cred că veți vedea că este și foarte practic. În pauze, trebuie să stați pe hol și să-i salutați pe elevii care trec pe lângă voi“. Directorul ar putea continua spunând: „Pe baza contractului, nu vă pot obliga să stați acolo. Dar am observat că sunt mai puține probleme de disciplină și de siguranță pe holurile unde elevii îi văd pe profesori stând lângă ușile sălilor de clasă. Știți cu câtă ușurință pot fi întrerupte orele de incidentele de pe holuri. Această abordare va funcționa; cred că veți fi de acord cu mine dacă o veți încerca“. Acel argument, dacă este bine construit, va avea unele efecte. Ar putea atrage oamenii care altfel nu ar participa.

Pentru a perfecționa modul de persuadare, lasă canalele deschise pentru răspunsuri. La anumite intervale după discurs, organizează scurte ședințe de parcurs, ca să poți să verifici câți oameni au fost convinși. Persuadarea, când este bine executată, nu reprezintă o manipulare. Este un mod de antrenare a celorlalți: le oferi oamenilor posibilitatea să aleagă să urmeze o viziune. Dacă oamenii văd că viziunea este bună pentru ei, chiar dacă inițial presupune un grad de încredere oarbă, vor tinde să se implice. Liderul, la rândul său, își asumă încrederea oarbă că oamenii vor fi receptivi.

Dacă ești lider, abilitatea ta de a oferi o viziune persuasivă depinde de relația pe care o ai cu oamenii la care încerci să ajungi. Implicit, actul de persuadare le transmite că tu valorizezi relația cu ei și că nu îi vei forța să facă ceva ce nu-și doresc cu adevărat să facă. Dacă acest lucru nu este adevărat, s-ar putea să-ți fie greu să fii persuasiv. O modalitate ușoară de a oferi un mesaj nederanjant este următoarea: în loc să folosești pluralul majestății („Aceasta este viziunea pe care noi, sistemul școlar, o susținem“), rămâi la persoana întâi singular („Aceasta este viziunea pe care eu o propun pentru școală“). Vorbește despre motivele pentru care această schimbare este importantă pentru tine personal, ce valoare specială simți că va avea pentru toată lumea și de ce speri că ceilalți se vor dedica acesteia.

Persuadarea poate fi un proces extrem de util pentru lideri, dar are și aceste limitări sale. În multe cazuri, destinatarii discursului persuasiv, fie că sunt administratori, profesori, elevi sau alte persoane, vor să știe că vor fi recompensați (sau cel puțin că nu vor fi pedepsiți). Un „da“ conformist pare adesea cel mai sigur mod în orice situație. „Aș putea să accept asta“, spun oamenii. „Voi încerca.“ Dacă vorbitorul vrea să creadă că oamenii se vor implica, acesta trebuie să accepte acel „da“, chiar dacă este spus cu jumătate de gură. Dacă ai nevoie de un angajament mai puternic decât atât pentru a face ca această viziune să funcționeze, probabil va trebui să înaintezi spre următorul stadiu al căii viziunii împărtășite: testarea.

Stadiul 3: „Testarea“

În acest stadiu, liderul prezintă viziunea pentru a fi analizată — nu doar pentru a afla dacă oamenii o vor susține, ci și cu cât entuziasm o vor susține și care aspecte ale viziunii contează pentru ei. Rezultatele sunt folosite pentru a perfecționa și a reconstrui pașii următori. Procesul de testare în sine poate stimula răspunsul; pentru că li s-a cerut părerea, oamenii se vor simți mai motivați să discute și să analizeze viziunea propusă. Dar testul trebuie să fie sincer; actul de a întreba presupune că răspunsurile vor fi luate în considerare. O viziune împărtășită care nu beneficiază de susținere va fi, se înțelege, retrasă pentru revizuire și regândire.

Profesorii experimentați de la sala de clasă știu cum să folosească acest tip de testare pentru a stârni interesul. „Luna aceasta vom studia geografia Statelor Unite“, ar putea spune un profesor, „de obicei studiem fiecare stat pe rând. Anul acesta, mă gândesc s-o facem diferit — să ne concentrăm asupra regiunilor și a văilor râurilor. Ce credeți despre asta și de ce v-ar atrage această alternativă?“

În mod similar, un inspector responsabil de programa școlară ar putea spune: „Vrem să schimbăm programa la geografie pentru clasa a cincea. Iată trei manuale propuse și un set de exemple de planuri de lecție pentru fiecare. Care credeți că este cel mai bun și de ce?“ Sau un membru din consiliul de administrație al școlii ar putea întreba oamenii dintr-un grup al comunității: „Care dintre aceste metode de strângere de fonduri credeți că ar fi mai eficientă?“ Observați că grupurile au fost întrebate doar ce părere au despre alegerile puse la dispoziție, fără a primi alte sugestii. Dar dacă apar alte idei în timpul unui proces de testare, se presupune că liderii le vor lua în considerare.

Pentru a îmbunătăți calitatea răspunsurilor, oferă cât mai multe informații. Prezintă opțiunile cu toate ramificațiile lor clar definite, precizând în special ce dificultăți crezi că ar implica. Păstrează testarea obiectivă. Nu o construi astfel încât să-i faci să aleagă opțiunea A și să creadă că a fost alegerea lor — își vor da seama de acest lucru, iar tu vei pierde oportunitatea de a afla ce cred ei. Din același motiv, protejează confidențialitatea oamenilor. Construiește testarea astfel încât ei să poată răspunde anonim sau cel puțin fără repercusiuni pentru răspunsurile negative. Este aproape garantat faptul că într-un proces de testare vei auzi răspunsuri neașteptate sau că vei fi alertat asupra unor probleme care nu apăruseră până atunci — iar acestea pot fi extrem de valoroase pentru tine pe măsură ce înaintezi.

Te vei lovi de limitările testării atunci când vei descoperi că profesorii, elevii și personalul auxiliar au o gamă largă de idei și preocupări și că alegerile pe care le pui la dispoziție nu sunt potrivite. Pentru a compensa acest lucru, poți adăuga întrebări despre testul în sine: „Ce părere aveți despre aceste întrebări?“ Când oamenii încep să folosească aceste întrebări pentru a vorbi mai aprofundat despre propriile lor opinii, nu vă mai aflați în faza de testare. Sistemul școlar a trecut deja la consultare.

Stadiul 4: „Consultarea“

Consultarea este stadiul preferabil pentru educatorii și liderii sistemului școlar care recunosc că nu au cum să dețină *toate* răspunsurile. Acești lideri folosesc această fază pentru a invita membrii clasei, ai școlii sau ai comunității să devină consultanți ai sistemului.

Aici, în loc să ceri păreri despre un set de opțiuni, adresezi întrebări deschise. Într-o sală de clasă: „Luna aceasta vom studia Asia. Asupra căror țări credeți că ar trebui să ne concentrăm?” Într-un sistem școlar: „Inițiem o nouă politică de siguranță. Care credeți că sunt cei mai potriviți cinci pași? Rog pe toată lumea să-mi dea sugestii și voi proiecta o politică”.

Grupul participanților la dezbateri s-ar putea extinde chiar dincolo de angajații sistemului școlar, spre părinți, elevi, membri ai comunității și alte persoane din lumea largă, accesibile prin intermediul internetului. Dar controlul încă există: liderul sistemului școlar (sau profesorul din sala de clasă) va lua decizia finală.

Pentru a perfecționa tehnica consultării, adună echipe mici, de zece până la cincisprezece oameni, ideal cu relații de muncă firești (cum ar fi profesori care predau la același nivel educațional sau oameni care lucrează împreună în mod regulat). Într-un sistem mare, echipele se pot împărți pentru a discuta cu alți oameni și apoi să se întoarcă în cadrul echipei inițiale pentru a împărtăși ce au aflat (acest proces este numit „în cascadă”). Colectează de la participanți comentarii anonime; astfel te poți asigura de faptul că se vor face auziți și cei care nu-și doresc să vorbească deschis. Și o ultimă sugestie: nu încerca să dictezi și să te consulți în același timp. Dacă le impui viziunea „corectă”, așa cum o vezi tu, și apoi întrebi: „Ce credeți despre asta?”, vei primi o aprobare cu jumătate de gură. Mai departe, pentru a menține sugestiile într-o paletă rezonabilă, poți stabili limite: „Rețineți că orice viziune trebuie să țină de problemele noastre curente în ceea ce privește siguranța și să nu presupună o creștere a bugetului, pentru că nu vom primi fonduri noi pentru aceasta”.

„Consultarea” (la fel ca „impunerea”, „persuadarea” și „testarea”) este limitată de o asumție tacită, în general necombătută: aceea că obiectivul procesului este crearea unei singure viziuni pentru întregul sistem școlar. Dar experiența ne arată că această premisă este defectuoasă, că viziunile sunt aproape întotdeauna ancorate într-o anumită școală sau clasă. Cu toate acestea, o viziune are cea mai mare putere atunci când trece dincolo de acei pereți și combină viziuni individuale într-un întreg coerent. Acest lucru poate fi obținut în al cincilea stadiu al procesului.

Stadiul 5: „Cocrearea”

Atunci când oamenii lucrează pentru un set de obiective la crearea cărora au contribuit — și nu pentru obiective stabilite pentru a mulțumi pe cineva —, se poate simți diferența. Conducătorii școlilor, educatorii și membrii personalului auxiliar care înțeleg acest lucru sunt pregătiți să beneficieze de procesul „cocreării” unei viziuni împărtășite. Acest tip de proces îi încadrează pe toți membrii unui sistem școlar într-o orientare creativă, în care fiecare individ face alegeri pentru viitorul pe care și-l dorește.

Să ne gândim, de exemplu, la o lecție cocreată în sala de clasă. Profesorul scrie un singur cuvânt pe tablă. Acesta poate fi „oceanografie.“ Acum, fiecare persoană prezentă merge la tablă și notează subiectele care i se par interesante despre oceanografie; legăturile dintre subiecte reprezintă programa care va fi urmată. „Ce știți voi despre ocean?“ întrebă profesorul. „Ce ați studiat până acum? Ce vreți să învățați?“ Elevii scriu notițe despre pești, rechini, scufundări, epave ale navelor, efectul algelor asupra climatului global, despre gulfstream, vapoare, balene, despre cum s-au realizat desenele animate SpongeBob, despre submarine, despre explorări ale adâncurilor, despre viața lui Jacques Cousteau și multe altele. Apoi profesorul întrebă: „Cum putem organiza aceste subiecte astfel încât fiecare să învețe despre ce-l interesează — dar să învățăm și despre oceane ca întreg?“ Împreună, ei proiectează un curs de patru săptămâni, notează sarcinile și lucrează la ele individual. Vor face prezentări și vor învăța unii de la alții. Vor folosi calculatorul și vor merge la bibliotecă, vor intervieva oameni avizați în domeniu din zona lor și poate vor face o excursie la o plajă sau la un acvariu local. Vor simți că tot ce vor face este alegerea lor, pentru că activitățile vor fi bazate pe gândirea împărtășită și pe proiectul colectiv.

Pentru ca acest tip de învățare să funcționeze (și, nu întâmplător, să se conformeze cerințelor programei educaționale a școlii), este nevoie de un grad ridicat de implicare și abilități — atât din partea profesorilor, cât și a elevilor. Un nivel similar de competențe este necesar atunci când viziunile sunt cocreate la nivelul școlii sau al comunității.

Să ne gândim, de exemplu, la o problemă de siguranță școlară abordată prin tehnica cocreării. Un lider recunoscut al sistemului școlar convocă un grup de educatori, părinți, membri ai comunității și elevi, pentru a soluționa problema împreună. Ar putea exista câteva criterii pe care trebuie să le îndeplinească soluția — de exemplu, trebuie să se încadreze în buget și să rezolve orice preocupare urgentă; trebuie să producă de asemenea așteptări rezonabile de atingere a scopului final. Dar liderul nu vine cu opțiuni sau cu sugestii. Acestea sunt dezvoltate de grup. Membrii grupului analizează întrebările dificile: „Ce știm noi despre siguranță? Ce ne scapă din vedere? Cum vor arăta aceste soluții pentru fiecare dintre beneficiarii noștri?“ Rezultatul final este de obicei o soluție mai bună decât cea pe care ar fi găsit-o cineva în mod individual.

Pentru perfecționarea unui proces de cocreare a viziunii comune, începe cu viziunea ta personală. Oferă-le oamenilor timp pentru a se gândi la (și a formula) viziunea pe care și-ar dori cu adevărat s-o creeze, pentru ei înșiși și pentru regiune. S-ar putea să ai temeri că acest lucru va duce la anarhie și dezordine, dar majoritatea oamenilor dintr-un sistem școlar sunt dornici să contribuie și să facă o legătură între viziunea lor personală și cea a unui sistem mai mare. De aceea, și tu ar trebui să cauți o armonizare, nu aprobare. Oamenii au nevoie să știe că au o libertate reală să-și expună punctul de vedere și să-și prezinte adevăratele aspirații (și preocupări), fără limitări,

piedici sau represalii, într-o atmosferă de respect pentru toți cei prezenți în încăpere. Administratorii școlilor și liderii comunităților trebuie să-și lase deoparte teama că „dacă nu stabilim limite ale viziunii, lucrurile vor scăpa de sub control“. Tentația de a trece peste neînțelegeri pentru a ajunge rapid la o soluție va fi mare. Descurajează acest lucru; în schimb, folosește disciplinele conversației constructive (chestionarea modelelor mentale și învățarea în echipă) pentru a vorbi deschis despre asumțiile și interpretările care au dus la viziuni incompatibile.⁵⁰

Este nevoie de timp pentru dezvoltarea abilităților de cocreare. Un profesor sau un elev care a trecut doar prin „impunere“ sau „persuadare“ până acum s-ar putea simți nepregătit pentru aceasta. Cocrearea poate fi dificilă (mai ales pentru elevii care frecventează ore predate într-o limbă pe care n-o cunosc foarte bine), pentru că aceasta se bazează pe conversații semnificative, amănunțite. Din acest motiv susținem adesea parcurgerea drumului cu pași atenți și înceți, începând de la „impunere“ și până la cocreare, consolidând abilitățile cu fiecare pas. Astfel, un proces al viziunii împărtășite oferă un parcurs de dezvoltare pentru cei care își doresc să devină lideri — în sala de clasă, în școală sau în cadrul comunității.

Întrebări-cheie pentru o viziune împărtășită

Acest exercițiu ne-a atras atenția în timpul unei activități cu un grup de inspectori școlari din statul Florida. Ei vorbeau în mod elocvent despre modul în care sistemele lor școlare au răspuns la devastările produse de uraganele care au avut loc în statul lor în anul 2004. Școlile au devenit adăposturi. Unii dintre oamenii care pregăteau mâncarea pentru acele adăposturi își pierduseră propriile case. Comunitatea a reușit să treacă de aceste evenimente, în parte, vorbind despre o viziune — nu doar pentru recuperare, ci și pentru noile lor aspirații pentru căminele și copiii lor. (Următoarele întrebări sunt preluate din lucrările lui Rick DuFour și dintr-un set de întrebări dezvoltat de Disney pentru a evalua eficacitatea sistemelor de intervenție urgentă.)

1. Avem o idee clară despre rezultatele pe care le creăm prin această viziune?
2. Facem tot posibilul să atingem aceste rezultate?
3. Suntem în concordanță cu principalele părți interesate de la nivel local, regional și statal?
4. Știe fiecare profesor și membru al personalului auxiliar care este rolul său în crearea acestei viziuni?
5. Care este standardul normal pentru școli și în ce fel îl depășește această viziune?
6. Care sunt particularitățile culturii școlare și în ce mod întăresc ele această viziune?
7. Cine „deține“ viziunea în sistemul nostru școlar?
8. Reflectă viziunea noastră punctele de vedere ale părților interesate, atât ale celor interne, cât și ale celor externe?
9. Viziunea noastră este proactivă sau e reactivă?

10. Ce resurse aducem pentru a le folosi în implementarea acestei viziuni?

Acest cadru nu este limitat doar la folosirea în cazul crizelor; el poate fi util în abordarea unei game largi de dificultăți. De exemplu, dacă viziunea ta este eradicarea violenței (*bullying*) din școli, întrebările-cheie vor fi:

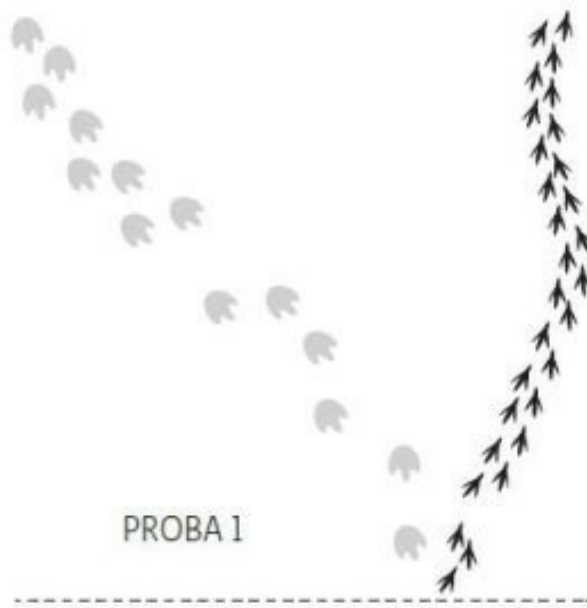
1. Aveți o înțelegere clară a ceea ce înseamnă „eradicarea violenței“?
2. Faceți tot posibilul pentru a reuși — aduceți oamenii împreună, analizați rezultatele?
3. Se conformează viziunea voastră cu altele (cum este programul de educație antidrog DARE folosit în multe state nord-americane)? Dacă sunteți într-o școală generală, se conformează cu viziunile promovate de școlile primare și de licee?
4. I-ați implicat pe toți cei care ar vrea sau ar avea nevoie să fie implicați? Dar pe antrenori? Și programele lor sportive? Dar pe cercetași sau comunitățile religioase?
5. Care sunt resursele cele mai bune despre violență și intimidare disponibile în prezent?
6. Reflectă cultura voastră noile atitudini cu privire la violență?
7. Dacă, de exemplu, creați un plan și pleacă trei membri ai echipei voastre, cine se va asigura că planul va fi susținut în continuare?
8. De fiecare dată când angajați un nou grup de profesori, va deveni viziunea noastră parte a noii lor orientări în calitate de profesori? Aveți pași pregătiți pentru a ști ce să faceți dacă un copil continuă să fie violent față de alt copil?
9. Doar înăspriți pedeapsa pentru violență sau ați analizat cauzele care stau la baza problemei?
10. Ce trebuie remaniat în buget pentru ca strategia să funcționeze?

Observați cât de specifice pot deveni întrebările, focalizate simultan asupra direcției generale și asupra specificului implementării. Aceasta este una dintre caracteristicile unei viziuni împărtășite foarte bune: o viziune care transmite ceea ce voi, ca sistem, v-ați angajat să creați și care pune în perspectivă atât pădurea, cât și copacii, pentru a servi angajamentului luat.

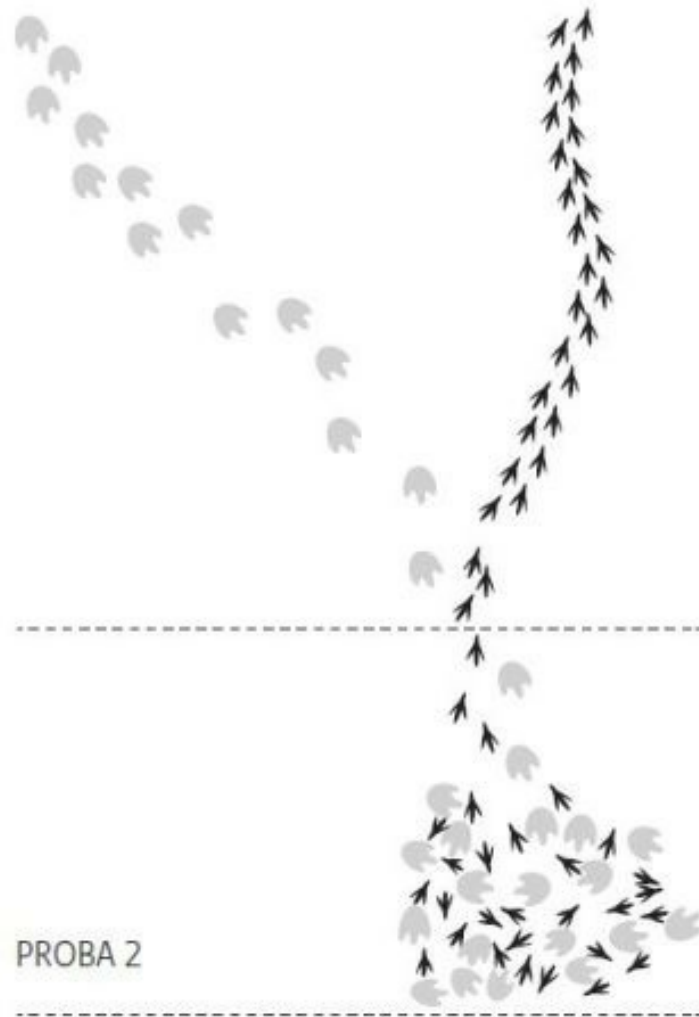
4. Modelele mentale

Să devenim mai conștienți de sursele gândirii noastre

Imaginează-ți că terenul de baschet de lângă școala ta este reconstruit într-o zi (printr-o donație din partea unei companii de construcții locale), iar muncitorii descoperă o porțiune de calcar care conține fosile. Pe măsură ce lucrătorii curăță piatra, elevii se adună entuziasmați în jurul lor, văzând cum iese la iveală ceva asemănător cu niște urme de dinozaur care arată cam așa (vezi alături Proba 1)⁵¹:

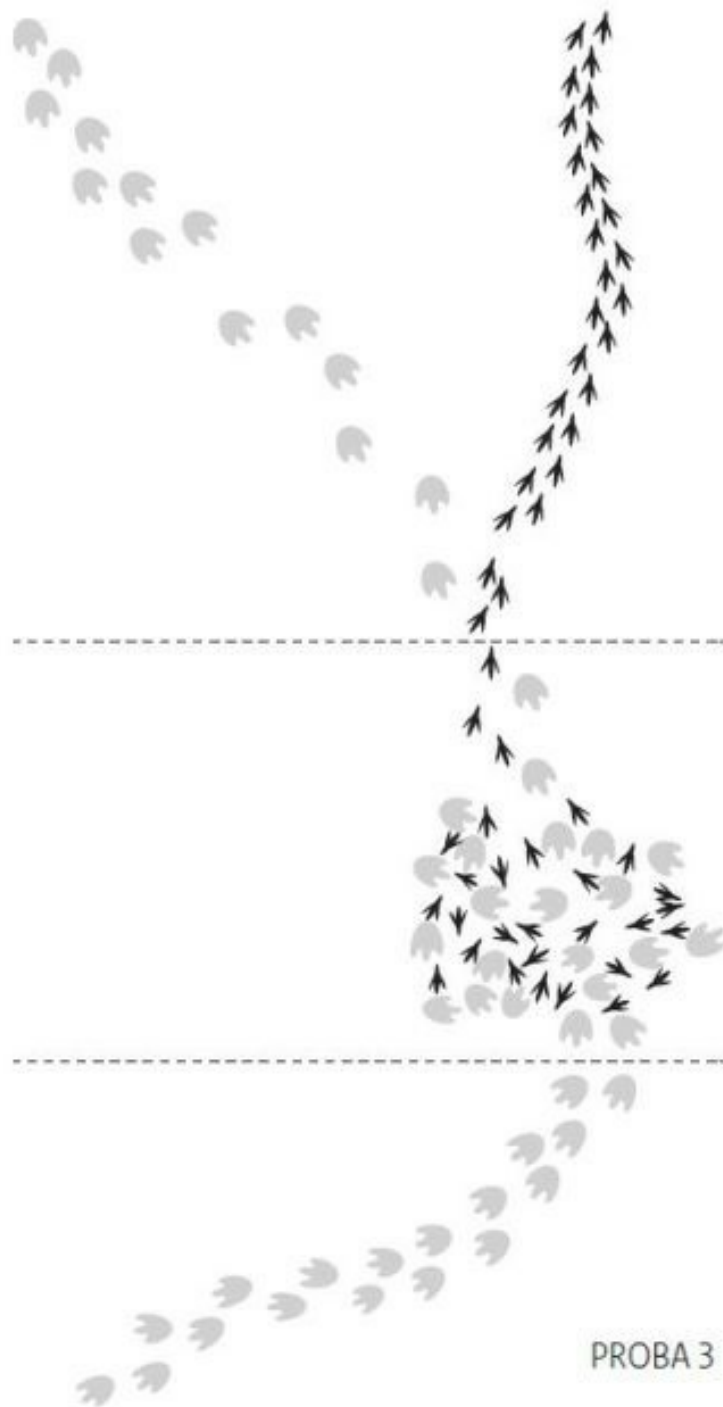


„Ce credeți că s-a petrecut aici?“ întrebă un profesor. Toți elevii sar cu presupuneri. Sunt doi dinozauri, spun ei, unul cu picioare mari și unul cu picioare mai mici. Urmele celui mare devin mai largi, deci probabil acesta alerga. Poate îl urmărea pe cel mai mic; poate îi era foame. Muncitorii mai descoperă o porțiune de piatră și acum putem vedea o imagine mai completă, cum este ilustrată aici (vezi Proba 2 în stânga):



„Cei doi s-au luat la bătaie“, spune un elev. „Nu-i adevărat, au băut apă din aceeași băltoacă“, spune altul.

Apoi muncitorii descoperă restul bucății de calcar, scoțând la iveală o imagine asemănătoare celei de pe pagina următoare (vezi Proba 3).



„Vai“, se plânge un elev. „Ce s-a întâmplat cu cel mic?“ Până acum, priveliștea a atras un număr mare de elevi din toate clasele. Cei din școala generală au o teorie: dinozaurul mare l-a mâncat pe cel mic și a plecat. Dar un elev din clasa a treia spune: „Nu, ei sunt prieteni. Cel mare îl duce în spate pe cel mic“. Altcineva spune că este un animal preistoric care are picioarele invers și naște un pui. Sau a fost ceva romantic la mijloc? Greu de crezut — cel mic a reușit să zboare și a supraviețuit („Vedeți? De aici și-a luat zborul“). Sau a venit un pterodactil și l-a înhățat din zbor. Un alt elev sugerează că cele două animale nu s-au întâlnit; cel mic a găsit de mâncare și a zburat, iar cel mare a venit cu cincisprezece minute mai târziu, nu a găsit nimic și a plecat. Iar mai

apoi, un elev de liceu chibzuit spune: „Stați un pic. Ei probabil au trăit la mii de ani distanță și poate că doar din întâmplare urmele lor au rămas imprimare pe aceeași bucată de piatră“.

Găsește un desen sau o imagine cu urme de dinozaur și încearcă să faci acest exercițiu cu un grup de copii, descoperind treptat întreaga imagine, la fel cum au făcut muncitorii imaginari. Vei găsi o multitudine de interpretări diferite și mulți participanți vor fi convinși de faptul că interpretarea lor este cea corectă.

Noi folosim uneori acest exercițiu în întâlnirile cu personalul didactic sau cu grupurile din comunitate. Apoi continuăm să vorbim despre evenimentele sau problemele relevante despre care avem de discutat — cum ar fi o problemă disciplinară sau o dispută bugetară. „Ce s-a întâmplat aici?“ întrebăm, la fel cum am făcut în exercițiul cu dinozauri de la început. Din nou, fiecare își prezintă asumțiile și atitudinile. Profesorul începător care tocmai a fost transferat din alt oraș are un model mental foarte diferit de cel al profesorului veteran care a activat aici timp de 25 de ani; secretara care a lucrat pentru nenumărați directori are iarăși altă părere, iar paznicul, la rândul lui, va crede altceva. Femeile care lucrează în bucătăria școlii vor descrie o situație; profesorul care trece în fiecare zi prin cantină nu va fi de acord cu ele. Și pentru că au avut posibilitatea să-și exploreze în siguranță perspectivele lor diferite referitoare la o poveste cu dinozauri, acum sunt pregătiți să se asculte unii pe alții vorbind despre o problemă posibil mai delicată din viața reală.

Ideea acestui exercițiu este să demonstreze că ființele umane sunt creaturi ce trăiesc din interpretări. Comportamentele și atitudinile noastre sunt marcate de modelele noastre mentale: imaginile, asumțiile și poveștile pe care le avem în minte despre noi înșine, despre alți oameni, despre instituții și despre fiecare aspect al lumii.⁵²

Pentru că modelele mentale sunt de obicei tacite, păstrate la nivel subconștient, acestea rămân adesea netestate și neexamine. Ele sunt în general invizibile pentru noi — până când începem să le căutăm. Astfel, citind pasajul referitor la fosile, probabil ți-ai creat cu ușurință propriile interpretări ale urmelor de dinozaur, dar poate nu ai observat celelalte asumții pe care le-ai extras implicit din pasaj: că școala nu-și permite să plătească pentru amenajări, că muncitorii din amenajări sunt bărbați, că elevii joacă baschet (în loc de, să zicem, cricket), că elevii din toate clasele folosesc același teren, că fosilele ar indica în mod natural spre dinozauri (în loc de alt mamifer sau altă pasăre preistorică) și că doar copiii, spre deosebire de adulți, și-ar dori să cerceteze semnificația urmelor.

Diferențele dintre modelele mentale ne explică de ce doi oameni pot să observe același eveniment și să-l descrie în moduri diferite: ei sunt atenți la detalii diferite. Sarcina de bază a disciplinei bazate pe reconsiderarea modelelor mentale este de a scoate la suprafață asumțiile și atitudinile tacite pentru ca oamenii să poată explora și vorbi despre diferențele și neînțelegerile

lor pe un ton cât mai puțin defensiv. Acest proces este crucial pentru cei care-și doresc să înțeleagă mai bine lumea în care trăiesc sau școala de care aparțin. La fel ca un ochi de fereastră care ne încadrează și ne distorsionează subtil vederea, modelele noastre mentale determină ceea ce vedem. În orice experiență nouă, majoritatea oamenilor au tendința să rețină doar informațiile care întăresc modelele lor mentale deja existente.

Deși, la prima vedere, lucrul cu modelele mentale⁵³ poate părea un exercițiu intelectual prea puțin relevant în „lumea reală“, aceasta este probabil cea mai practică dintre cele cinci discipline. Această disciplină are o relevanță directă pentru un număr surprinzător de dificultăți aparent de nerezolvat din școli. Asta pentru că modelele mentale neexaminat limitează abilitatea oamenilor de a se schimba. Un grup de inspectori și membri ai consiliului de administrație al școlii ar putea crede tacit că singurul mod de a îmbunătăți școlile este să se investească mai mulți bani; astfel, ei nu se mai gândesc la alte abordări posibile. Un profesor ar putea presupune că elevilor din „cartierele rău famate“ nu le pasă de școală, așa că îi va scăpa subtil de sub mână. Un administrator ar putea presupune că sindicatul local al profesorilor va bloca toate inovările, așa că abordează sindicatele în mod defensiv, nedivulgându-le toate informațiile — ceea ce în schimb îi face pe liderii sindicali să adopte o poziție mai defensivă și le confirmă asumțiile că nu pot avea încredere în administratori. Conducătorii unei reforme școlare ar putea presupune, poate fără să-și dea seama în totalitate de acest lucru, că părinții nu știu prea multe despre nevoile copiilor lor. Astfel, ei îndepărtează necugetat grupurile de părinți, fără să înțeleagă vreodată de ce. Un muncitor de patruzeci și cinci de ani care nu a terminat liceul poate presupune că profesorii copilului său îl privesc de sus, și astfel nu-și poate aduna niciodată curajul necesar să participe la ședințele cu părinții, iar profesorii cred că lui de fapt nu-i pasă. Un membru al comunității locale ar putea presupune că, de vreme ce majoritatea educatorilor sunt femei, profesorii nu trebuie să fie plătiți atât de mult — și votează negativ la referendumul local pentru mărirea salariilor.

Consecințele modelelor mentale netestate și neexplicitate pot fi tragice pentru copii. Statisticile sugerează că violența (*bullying*) este o trăsătură care predomină pe tot parcursul vieții; un copil din școala generală care este considerat violent de profesori are o șansă de 69 de procente să comită o infracțiune în perioada adultă. Dar oare poate fi din cauză că profesorii și administratorii au un model mental al aceluși copil ca fiind violent și îl tratează în consecință? Sau e din cauză că acel elev are un model mental nevăzut, nerostit, după care violența este cel mai eficient mod de a rezolva problemele — și nu poate găsi un mentor care ar putea să chestioneze această asumție în siguranță și cu persuasiune?

Practica „reconsiderării modelelor mentale“ ne ajută să vedem ochiul de fereastră metaforic prin care privim și ne ajută să reîncadrăm „fereastră“ prin crearea unor modele mentale noi care ne sunt mai favorabile. Sunt implicate

două tipuri principale de abilități în această practică: reflecția (încetinirea procesului nostru de gândire pentru a deveni conștienți de modul în care ne formăm modelele mentale) și informarea (întreținerea unor conversații în care ne împărtășim deschis opiniile și ne aprofundăm cunoștințele despre asumțiile altora).

Informarea ar putea fi o abilitate foarte nouă pentru unii educatori. Există o regulă nescrisă în multe organizații, inclusiv în multe școli, care spune că oamenii nu ar trebui să pună întrebări decât dacă au deja un răspuns de oferit. Disciplina reconsiderării modelelor mentale combate acea idee. Oamenii pun întrebări, în practicarea acestei discipline, pentru că încearcă să învețe mai multe despre cele mai adânc ascunse atitudini și credințe ale lor și ale celorlalți. Este nevoie de reflecție și exercițiu conversațional pentru a învăța să faci bine acest lucru. Exercițiile și instrumentele conversaționale descrise aici s-au dovedit eficiente într-o varietate de împrejurări, inclusiv în multe sisteme școlare și agenții guvernamentale, mai ales pentru că acestea îi învață pe oameni nu doar să pună întrebări, ci și să învețe din răspunsuri.

Scara inferențelor⁵⁴

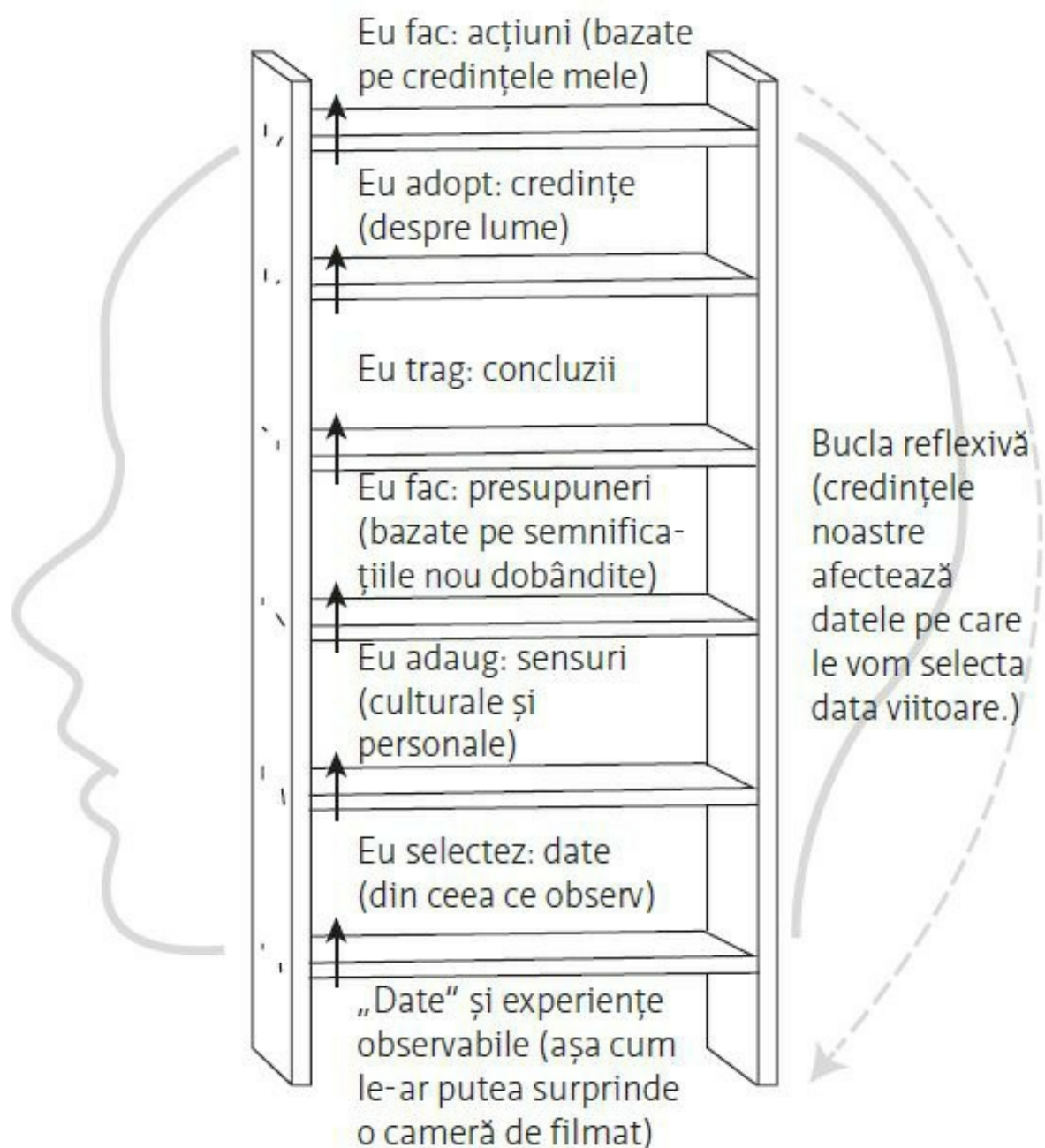
Trăim într-o lume a credințelor care se autogenerază și rămân în mare parte netestate. Adoptăm acele credințe pentru că sunt bazate pe concluzii deduse din ceea ce vedem și din experiențele noastre anterioare. Abilitatea noastră de a atinge rezultatele pe care ni le dorim cu adevărat este erodată de opiniile noastre că:

- Credințele noastre reprezintă adevărul.
- Adevărul este evident.
- Credințele noastre sunt bazate pe date reale.
- Datele pe care le selectăm noi sunt datele reale.

De exemplu, să zicem că eu sunt un profesor care vine în fața corpului profesoral cu o propunere pentru schimbarea programei de la științele reale. Doris, o profesoară experimentată și șefă de catedră, stă în capul mesei și pare să moară de plictiseală. Ea își întoarce dinspre mine ochii întunecați, posaci și își pune mâna la gură, abia schițând un căscat. Nu adresează nicio întrebare până aproape să-mi termin prezentarea, când intervine: „Cred că ar trebui să așteptăm până în anul viitor“. În această școală, asta înseamnă de obicei: „Hai să uităm despre asta și să trecem mai departe“. Toată lumea începe să răsfoiască hârtii și să-și pună notițele deoparte. Este evident că Doris crede că eu sunt incompetent — ceea ce este păcat, pentru că aceste idei sunt exact ceea ce are ea nevoie. Acum, dacă mă gândesc mai bine, ei nu i-au plăcut niciodată ideile mele. Este clar că Doris este o nenorocită însetată de putere. Până să ajung înapoi la locul meu, am luat o decizie: nu voi mai propune nimic niciodată vreunui grup din care face parte și Doris. Ea mă va submina de fiecare dată. Păcat că am un dușman care este atât de proeminent în sistemul școlar. În decursul a câteva minute (sau mai puțin), am urcat pe o „scară a inferențelor“ — o cale mentală de creștere a nivelului de generalizare ce

conduce adesea la credințe neîntemeiate:

- Am început cu date observabile: comentariul făcut de Doris este parte din experiența comună.
- Am selectat câteva detalii referitoare la comportamentul lui Doris: faptul că și-a luat privirea de la mine și căscatul aparent. (Nu observasem nici înainte să mă fi ascultat cu atenție vreun moment.)
- Am adăugat câteva interpretări ale acelor detalii. (Doris voia să mă grăbesc și să termin.)
- Am trecut rapid la asumptii despre starea curentă a lui Doris. (Este plictisită.)
- Am conchis că Doris, în general, crede că sunt incompetent. De fapt, acum cred că Doris (și probabil toți cei pe care îi asociez cu ea) este împotriva mea.



Astfel, pe măsură ce mă apropii de vârful scării, conchid că ceea ce cred eu

reprezintă adevărul, că adevărul meu este evident și este bazat pe date reale. Totul pare rezonabil și se întâmplă atât de rapid, încât nici măcar nu-mi dau seama că am făcut asta. Singura parte vizibilă pentru oricine altcineva constă în datele direct observabile din partea de jos a scării și în decizia mea personală de a acționa, reprezentată în partea de sus. Restul călătoriei mele de-a lungul scării este nevăzut, necercetat, neconsiderat potrivit pentru a fi discutat și extrem de abstract. (Aceste sărituri în urcușul pe scară sunt uneori numite „salturi în argumentare“.)

Probabil că mai sărisem și înainte pe scara inferențelor. Cu cât mai mult cred că Doris nu mă place, cu atât îmi întăresc tendința de a observa comportamentul ei ostil în viitor. Acest fenomen este cunoscut sub denumirea de „bucă reflexivă“: credințele noastre influențează datele asupra cărora ne vom concentra data viitoare. În mintea lui Doris există ceva similar buclei mele reflexive. Pe măsură ce reacționează la comportamentul meu ciudat de potrivit, probabil sare și niște trepte ale propriei scări, formându-și anumite concluzii despre mine. Fără vreun motiv aparent, în scurt timp, s-ar putea să devenim dușmani înverșunați.

Nu îi voi propune idei noi lui Doris;
le va folosi împotriva mea.



Doris este o nenorocită
însătată de putere.

Lui Doris nu i-au
plăcut niciodată
ideile mele, nici
măcar atunci
când i se păreau
corecte.

Doris nu mă
ascultă.

Doris și-a dus mâna
la gură în timp ce eu
vorbeam.

Acum imaginați-vă că eu, Doris și încă trei oameni suntem, să zicem, într-un comitet al programei școlare și avem aceste asumții și credințe netestate. Atunci când ne întâlnim pentru a discuta o problemă concretă, atmosfera este plină de neînțelegeri, rupturi în comunicare și compromisuri superficiale.

Este, cu siguranță, posibil ca Doris să fi fost plictisită de prezentarea mea sau poate era nerăbdătoare să citească raportul de pe hârtie. E posibil să creadă că sunt incompetent, e posibil să se gândească la alte lucruri sau poate îi este frică să nu mă stânjenească. Cel mai probabil, ea a dedus că eu cred că ea este incompetentă. Nu avem de unde să știm cum stau lucrurile până nu găsim un mod să ne verificăm concluziile.

Ori găsim o cale de a o motiva pe Jean, ori îi cerem să plece.



Jean nu pare interesată să lucreze cu noi.

Probabil a fost obligată să vină, dar pleacă imediat cât de repede poate.

Nu pare prea interesată de acest comitet.

Jean, una dintre profesoarele din comitetul nostru de profesori și părinți, a plecat mai devreme astăzi.

Din păcate, asumțiile și concluziile sunt dificil de testat. De exemplu, să presupunem că eu vreau să aflu dacă Doris chiar mă crede incompetent. Aș putea să o iau deoparte și s-o întreb: „Doris, crezi că sunt idiot?“ Chiar dacă aș fi găsit un mod de a formula întrebarea, aș crede-o dacă ar spune „nu“? Și aș ierta-o dacă ar răspunde „da“?

Nu poți trăi fără să adaugi noi semnificații și fără să tragi concluzii. Ar fi un mod de viață ineficient, anost. Dar îți poți îmbunătăți modul în care comunică prin reflecție și folosind scara inferențelor. De exemplu, odată ce eu și Doris înțelegem concepțiile din spatele scării inferențelor, avem la dispoziție un mod sigur de a opri o conversație și a adresa câteva întrebări:

- Care sunt datele observabile — despre care ar fi toată lumea de acord că sunt reale — care te-au determinat să faci acea afirmație?
- Este toată lumea de acord în ceea ce privește natura acestor date?

- Poți să-mi spui care sunt argumentele tale?
- Cum am ajuns de la acele date observabile la aceste asumții generale?

Pot solicita date printr-o întrebare deschisă: „Doris, care a fost reacția ta la această prezentare?” Sau aș putea pur și simplu să testez datele observabile făcând un comentariu ca acesta: „Ai fost tăcută, Doris“. La care ea ar putea răspunde: „Iau notițe; cred că avem un mare potențial aici“.

Observați că nu spun „Doris, cred că ai urcat pe scara inferențelor. Uite ce trebuie să faci pentru a coborî“. Ideea acestei metode nu este de a diagnostica atitudinea lui Doris, ci de a face vizibil procesul de gândire al tuturor celor implicați, de a vedea care sunt diferențele dintre percepțiile noastre și ce avem în comun. (Ai putea spune: „Observ că urc pe scara inferențelor și poate cu toții o facem. Care sunt datele concrete aici?“)

„Martin, nu te străduiești
suficient. Vei da greș.“



Martin este
întotdeauna un caz
problematic.

Martin se agită de
fiecare dată când
îi vorbesc.

Martin este
agitastăzi.

Martin a tresărit când
m-am adresat lui.

Scara poate fi folosită în dezvoltarea personalului, în sala de clasă și într-o varietate de întruniri din școală sau din comunitate. Atunci când predai, de exemplu, în loc să lași controversele dintre elevi să se intensifice, ai putea întreba: „Ce ai auzit sau ai văzut de fapt și te-a condus la această concluzie?“

Scara inferențelor poate fi folosită adesea pentru rezolvarea unor dispute aparent ireconciliabile între educatorii din cadrul unei circumscripții școlare. De exemplu, sunt trei modele mentale generalizate printre educatorii și experții în educație din prezent:

1. Fiecare elev este un individ aparte, iar educația are cel mai mare grad de eficiență atunci când se ține cont de diferențele individuale („există diverse moduri de funcționare a minții“).
2. Școlile au responsabilitatea de a-i educa pe toți cei din sfera lor („niciun

copil nu trebuie lăsat în urmă“).

3. Școlile sunt instituții cu un important efect de pârghie: calitatea democrației, a culturii și a economiei unei națiuni depinde de calitatea școlilor sale publice.

Acestea sunt trei afirmații rezonabile în sine; dar atunci când sunt combinate fără a fi atent examinate, ele pot duce la concluzii dificile și dezbinatoare. Majoritatea dezbaterilor asupra educației se desfășoară prin „salturi“ pe scara inferențelor cu privire la aceste trei afirmații. Iată câteva exemple. Educația are cel mai mare grad de eficiență atunci când ține cont de diferențele individuale; deci a merge pe sistemul „exercițiilor și repetițiilor“ standardizate e ceva lipsit de valoare. Sau: mulți tineri sunt analfabeți sau au o educație inadecvată; deci, școlile au eșuat. Sau: criticii școlilor publice scapă din vedere valoarea evidentă a acestora pentru democrație; deci, cu siguranță, acești critici au un plan ascuns.

Oricare dintre aceste concluzii ar putea fi adevărată; ideea exercițiului nu este de a le demonta. Mai degrabă, ideea exercițiului este de a scoate la lumină lanțul de argumente, ca să le putem vedea în mod obiectiv și imparțial, analizându-le adesea în compania unor oameni care au o părere opusă.

Echilibrarea pledoariei cu informarea⁵⁵

Întreținerea unei conversații care duce la o cunoaștere colaborativă mai mare, la fel ca multe alte abilități, pare ușoară — până când încerci să o faci. Dar un plus de exersare a dialogului poate aduce rezultate foarte bune, iar această experiență poate fi încorporată în discuțiile ce trebuie purtate.

Tehnica de bază este simplu de descris: asigură un echilibru între pledoaria (*advocacy*) pentru punctul tău de vedere și informarea (*inquiry*) asupra punctelor de vedere ale celorlalți. Prezintă-ți argumentele, apoi încurajează-i pe ceilalți să le combată. „Acesta este felul în care văd eu lucrurile și acesta este modul în care am ajuns aici. Cum sună pentru voi? Ce are sens pentru voi și ce nu are? Vedeți alte modalități prin care aș putea să-mi îmbunătățesc punctul de vedere?“ Recompensa constă în clarificările creative și pătrunzătoare care apar atunci când oamenii combină perspective multiple.

Procesul de informare (întrebările referitoare la argumentele și asumțiile din spatele afirmațiilor altor oameni) este mai valoros atunci când explicitezi argumentele și asumțiile din spatele afirmațiilor tale. Este foarte posibil ca, în general, să trebuiască să prezinți un punct de vedere personal și este important să-l exprimi — într-un context care îți permite să afli mai multe despre părerile celorlalți în timp ce ei află despre ale tale. Acest tip de pledoarie poate fi văzut ca o „urcare domoală pe scara inferențelor“, pe măsură ce faci vizibil propriul tău proces de gândire.

Nu recomandăm nici să treci în mod repetat de la o afirmație rigidă („Asta spun eu“) la o întrebare („Voi ce spuneți?“) și înapoi. Echilibrarea pledoariei cu informarea înseamnă dezvoltarea unor diverse moduri de a susține o idee și de a analiza argumentele celorlalți, integrând cele două abordări.

Mai jos, sunt câteva rețete conversaționale care te-ar putea ajuta, în calitate de profesor sau de elev, să înveți abilitățile de echilibrare a pledoariei și informării. Folosește-le de fiecare dată când o conversație oferă o oportunitate de învățare — de exemplu, atunci când un grup de elevi discută un aspect dificil care necesită informații și participare din partea tuturor membrilor echipei.

PROTOCOALE PENTRU O PLEDOARIE MAI BUNĂ	
Ce să faci	Ce să spui
Exprimă-ți asumptiile și descrie datele care au dus la acestea.	„Iată ce cred eu și iată cum am ajuns să cred asta.“
Arată care sunt argumentele tale.	„Am ajuns la această concluzie pentru că...“
Explică în ce context vine punctului tău de vedere. Cine va fi afectat de ceea ce propui? În ce mod va fi afectat și de ce? Oferă exemple, chiar dacă sunt ipotetice sau metaforice.	„Imaginează-ți că ești un elev care vine la această școală (... sau o persoană de afaceri din această comunitate sau un profesor care se apropie de pensionare etc.). Iată cum te va afecta pe tine această idee.“
În timp ce vorbești, încearcă să-ți imaginezi perspectivele altor oameni asupra a ceea ce spui tu.	
Testează-ți în mod deschis concluziile și asumptiile.	„Propun acest lucru pentru că pe baza (observațiile sau datele tale) cred că (concluziile tale). Vi se pare o concluzie corectă?“
Încurajează-i pe ceilalți să exploreze modelul tău, asumptiile și datele tale.	„Ce credeți despre ceea ce tocmai am spus? Sau: „Vedeți anumite defecte în raționamentul meu?“
Dezvăluie lucrurile care-ți sunt mai puțin clare. În loc să te faci vulnerabil, acest lucru va reduce forța vorbitorilor care nu sunt de acord cu tine și va fi o invitație pentru îmbunătățire.	„Iată un aspect la care m-ați putea ajuta să mă gândesc mai bine...“
Chiar și atunci când pledezi pentru ideile tale, ascultă, rămâi deschis și încurajează-i pe ceilalți să contribuie cu puncte de vedere diferite.	„Vedeți cumva altfel acest aspect?“

PROTOCOALE PENTRU O INFORMARE MAI BUNĂ	
Îndeamnă-i pe ceilalți să-și explicitizeze procesul de gândire	
Ce să faci	Ce să spui
Condu-i ușor pe oameni în jos, pe scara inferențelor, și află pe ce date se bazează.	„Ce date ai pentru acea afirmație?“ Sau, mai simplu: „Ce te face să spui asta?“
Folosește un limbaj neagresiv, mai ales cu oamenii care nu sunt familiarizați cu aceste abilități.	În loc de „Ce vrei să spui?“ sau „Ce dovezi ai?“ spune: „Mă poți ajuta să înțeleg cum ai gândit aici?“
Adu la suprafață argumentele lor. Află cât mai multe informații despre motivele pentru care spun ceea ce spun.	„Ce semnifică asta?“ Sau: „Cum se leagă asta de celelalte preocupări ale tale?“
Explică motivele tale pentru care ceri informații și modul în care cercetarea ta se leagă de preocupările, speranțele și nevoile tale.	„Întreb despre aceste asumptii ale tale pentru că...“

PROTOCOALE PENTRU A RĂSPUNDE PUNCTELOR DE VEDERE CU CARE NU EȘTI DE ACORD	
Ce să faci	Ce să spui

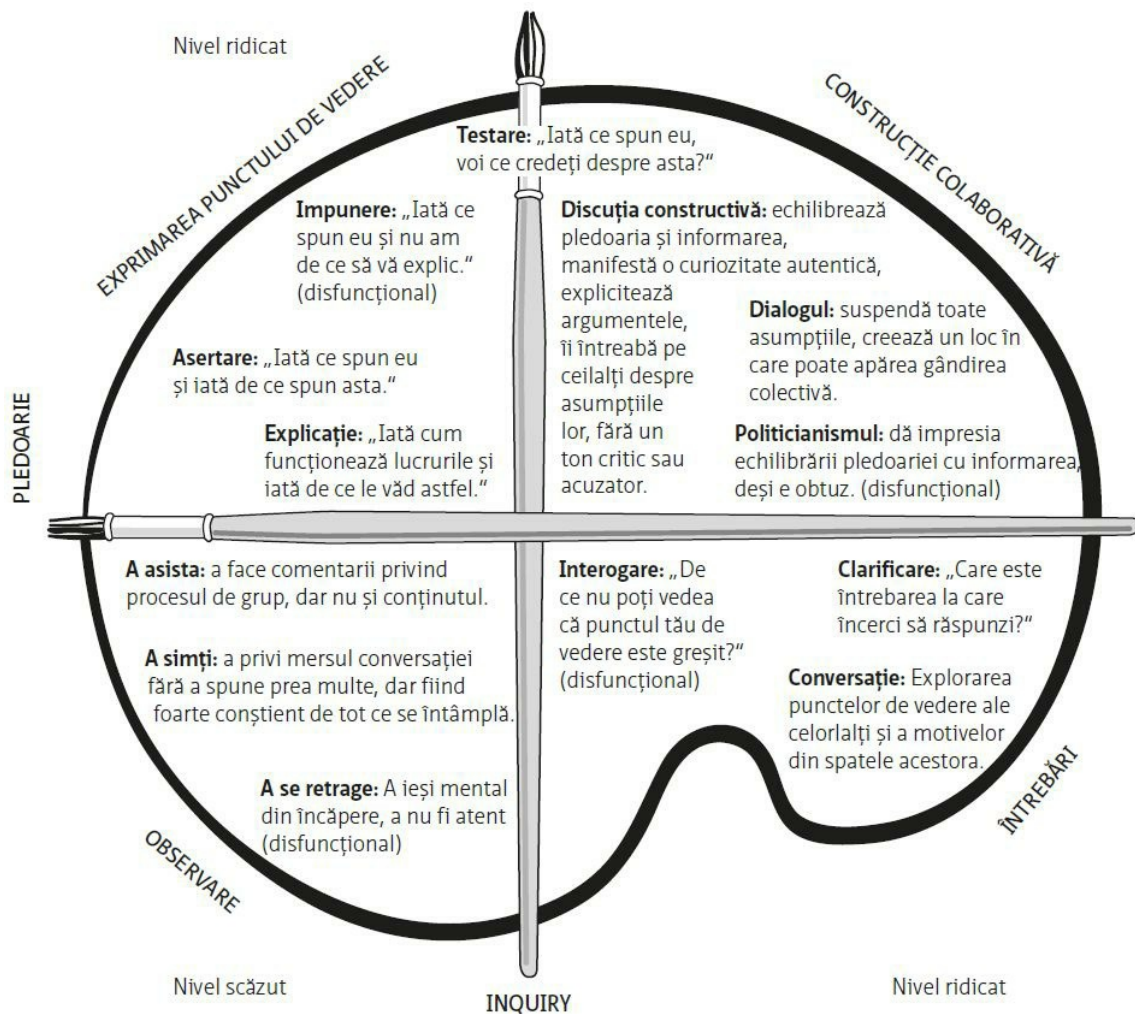
Asigură-te că înțelegi cu adevărat punctul de vedere al celeilalte persoane.	„Dacă înțeleg corect, tu spui că...”
Explorează, ascultă și oferă propriile tale puncte de vedere în mod deschis.	Întreabă: „Te-ai gândit la...?”; apoi prezintă-ți preocupările și spune cum ai ajuns la acestea.

PROTOCOALE PENTRU MOMENTELE DE IMPAS	
Ce să faci	Ce să spui
Acceptă impasul și clarifică gândirea curentă de ambele părți	„Ce credem amândoi că este adevărat?” Sau: „Ce ni se pare amândurora că este adevărat, dar nu avem încă datele necesare?”
Caută informații care îi vor ajuta pe oameni să meargă înainte.	„În ce privințe suntem de acord și în ce privințe nu suntem de acord?”
Întreabă dacă există un mod în care ați putea construi împreună un experiment sau o cercetare care să ofere mai multe informații.	
Gândește-te la modelul mental al fiecărei persoane ca la o piesă dintr-un tablou mai mare.	„Pornim de la două seturi de asumptii foarte diferite? De unde provin acestea?”
Întreabă ce date sau argumente le-ar putea schimba punctul de vedere.	„Ce-ar trebui să se întâmple, pentru ca tu să iei în calcul și alternativa mea?”
Cere ajutorul grupului pentru redresarea situației.	„Simt că intrăm într-un impas și mă tem că am putea pleca de aici fără să fi căpătat o înțelegere mai bună. Aveți vreo idee care ne-ar putea ajuta să ne clarificăm modul de gândire?”
Nu lăsa conversația să se încheie cu: „Suntem de acord că nu suntem de acord”.	„Eu nu înțeleg asumptiile care stau la baza dezacordului dintre noi.”

Paleta pledoariei/informării⁵⁶

Cunoaștem o profesoară universitară care (la sugestia studenților săi) a reprodus această schiță la o dimensiune mai mare și a agățat-o pe peretele sălii sale de curs. Apoi, în ultimele minute ale fiecărui curs, elevii se uitau pe schița de pe perete și întrebau: „Unde ne-am aflat astăzi? Am fost într-o conversație constructivă? Sau am făcut pur și simplu afirmații și apoi ne-am retras?”

În timpul discuțiilor, având paleta la îndemână, ne crește și nivelul de conștientizare: „Mi-ar plăcea să testez ceva acum” sau „Îmi dau seama că tocmai m-am purtat politicianist”. Acest lucru face posibil un parcurs pe care o simplă prelegere nu l-ar putea realiza.



Replici sugestive⁵⁷

Phil McArthur, Nelda Cambron-McCabe, Art Kleiner

La fel ca actorii care nu și-au învățat replicile sau le-au uitat din cauza tracului, profesorii și elevii și-ar dori câteodată să fie cineva pe care să-l întrebe, cum fac actorii pe un platou de filmare: „Spune-mi te rog care este replica următoare”. Ai putea simți asta, de exemplu, atunci când conversația nu este focalizată, participanții sunt încăpățânați sau începe să se iște un conflict. Deși s-ar putea să vezi unde este problema, este posibil să nu știi cum ai putea fi de ajutor. Mai jos sunt câteva replici conversaționale care pot fi folosite într-un impas sau în alte situații dificile, în școală sau în afara acesteia.

Atunci când...	Ai putea spune...
Sunt exprimate opinii înverșunate fără argumente sau exemple...	„S-ar putea să ai dreptate, dar mi-ar plăcea să înțeleg mai bine ce te face să crezi că...?”
Discuția deviază aparent de la subiect...	„Nu-mi este clar ce legătură are asta cu discuția noastră. Îmi poți spune de ce crezi că este relevant?”
Te îndoiești de relevanța propriilor gânduri...	„Asta s-ar putea să nu fie relevant acum. Dacă vi se pare că totuși e relevant, spuneți-mi și mă voi gândi mai mult...”
Sunt susținute mai multe opinii în același timp...	„Avem acum trei idei” (numește-le). Propun să le luăm pe rând...”

Percepi o reacție negativă din partea celorlalți...	„Când ai spus (oferă un exemplu), am avut impresia că te simțeau (indică emoția). Dacă este așa, mi-ar plăcea să înțeleg ce te-a făcut să te simți astfel plecând de la ceea ce am spus.“
Oamenii iau atitudine, însă nu-și clarifică problemele care-i îngrijorează...	„Înțeleg că aceasta este poziția ta. Mi-ar plăcea să înțeleg care sunt grijile tale principale. Vezi această poziție ca fiind cel mai bun mod de a-ți rezolva problemele?“
Se face o afirmație, însă punctul de vedere al acesteia nu este clar...	„Din ce spui tu, înțeleg că (interpretarea posibilă). Este corect?“
Atunci când pare că o definiție, o frază sau un cuvânt „problematic“ duce spre un impas...	„Tocmai ai pronunțat (cutare cuvânt). Eu de obicei spun asta în sensul (prezintă conotația). Tu ce înțelegi prin (cutare cuvânt)?“

Începe cu informarea⁵⁸

Scopul: Una dintre cele mai valoroase abilități în reconsiderarea modelelor mentale este echilibrarea pledoariei cu informarea. În multe cazuri, e bine să începi cu informarea. Iată câteva „rețete“ conversaționale care te pot ajuta să aprofundezi dialogul.

La ce să te gândești	Ce să spui într-o situație reală
Atunci când pledez pentru ceva, îmi prezint gândirea și asumțiile? Îmi expun în mod explicit argumentele? (Urc suficient de încet pe scara inferențelor pentru a putea fi urmărit de alți oameni?)	„Iată ce cred eu și iată cum am ajuns la această concluzie.“
Împărtășesc datele observabile separat de concluziile mele și verific datele ținând cont de percepțiile celorlalți?	„Iată câteva lucruri pe care cu toții le putem accepta că stau într-adevăr așa — căci le putem observa cu toții, nu-i așa?“
Îi încurajez pe ceilalți să exploreze modelul meu și premisele sale?	„Ce părere ai despre ceea ce tocmai am prezentat?“ „Vedeți vreo eroare în argumentele mele?“ „Ce-mi scapă din vedere?“
Ascult și rămân deschis?	„Vedeți asta diferit?“ „Cum v-ar afecta asta?“
Atunci când ascult părerea altei persoane, îi cer să-și prezinte procesul de raționare, fără a presupune că știu ce urmează să spună?	„Mă poți ajuta să înțeleg cum ai gândit aici?“
Îi cobor cu grijă pe ceilalți pe scara inferențelor pentru a vedea de la ce date au pornit?	„Ce te face să spui asta?“ „Îmi poți explica argumentele tale?“
Explorez argumentele celorlalți într-un mod deschis, aflând cât de multe pot despre motivele pentru care spun ceea ce spun?	„Ce semnifică asta?“ „Cum se leagă asta de celelalte preocupări ale tale?“ „Nu sunt sigur că înțeleg unde vrei să ajungi.“
Sunt atent la semnificații și concepte mai largi care s-ar putea alinia cu propriile mele idei sau ar putea oferi un context mai larg?	„Te întreb despre asumțiile tale pentru că...“ „Cum ar afecta propunerea ta...?“ „Asta este asemănător cu...?“ „Îmi poți da un exemplu concret de...?“
Verific dacă am înțeles punctul lor de vedere?	„Deci să înțeleg că vrei să spui...?“
Când sunt într-un impas, încerc să identific informațiile care ne-ar ajuta să avansăm?	„Asupra căror aspecte suntem de acord și asupra căror aspecte nu suntem de acord — și de ce?“
Văd modelul mental al fiecărei persoane ca pe o piesă dintr-un tablou mai mare?	„Să înțeleg că pornim de la două seturi de asumții foarte diferite?“ Sau: „Care este motivul neînțelegerii noastre?“

Întreb dacă există vreun mod în care am putea face un experiment sau o cercetare pentru a ne testa asumptiile?	„Dacă încercăm să analizăm împreună, poate vom reuși să calmăm îngrijorarea mea sau să o confirmăm.“
Cer ajutorul grupului pentru reorganizarea situației?	„Se pare că ne îndreptăm spre un impas și mă tem că vom pleca de aici fără o înțelegere mai bună. Aveți vreo idee care ne-ar putea ajuta să ne clarificăm modul de gândire?“
Adresez întrebări de ghidare care duc oamenii spre dialog și spre o conversație mai profundă?	„Dacă facem un pas în spate și ne uităm, care sunt lucrurile cele mai importante pentru noi din această dezbatere?“
Sunt dispus să mă las influențat? Sunt deschis să învăț lucruri noi?	„Cred că m-aș putea lăsa convins, dar mai întâi trebuie să înțeleg...“

Coloana din stânga

Scopul: Să devenim mai conștienți de asumptiile tacite care guvernează multe conversații și le sabotează bunul mers și să dezvoltăm un mod eficient de a discuta despre aceste premise nespuse.

Rezumat: Reflectăm asupra unei conversații reale, pentru a dezvolta abilitățile de a răspunde mai eficient.

Pasul 1: Alegerea unei probleme

Conversațiile din școli — din cadrul ședințelor administrative, cele dintre profesori și administratori, dintre educatori și părinți, dintre elevi și toți ceilalți sau dintre membrii comunității — au adesea momente dificile. Rederularea în memorie a acelor momente și o gândire atentă despre cum am putea răspunde în momente similare din viitor pot fi un instrument eficace pentru a învăța cum să lucrăm cu modelele mentale. Alege o problemă dificilă în care ai fost implicat lunile trecute, un tip de chestiune complicată și interpersonală pe care mulți încearcă s-o ignore.

Pasul 2: Coloana din dreapta (ce s-a spus)

Acum gândește-te la cea mai dificilă ședință din această săptămână, referitoare la acea problemă.

Ia câteva foi de hârtie și trasează linii verticale pe mijlocul fiecăreia. (Sau folosește un program de editare de text pe calculator pentru a crea două coloane.) În coloana din partea dreaptă, scrie dialogul care a avut loc în realitate. Dialogul se poate întinde pe câteva pagini. Lasă liberă coloana din partea stângă până termini.

Pasul 3: Coloana din stânga (la ce te gândeai tu)

Acum, în coloana din partea stângă, scrie la ce te gândeai și ce simțeai, dar nu ai spus pe parcursul ședinței.

Un exemplu⁵⁹

Un profesor (Jim Procter) este abordat de un părinte (Jane) care consideră că notele pe care acesta le dă copilului său sunt nedrepte. În coloana din dreapta, Jim reproduce ultimul dialog avut cu Jane. În stânga, Jim își amintește care au fost gândurile lui. În timp ce citești, reține faptul că Jane are propria reprezentare a situației în memoria ei, cu o „coloană stângă“ proprie și cu

propriile asumptii și oportunități de informare.

La ce mă gândeam	Ce s-a spus
Este vorba despre un copil de clasa a șasea. De ce nu vine Susan la mine personal?	JANE: Domnule Procter, i-ați dat lui Susan un șapte la ultima oră și nu cred că este corect. Cred că munca ei este de nota zece și cred că-i dați prea multe teme pentru acasă.
Au mai venit deja alți patru părinți să-mi conteste notele semestrul ăsta. Cred că este o modă.	EU: Am încercat să notez corect lucrările, iar deprinderile ei pur și simplu nu sunt la nivelul abilităților elevilor „de zece“ din această clasă.
Nu-mi amintesc ce a spus despre Susan fostul ei profesor, dar mă îndoiesc că a fost foarte diferit de părerea mea.	JANE: Fostul ei profesor nu mi-a zis așa ceva. Și știu sigur că muncește cât de mult poate.
Asta va dura mai mult decât credeam eu.	EU: Nu este vorba de o singură temă. Mă pot uita din nou la lucrarea ei, dar nu cred că părerea mea se va schimba. Ea chiar nu se concentrează.
Îi tratez corect pe toți elevii mei.	JANE: Sunteți sigur că o tratați corect? Ea întotdeauna a fost considerată un elev bun.
Poate i-aș putea recomanda lui Jane niște pași ajutători. Trebuie să fiu mai atent. Poate există unele probleme acasă.	EU: Nu am spus că nu voi lucra cu Susan. M-aș bucura să muncesc cu ea, doar să vrea și ea să se liniștească și să se îmbunătățească. Dar de ce nu a venit chiar ea să vorbească cu mine?
Ăsta e un fel de șantaj. Ar trebui să vorbesc despre asta cu directorul adjunct înainte să devină mai rău. Dar nu trebuie să-i dau de înțeles lui Jane că aș fi îngrijorat.	JANE: E frumos ce ziceți, dar nu cred că va veni să vorbească cu dumneavoastră dacă nu-i schimbați nota mai întâi. Pentru că ea crede că această notă nu este corectă. Și eu sunt de acord.
	EU: Lăsați-mă să mă gândesc la ce putem face și vă voi anunța.

Pasul 4: Reflecția: folosind ca resursă coloana din stânga

Poți învăța foarte multe doar scriind pe hârtie un caz ca acesta, lăsându-l deoparte pentru o săptămână și apoi recitindu-l. Acest tip de analiză devine un instrument prin care îți poți examina propria gândire în timp ce te uiți la gândirea altcuiva.

În timp ce reflectezi, pune-ți următoarele întrebări:

- Care a fost intenția mea? Ce încercam să realizez?
- Am atins rezultatele vizate?
- Cum au contribuit comentariile mele la dificultățile apărute?
- Ce m-a făcut să fac acele comentarii?
- Cum aș putea schimba conversația pentru data viitoare?
- De ce nu am spus ce aveam în coloana stângă?
- Ce asumptii fac despre cealaltă persoană sau despre ceilalți oameni?
- Care au fost beneficiile faptului că am procedat astfel? Care au fost riscurile?
- Ce m-a împiedicat să acționez diferit?

În ședințele din școală, atunci când te simți furios sau frustrat, coloana din stânga este o resursă valoroasă. Dacă îți concentrezi atenția asupra propriilor gânduri și identifici ce anume te-a perturbat, poți opri apoi acțiunea în mod calm pentru a spune: „Înțeleg că avem de făcut lucruri importante, dar, încă o dată, nu cred că ne concentrăm asupra adevăratei probleme. Lăsați-mă să vă

spun la ce mă gândeam dar nu am apucat să exprim...”

În alte cazuri, pârghia se află chiar în conversație. Începe prin a rescrie conversația precedentă așa cum *ar fi putut* decurge. Cum ți-ai fi putut prezenta gândurile într-un mod care să fi contribuit la o conversație mai constructivă, cu rezultate mai bune pentru toți cei implicați? Ce ai fi putut spune ca să poți afla ce era în coloana din stânga a interlocutorului?

Și, mai ales, ce întrebări ai fi putut adresa pentru a îndrepta conversația într-o direcție diferită? Cum ai fi putut pune pe primul loc informarea în fiecare stadiu?

De exemplu, atunci când părintele spune: „Știu sigur că muncește cât de mult poate“, ai putea întreba: „Din ceea ce observi, ce te face să spui asta?“

Pentru a te asigura de obiectivitate, arată conversația revizuită unei persoane neimplicate (cum ar fi un coleg cu mintea deschisă și de încredere.)

Poți folosi acest exercițiu și pentru a anticipa conversațiile pe care le-ai putea avea în curând: scriind pe hârtie la ce te-ai gândi, ce ai spune, ce ar putea spune cealaltă persoană și în ce fel ți-ar da de gândit. Acest lucru te poate ajuta să te pregătești în avans pentru conversațiile dificile, identificând unele dintre modelele tale mentale și examinându-le dinainte.

Amplificarea⁶⁰

Scopul: O înțelegere mai bună a modelelor mentale care pot duce la interpretări greșite în comunicarea dintre grupul care deține puterea și ceilalți și explorarea modurilor de clarificare a expectațiilor. Acest exercițiu poate fi folosit pentru reflecție individuală sau în grupuri mai mici de patru sau cinci profesori sau administratori, selectate din grupul mai mare. Din experiență, am observat că această tehnică este deosebit de utilă atunci când sunt coimplicați în conversație atât profesori, cât și administratori.

Regele a fost trădat. Henric al II-lea Plantagenetul, regele Angliei din secolul al XII-lea, a tras sforile pentru ca prietenul său foarte bun, tovarăș de arme și de petreceri, Arhidiaconul Thomas à Becket, să devină Arhiepiscop de Canterbury. Henric s-a gândit că, astfel, va avea un control mai mare asupra Bisericii. Însă noul Arhiepiscop și-a schimbat brusc loialitatea; a întrerupt contactul cu regele, a renunțat la palat și la veșmintele bogate și a refuzat să fie de acord cu porunca lui Henric al II-lea ca membrii clerului să fie judecați la curțile regale. Atunci când Becket a excomunicat unii episcopi loiali regelui, aceștia au mers la Henric să se plângă. La cina dintr-o seară a anului 1169, regele a fost auzit bombănind: „E oare cu putință ca un om care a mâncat din pâinea mea (referindu-se la Becket) să mă insulte pe mine și întregul regat și niciunul dintre servitorii leneși care mănâncă la masa mea (referindu-se la cavaleri și curteni) să nu mă ajute să pun capăt acestei sfidări?“

Patru dintre cavaleri au luat această remarcă nepremeditată și frustrată ca pe o poruncă. Ei s-au furișat afară, au călărit până în Canterbury și l-au omorât pe Arhiepiscop. Această crimă, pe care regele aparent nu și-a dorit-o, l-a costat tot ce era valoros pentru el: fostul său prieten (cu care spera să se împace și care îi lipsea foarte mult); poziția sa în cadrul Bisericii (el a fost excomunicat imediat); iubirea oamenilor din Anglia (în ciuda umilinței sale în pelerinajul spre Canterbury); concesiile politice pe care Becket i le-a cerut ani de-a rândul

(și pe care el le-a aprobat acum fără discuții) și respectul propriilor săi fii, care au luptat împotriva lui într-o serie de războaie care au durat până la sfârșitul vieții sale. (Iar pe nefericiții cavaleri ce i-a costat? Henry i-a întemnițat.)

Teoreticianul culturii organizaționale Charles Hampden-Turner numește acest tip de fenomen „amplificare“. Oamenii acționează conform cu ceea ce percep (sau bănuiesc) că vrea să se întâmple o persoană aflată într-o poziție de conducere. Un director menționează un proiect pe care ar vrea să-l vadă început cândva, chiar dacă nu este chiar atât de important pentru el, și descoperă, trei săptămâni mai târziu, că cineva nu a dormit trei nopti la rând pentru a-i pune proiectul pe birou. După ce o inspectoare menționează că *A cincea disciplină* de Peter Senge îi ghidează gândirea despre școli, ea începe să observe cărți de Peter Senge pe birourile oamenilor și inserții frecvente ale expresiilor sale, precum „modele mentale“ și „gândire sistemică“, în conversații.

Aceste răspunsuri apar pentru că oamenii nu știu ce vor cu adevărat cei din vârfurile ierarhiei. Și, din varii motive, ei nu întreabă sau le este frică să ceară clarificări. Asta înseamnă că ei sunt limitați la semnalele pe care le prind în timpul ședințelor sau al unor întâlniri întâmplătoare — semnale care reprezintă doar o mică parte din intențiile reale ale conducătorului. Puși în fața acestei lipse de cunoaștere a deciziilor pe care trebuie să le ia, oamenii tind să compenseze cu bănuieli — adesea bănuind greșit. Sau se protejează luând atât de multe decizii șovăielnice și contradictorii, încât nu ajung nicăieri.

Consecința bazării doar pe bănuieli? Uneori este pur și simplu un efort risipit și o performanță nenecesară. Alteori însă este mult mai rău. Dacă un elev din clasa ta sau un profesor din școala ta își dă cu presupusul și încearcă să facă ceva în speranța că-ți va plăcea, dar reprezintă de fapt o înțelegere greșită a intențiilor tale și tu reacționezi, chiar și cu bunăvoință, dezaprobat — atunci acea persoană nu va mai lua vreo altă inițiativă. Nici cei care au fost de față atunci când ai reacționat nu vor mai încerca ceva nou. (Cel mai probabil, nici alți cavaleri ai lui Henric al II-lea nu au mai făcut nimic după întâmplarea cu Becket, ceea ce explică probabil și de ce au mers atât de prost restul campaniilor sale militare.) De acum înainte, oamenii vor aștepta până când le vei da indicații clare, fără să se ofere să facă ceva, pentru că și-au pierdut încrederea în abilitatea lor de a-ți ghici nevoile. În timp, vei ajunge să crezi că niciunul dintre angajații tăi nu este capabil să gândească singur. Toți ceilalți vor ajunge să creadă că ești egocentric, arbitrar și că nu ții cont de ceilalți.

Dacă îți dorești cu adevărat să întrerupi ciclul acestor bănuieli, trebuie să reduci nivelul distorsiunilor din semnalele care sunt amplificate. Politicienii, diplomații și psihiatrii știu de mult că trebuie să fie extrem de precauți chiar și cu cele mai aleatorii remarci ale lor, pentru că acestea pot avea efecte colosale asupra celor care îi ascultă. În calitate de profesor sau de membru din conducerea școlii, trebuie să faci ceva similar. Aceasta presupune să știi ce

mesaje transmiți în mod inconștient și să le comunici într-un mod mai conștient, fiind tu însuși un exemplu al comportamentului nou pe care vrei să-l promovezi.

Acest exercițiu te poate ajuta, individual sau în cadrul unui grup, să explorezi neînțelegerile din jurul tău și să găsești modalități de evitare a eventualelor daune aduse de oameni cu intenții bune.

1. Au fost amplificate comentariile tale?
 - a. Care a fost intenția ta?
 - b. Cum ai comunicat acea intenție?
 - c. Care au perceput ceilalți că este intenția ta?
 - d. Cum ai aflat despre înțelegerile greșite?
 - e. Care au fost consecințele?
 - f. Ce, din ceea ce ai aflat mai târziu, ți-ai fi dorit să știi mai devreme legat de percepția oamenilor?
2. Ai fost vreodată în situația de a „bănui“ ce ar fi vrut cineva să faci?
 - a. Care ai perceput că era intenția liderului?
 - b. Ce anume, din ceea ce ai văzut sau ai auzit, te-a dus la această concluzie?
 - c. Cum ai știut dacă acest lucru era important pentru lider? Ce anume, din ce a făcut el sau ea, te-a dus la această concluzie?
 - d. Cum ți-ai schimbat comportamentul după această comunicare?
 - e. Dacă ar rămâne absolut anonim, ce i-ai spune liderului despre reacția ta?
3. A cui voce este cel mai probabil să fie amplificată în școala ta și de ce?
4. Ce strategii pot fi folosite pentru a diminua procesul de „ghicire a intențiilor“ care apare în amplificare?

Dacă faceți acest exercițiu în grupuri mai mici, comparați răspunsurile. Cereți fiecărui grup să evidențieze ideile majore apărute în conversația lor. Notați-le într-un loc vizibil din sală. Evaluând ideile notate, cereți grupului să prioritizeze o listă de strategii care pot fi folosite în situația lor.

5. Învățarea în echipă

La bază, învățarea în echipă este o disciplină menită ca, în timp, să-i facă pe oamenii dintr-o echipă să gândească și să acționeze împreună. Membrii echipei nu trebuie să gândească *la fel* — cu siguranță, este puțin probabil să se întâmple vreodată acest lucru și nu există vreun motiv pentru care ar trebui să o facă. Dar prin exersarea regulată, ei pot învăța să concluzioneze eficient.

Școlile abundă în activități în echipă. O clasă este o echipă de oameni care au nevoie unii de alții pentru a-și atinge scopul comun: să-și dezvolte competențe împreună. Această echipă include în mod implicit și oameni care nu sunt considerați membri: autorii manualelor și ai resurselor folosite în sala de clasă, personalul care, prin munca sa, face învățarea posibilă, administratorii care asigură resursele și susțin nevoile clasei, precum și părinții, a căror participare asigură o parte din puterea clasei. Echipa *de bază* totuși este formată din oameni care vin în sala de clasă zi de zi — profesorii și elevii.

Atunci când urci la nivelul sistemelor nișate către nivelul școlii și al comunității, echipele realizează cel mai mare volum de lucru. Politicile sunt stabilite de o echipă aleasă, cunoscută sub numele de consiliu de administrație al școlii; consiliul, inspectorul și managerii formează propria lor echipă. Echipele de stabilire a programei școlare, echipele de pe teren și echipele de dezvoltare a personalului, toate dau tonul pentru inovație în școli. Echipele interne au devenit din ce în ce mai influente: de exemplu, Întrunirea națională a inspectorilor școlari din SUA a inițiat întâlniri între inspectorii care își compară observațiile și construiesc competențe de învățare organizațională în sistemele lor școlare. Aceste competențe au început să se infiltreze și în echipele lor administrative; consiliile de administrație din sisteme școlare individuale practică adesea tehnici de tipul reconsiderării modelelor mentale.

Datorită experienței câpătate de multe școli în ceea ce privește abordări precum predarea în echipă, *teambuilding*-urile și grupurile interactive, educatorii cred adesea că ei practică deja de ani buni o variantă a acestei discipline — a învățării în echipă. Totuși, majoritatea lucrului la „construirea” echipelor implică sesiuni separate de „retragere” pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare. Apoi echipa se întoarce și își continuă activitatea obișnuită în aceleași moduri contraproductive. Învățarea în echipă, în contrast, este o disciplină a transformării *active* a abilităților de comunicare de zi cu zi, în cadrul ședințelor profesionale, în întâlnirile de perfecționare a personalului și chiar în sala de clasă.

Nucleul învățării în echipă este consimțirea activă a unui grup care se reunește periodic de a gândi și a acționa împreună ca sistem viu. Aceasta nu presupune doar luarea unor decizii singulare sau stabilirea unor roluri statice și urmarea întocmai a unor sarcini individuale. Aceasta presupune discuții continue, respectuoase și atente despre problemele care trebuie înțelese și rezolvate.

Această disciplină implică adesea întoarcerea la întrebările fundamentale: Ce ne-a făcut să alegem educația ca profesie și ce ne-a ținut aici? Care sunt credințele noastre fundamentale despre copii și despre mediile din care provin? Care sunt acele aspecte ale școlii noastre ce necesită o schimbare și ce trebuie să rămână neschimbat? Vor fi multe perspective, iar echipa nu trebuie să fie de acord asupra fiecărui aspect. Dar echipa trebuie să gândească „pe aceeași linie“.

„Alinierea“

Învățarea în echipă este bazată pe conceptul „alinierii“ — ca formă distinctă de acord. Derivat din francezul *aligner* („a așeza în linie“), „aliniera“ are conotația de aranjare a unui grup de elemente împrăștiate astfel încât acestea să funcționeze ca un întreg, orientându-le așa încât fiecare să fie conștient de existența celuilalt, de scopul lor comun și de realitățile lor curente. Deși oamenii își păstrează individualitatea, eforturile lor se vor îndrepta în mod natural într-o direcție comună. Ei irosesc mai puțin timp și mai puține eforturi pentru a-și atinge obiectivele comune, pentru că se înțeleg mult mai bine unii pe ceilalți. Chiar dacă nu sunt de acord, ei se cunosc unii pe alții suficient de bine, pentru ca fiecare dintre ei să poată vorbi în numele grupului ca întreg cu privire la multe subiecte și fără a trebui să se consulte cu ceilalți în prealabil.

Într-o sală de clasă, „aliniera“ apare atunci când toți elevii se simt implicați în demersurile lor comune de învățare, nu doar în învățarea individuală. Într-o școală sau într-o comunitate, „aliniera“ începe cu abilitatea membrilor de a se vedea și a se respecta reciproc și de a stabili câteva modele mentale comune asupra realității.

Dialogul în școli⁶¹

Cea mai eficientă practică pentru învățarea în echipă pe care o cunoaștem provine din acea formă a conversației cunoscută ca „dialog“. William Isaacs, directorul MIT Dialogue Project și al Institutului DiaLogos, definește dialogul ca pe o cercetare colectivă și susținută a experiențelor cotidiene și a lucrurilor pe care le considerăm de la sine evidente. Scopul dialogului este de a crea un cadru nou prin stabilirea unor delimitări ale unui „câmp“ sau „domeniu“ de cercetare: un cadru în care oamenii pot deveni mai conștienți de contextul din jurul experienței lor și de procesele de gândire și de simțire care au creat acea experiență.

În practicarea dialogului, suntem atenți nu doar la cuvinte, ci și la spațiile dintre cuvinte; nu doar la rezultatul unei acțiuni, ci și la momentul în care se desfășoară; nu doar la lucrurile pe care oamenii le spun, ci și la timbrul și la tonul vocii lor. Suntem atenți la semnificația „câmpului“ de cercetare, nu doar la elementele sale separate. În procesul dialogului, oamenii învață cum să gândească împreună — nu doar în sensul de a analiza o problemă comună sau de a crea conținut nou în cunoașterea colectivă, ci și în sensul exploatării unei sensibilități colective, în care gândurile, emoțiile și acțiunile care rezultă din

aceasta nu aparțin unui singur individ, ci tuturor.

Dialogul este o practică veche. La început poate părea bizar, dar devine foarte natural pentru majoritatea oamenilor după ce încep să dialogheze. Acesta ar putea fi motivul pentru care dialogul pare să înflorească în lumea modernă, în ciuda unei serii de bariere instituționale.

În propria școală sau în propriul sistem școlar, întreținerea unor serii de dialoguri pe marginea unor subiecte importante poate stabili treptat un cadru în care oamenii experimentează puterea întregului. Veți avea posibilitatea să vorbiți despre probleme controversate, precum regulile sindicatului sau dezacordurile asupra programei educaționale, într-un spațiu imparțial în care oamenii sunt încurajați să pună întrebări fără a fi nevoiți să treacă brusc la soluții. Atunci când înțelegeți mai bine gândirea celuilalt, puteți începe să înaintați prin tipare coordonate de acțiune, fără vechiul proces decizional artificial și anost. Puteți începe să acționați într-un mod „aliniat“. În multe cazuri, nu va trebui să stabiliți un plan de acțiune pentru ce trebuie să facă fiecare, la fel cum nici zborul unui stol de păsări dintr-un copac, într-o ordine perfect naturală, nu necesită o planificare.

Dialogul este un fel de antidot valoros pentru fragmentarea și izolarea vieții moderne. Oamenii au tendința să împartă lumea în categorii și apoi să trateze categoriile ca fiind intangibile, uitând că acestea sunt dinamice și în continuă schimbare. Disputele dintre oamenii de afaceri și educatori, dintre muncitori și conducere, dintre cei de stânga și cei de dreapta și dintre membrii aceleași familii sunt toate simptome ale acestui tip de hipnoză; ele nu pot fi „rezolvate“ doar prin mai multe discuții sau dezbateri. Acestea pot fi rezolvate doar printr-o conversație în care oamenii sunt atrași să vadă dincolo de limitele pe care și le-au stabilit singuri.⁶²

Proiectarea dialogului

Un facilitator priceput poate ajuta grupul să ajungă să vadă fluxul de energie și semnificație dintre ei devenind tangibil și captivant. Facilitarea externă este de asemenea valoroasă pentru menținerea perspectivei; este ușor să rămâi blocat în dezbateri, în certuri sau într-o construire a unui fals consens, dacă nu este cineva care să atragă încontinuu grupul spre scopul său real. Dar chiar și fără un facilitator, oamenii pot dezvolta conversații mai profunde, mai apropiate de dialog, urmând câteva reguli e bază:

- Începe cu o invitație. Oamenilor trebuie să li se ofere alegerea de a participa.
- Suspendă-ți asumțiile și credințele atunci când apar — cu alte cuvinte, explorează-le dintr-o varietate de unghiuri, fă-le explicite, cântărește-le mult și încearcă să înțelegi de unde au apărut. Cuvântul „a suspenda“ înseamnă „a agăța ceva în fața ochilor“. „Agățarea“ asumțiilor în fața ta, astfel încât tu și ceilalți să puteți reflecta asupra lor, reprezintă o artă delicată și puternică. Asumțiile trebuie să fie vizibile în mijlocul încăperii, ca și cum ar fi agățate pe o sârmă, la îndemâna tuturor (inclusiv a proprietarului lor) pentru a fi cercetate și explorate.
- Începe fiecare ședință cu câteva cuvinte de „deschidere“ și sfârșește-o cu alte

câteva cuvinte de „încheiere“. Aceasta înseamnă să oferi oportunitatea fiecărui participant să vorbească pur și simplu pentru un moment despre ceea ce gândește, ce simte sau ce a observat. Insistă asupra faptului că este important să vorbească din experiența personală. Când știi că vor avea ocazia să vorbească, oamenii tind să se relaxeze. (Despre „cuvintele de deschidere“, v. Partea a VI-a, cap. 1.)

- Evită planificările și pregătirile elaborate; acestea inhibă cursul liber al conversației.
- Deși întâlnirea în cadrul unui prânz ar putea sparge gheața, noi recomandăm să eviți tentația; cadrul restaurantului și mâncatul pot distrage atenția.
- Cădeți de acord, la nivelul grupului, să vă întâlniți de trei ori înainte să decideți dacă să continuați sau să dizolvați grupul. Mai puține întâlniri ar putea să nu reprezinte un test obiectiv; ar putea dura ceva până să ajungeți la forma dialogală a conversației.
- Vorbiți către centrul grupului, nu unii către ceilalți. Creați un fond de semnificații comune. Dacă doi oameni încep să se certe sau dacă intenția grupului este sabotată în alte moduri, atrage-le discret atenția oamenilor ca ați deviat de la subiect și reveniți pe direcția dorită de grup.
- Lasă fiecare persoană să termine de vorbit și fă o scurtă pauză înainte să vorbească următoarea persoană. Sugerează ca oamenii să-și bazeze comentariile pe ceea ce are nevoie grupul să audă în continuare — nu pe propria lor nevoie de a vorbi.

Atunci când aceste tehnici fac parte dintr-o serie continuă de conversații și când oamenii nu au alt plan decât cel de a stabili o conexiune mai profundă cu cei care sunt importanți pentru ei, se întâmplă ceva foarte profund. O sesiune de dialog, de exemplu, a fost despre cât de multă atenție ar trebui acordată și cât de mulți bani ar trebui luați din bugetul școlii pentru diversele activități școlare și alocări educației speciale. La dialog au participat profesori, administratori, părinți, asistenți sociali și susținători ai comunității. Toți cei prezenți aveau o atitudine adânc înrădăcinată, bazată pe experiența personală cu persoanele cu dizabilități, pe experiența de profesori și pe ceea ce știau despre bugetele de stat și legislație. Dar după ce fiecare a vorbit din inimă, cu toții au ajuns să recunoască motivele pentru care ceilalți au ajuns la punctele de vedere pe care le au. Problema a primit o semnificație pe care nu o avusese până atunci, de parcă marile posibilități ale educației speciale în sine atârnavă în aer în fața grupului. Nu s-a rezolvat nimic; nu s-a decis vreo politică anume. Dar după aceste dialoguri, disputele asupra acestei probleme au părut să dispară, de parcă oamenii ar fi descoperit că nu au cum să abordeze această problemă altfel decât ca membri ai aceluiași corp social. Mai târziu, în cadrul altor întâlniri, s-au luat decizii. Oamenii au spus că erau mult mai mulțumiți de acele decizii și că acum înțelegeau mai bine care era miza, ceea ce n-ar fi fost posibil dacă dialogul nu ar fi avut loc.

Învățarea în echipă aplicată în învățământ

Mulți profesori buni practică deja, instinctiv, învățarea în echipă.⁶³ Învățarea prin cooperare, de exemplu, așa cum a fost cercetată și dezvoltată de David și Roger Johnson de la Universitatea din Minnesota, este o metodă eficientă de învățare în echipă folosită în multe școli. Aceasta are loc atunci când elevii îndeplinesc sarcinile împreună, în grupuri de doi sau mai mulți, iar profesorul îi învață să faciliteze, să dezbată și să rezume ideile celorlalți și chiar să „adopte” anumite puncte de vedere în cadrul dialogului, apoi să schimbe rolurile, astfel încât fiecare să-și poată vedea asumțiile „suspendate” în fața grupului.

Metodele învățării în echipă sunt deosebit de valoroase în anumite structuri școlare. De exemplu, în sălile de clasă cu copii de vârste diferite, elevii beneficiază foarte mult de pe urma unei baze colective de cunoștințe. La începutul unui capitol la istorie, într-o sală de clasă în care se află copii de clasa a treia, a patra și a cincea, de exemplu, profesorul ar putea întreba: „Ce știm deja despre exploratorii Lumii Noi?” și să scrie pe tablă cunoștințele despre care vorbesc elevii. Cei din clasa a cincea și-ar putea aminti informații din anii trecuți pe care cei din clasa a treia nu le-au învățat încă, în timp ce un elev din clasa a patra care este fascinat de vapoare s-ar putea să știe lucruri pe care nu le știe nimeni altcineva din sală. Dar pentru ca această metodă să funcționeze, elevii din clasele inferioare, care sunt fizic mai mici și posibil intimidati, au nevoie de recunoașterea formală a faptului că fiecare are ceva de oferit; iar elevii din clasele superioare trebuie să vadă că sunt tratați ca parte a grupului întreg, nu ca dominatori ai grupului.

Tehnicile învățării în echipă pot fi utile și în afara sălii de clasă. De exemplu, acestea pot fi vitale pentru comitetele școlare, mai ales când acestea includ reprezentanți ai elevilor. Perfecționarea personalului, de asemenea, este un prilej bun pentru învățarea în echipă. Folosirea la scară largă a comunităților de învățare profesională oferă un important câmp de practică în care profesorii învață unii de la alții. Se poate deschide un dialog despre valorile și credințele fundamentale: „De ce suntem noi aici? Ce ne-a făcut să alegem educația ca profesie? Ce ne-a ținut aici?” Surprinzător de puțini profesori au avut vreodată acea conversație într-un grup de colegi de-ai lor, și acesta este un lucru important.

Un număr mai mare de forumuri generale reprezintă de asemenea contexte valoroase pentru dialog. O întrebare de deschidere a unui dialog la nivelul întregii școli este: „Dacă am putea schimba orice lucru ne-am dori la educație — nu referitor doar la această școală, ci la contextul educației în general —, care ar fi acel lucru?” Atunci când profesorii și studenții de la Departamentul de Leadership Educațional de la Universitatea din Miami și-au pus această întrebare, au ajuns să vorbească despre nevoia profundă de învățare despre științele umane interdisciplinare, mai ales în cazul oamenilor aflați la conducere.

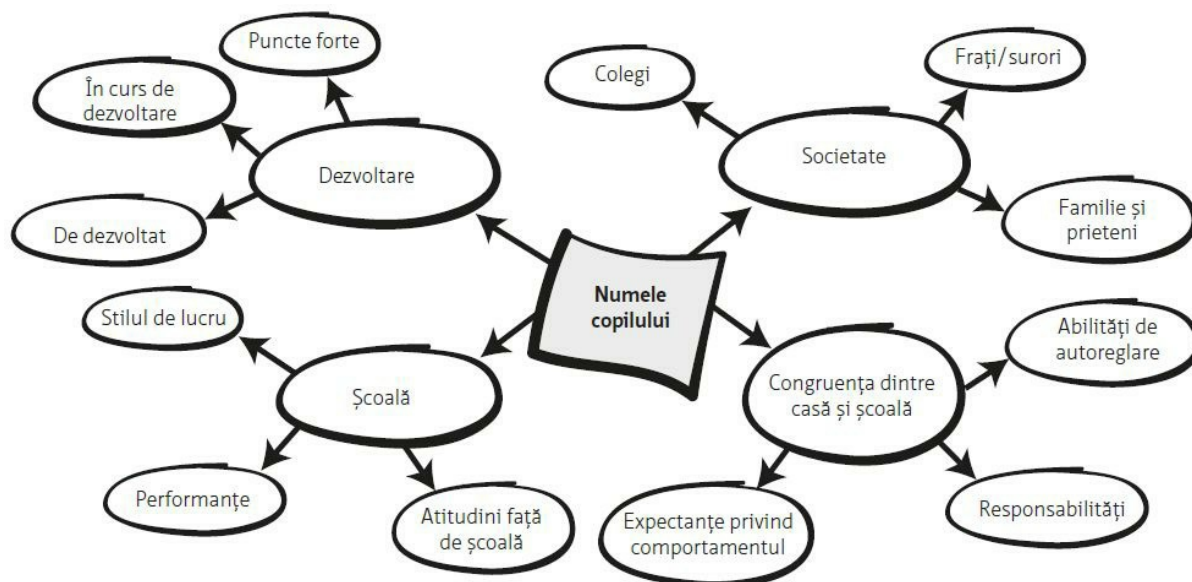
Acest lucru s-a întâmplat în mijlocul unui dezacord exploziv cu privire la

direcția în care se îndreaptă departamentul. Dialogul a implicat oameni care erau adepții celor mai diferite puncte de vedere, începând cu marxiști și terminând cu cei conservatori; nimeni nu și-a schimbat punctul de vedere, dar cu toții au fost puși în fața mizei comune privind viitorul educării conducătorilor și valoarea unui leadership bine pregătit. Acest dialog a dus la dezvoltarea unei programe educaționale interdisciplinare pentru leadership care a ajuns să fie pe larg recunoscută în domeniu. (Vezi și Partea a IX-a, cap. 2.)

Un alt punct valoros de începere a dialogului este pur și simplu următorul: „Ce cred profesorii despre copii? Ce modele mentale avem noi, în calitate de educatori, despre copiii din județul nostru? Și de unde vin acele modele mentale?” Unii educatori cred, în mod profund, că cea mai mare responsabilitate pentru învățarea unui copil o au școala și în special conducătorul școlii — directorul. Alții îi văd pe părinți ca fiind direct responsabili, alții pe profesor, iar alții, chiar pe copii. Un dialog amănunțit îi poate ajuta pe oameni să vadă implicațiile asupra politicilor avute de aceste atitudini divergente și sursa acestora din urmă.

Hărți conceptuale pentru învățarea în echipă

Una dintre cele mai mari încercări cu care se confruntă echipele este stabilirea unui context al înțelegerii comune. Tehnicile hărților conceptuale, cunoscute și ca diagrame conceptuale asociative, pot fi de mare ajutor. Aceste diagrame expun asumțiile tuturor și relațiile dintre ele în fața grupului, pentru a putea fi văzute și discutate împreună. Harta ajută de asemenea la ilustrarea gândirii unui grup într-un mod foarte vizual, care previne împotmolirea conversației.



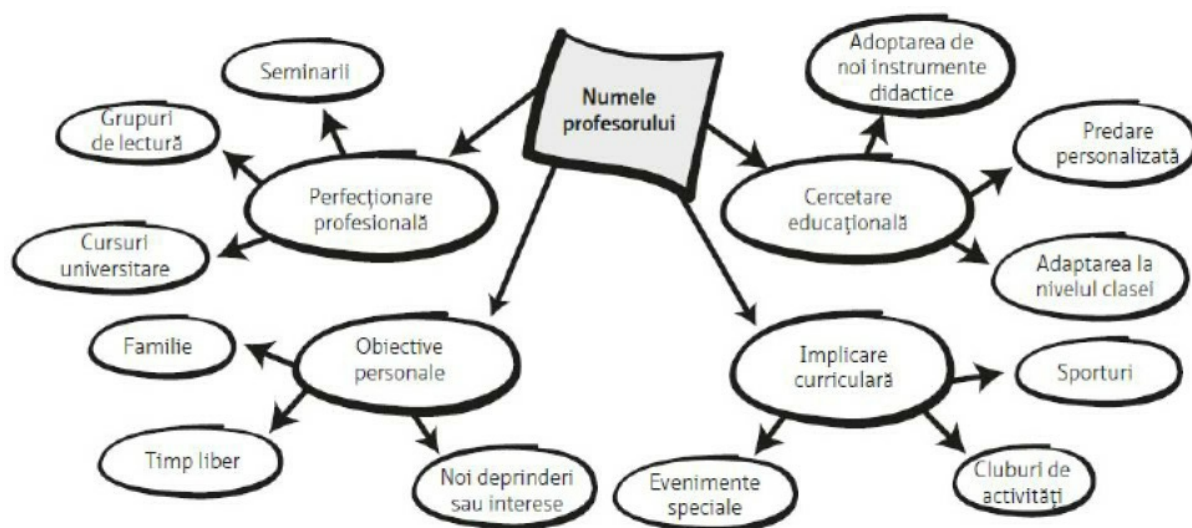
De exemplu, dacă ești directorul unei școli și trebuie să iei o decizie asupra suspendării unui elev, poți convoca o ședință cu părinții elevului și cu toți profesorii implicați. Începe cu o hartă pe care să ilustrezi numele elevului și patru dimensiuni diferite: performanța sa academică, procesul dezvoltării,

rețeaua sa socială și congruența dintre viața de acasă și viața școlară.

Îndeamnă-i pe toți cei prezenți să completeze cercurile. Îndeamnă-i pe părinți, de exemplu, să vorbească despre relațiile pe care le are copilul cu frații și surorile sale, dar și cu alți copii. „Când iese la joacă, copilul se joacă cu alți copii mai mari sau mici decât el?“ Întreabă-i pe profesori ce au observat în situațiile nestructurate, cum ar fi pauzele de masă, și ce au văzut în timpul orelor.

Apoi priviți elevul din perspectiva dezvoltării, mai ales punctele lui tari, sau ceea ce Robert Brooks numește „insule de aptitudini“ — posibile talente care apar și calități care nu s-au dezvoltat încă. „Știu că fiul dumneavoastră este cel mai mic dintre băieții din această clasă“, ai putea spune. „Cum îl afectează acest lucru?“ Gândiți-vă apoi la aspectele academice: stilul de lucru, performanțele și atitudinile elevului față de școală. „Copilului dumneavoastră îi place la școală? Cum au fluctuat notele, mediile și rapoartele lui de evaluare?“⁶⁴

Apoi analizați congruența dintre mediul de acasă și cel de la școală. „Ar putea fi benefic“, poți întreba, „să încercăm să analizăm acest comportament deranjant atât acasă, cât și la școală? Cum putem face acest lucru?“ În timp ce discutați, notează lucrurile importante în ariile specifice ale diagramei. La final, se pot vedea riscurile la care este expus copilul, fără a învinovăți copilul, părinții sau pe altcineva.



Tehnica hărților conceptuale are același efect și în alte contexte. Le poți cere profesorilor să facă o analiză a fiecărui copil din clasa lor cu ajutorul unei diagrame similare, cartografiind trăsăturile pe care le apreciază cel mai mult la acel elev și caracteristica (sau poate cele două caracteristici) pe care și-ar dori cel mai mult să le schimbe. Reamintește-le să se poziționeze pe ei înșiși pe hartă, pentru că și ei sunt o influență pentru copii. Odată ce punctele tari și cele slabe ale acelor elevi sunt identificate pe hârtie, profesorii îi înțeleg mult mai bine și sunt mai empatici. Această diagramă poate fi utilă pentru a fi prezentată părinților în cadrul ședințelor; este mult mai ușor pentru profesori să-și verifice asumțiile și să abordeze subiecte delicate.

Profesorii pot crea hărți similare pentru a-și urmări propria perfecționare profesională. Acesta este un document asupra căruia se poate discuta cu inspectorii și directorii. Diagrama poate include detalii specifice, precum cursurile universitare pe care le-au urmat, dar și mai importante sunt: obiectivele lor personale și potrivirea acestora cu viziunea școlii și a comunității. Această hartă se poate construi de la an la an.

Întrunirile „World Café”⁶⁵

Nelda Cambron-McCabe

Am participat pentru prima dată la o întrunire „World Café” în cadrul unei conferințe despre gândirea sistemică. Juanita Brown, care a dezvoltat acest proiect, a ridicat niște întrebări provocatoare pentru un dialog în cadrul unui grup foarte mare (câteva mii de oameni în total). Subiectul: cum construim colaborări pentru a ne schimba organizațiile și lumea întreagă. Când am intrat în sala de festivități a hotelului, m-au întâmpinat sute de măsuțe de cafea cu fețe de masă ondulate și flori pe ele. Am știut că va fi o experiență extraordinară. Pe parcursul următoarelor două ore, mulți oameni s-au mutat de la o masă la alta, în timp ce unii au rămas, aducându-și ideile și observațiile la un nou nivel de fiecare dată când se schimba conversația. Două ore mai târziu, au plecat simțind o conexiune incredibilă cu toți cei prezenți în sală. Observând dezvoltarea dialogului și construirea inteligenței colective pe măsură ce ne mișcam în jurul sălii, am ieșit cu speranța că asemenea conversații ar putea schimba lumea.

Prin publicațiile și site-ul web al Juanitei Brown, poți învăța bazele întreținerii conversațiilor de cafea. Am folosit acest proces în munca mea atât cu membrii sistemelor școlare, cât și cu cei din educația superioară în timpul conferințelor. Cartea electronică, ce conține un ghid al resurselor, prezintă succint principiile orientative pentru întreținerea unui dialog semnificativ în acest format; aceasta acoperă totul, începând cu dezvoltarea întrebărilor și până la cadrul fizic. *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter* este o descriere a procesului de lungime a unei cărți, oferind baze teoretice și filosofice, împreună cu numeroase exemple de întruniri World Café în diferite organizații. Această carte mi-a fost deosebit de utilă în crearea proiectelor mele de cafea pentru dezbateri. Site-ul World Café oferă îndrumare și instrumente, multe dintre resurse fiind gratuite. De fiecare dată când facilitez o întrunire, pot vedea rolul esențial pe care îl are conversația în modelarea vieții noastre.

6. Gândirea sistemică

Mulți administratori de școli se îneacă în crize. Este surprinzător să stai în biroul unui director sau inspector și să asculți ce telefoane primește — este la fel de surprinzător, într-un fel, că el nu deconectează telefonul. Fiecare situație pare să necesite un răspuns imediat. Un copil este rănit pe teritoriul școlii, așa că trebuie să fie alocați mai mulți supraveghetori pentru terenurile de joacă. O

taxă plătită la stat taie bugetul pentru unele programe din școală; este planificată o excursie în alt oraș. Un părinte își face griji pentru rezultatele școlare ale unui copil, așa că trebuie stabilită o ședință în cursul săptămânii. Oricare ar fi problema, de fiecare dată, directorul (sau al membru al personalului de management) este însărcinat cu evaluarea cât mai rapidă a situației și cu găsirea celei mai la îndemână soluții.

Dar există o posibilitate foarte mare ca o parte dintre aceste soluții rapide să facă mai mult rău decât bine pe termen lung. Mai mult decât atât, reacția imediată la fiecare eveniment și soluționarea problemelor pe măsură de apar contribuie la dezvoltarea unei „culturi a deficitului de atenție“ în sistemul școlar. Trecând rapid de la o problemă la următoarea, oamenii devin foarte buni la soluționarea crizelor în loc să caute moduri de a le preveni.

Disciplina gândirii sistemice oferă un mod diferit de a privi problemele și obiectivele — nu ca pe niște evenimente izolate, ci ca pe componente ale unor structuri mai mari, dar mai puțin vizibile, care se afectează reciproc. A înțelege un sistem înseamnă a înțelege acele interrelații și modul în care ele se repetă și se schimbă în timp. O circumscripție școlară este un sistem cu multe componente interrelaționate: începând cu proiectele clădirilor, continuând obiceiurile și atitudinile oamenilor care lucrează acolo și terminând cu politicile și procedurile impuse de stat și de comunitate, și, de asemenea, cu presiunile implacabile, precum banii disponibili sau creșterea ori scăderea numărului copiilor de vârstă școlară. Atunci când se observă modul în care acestea se afectează unele pe altele, se poate acționa mai eficient.

Gândirea sistemică / teoria sistemelor⁶⁶

Un sistem este orice structură observabilă ale cărei elemente „se susțin reciproc“, pentru că se influențează unele pe altele în mod continuu. Cuvântul „sistem“ provine din verbul grec *synistanai*, care la origine înseamnă „a pune împreună“. După cum sugerează această etimologie, natura unui sistem include și percepția prin care îl observi. Exemplele de sisteme (în afară de școli și inspectorate) includ organismele biologice (inclusiv corpul uman), atmosfera, bolile, structurile ecologice, fabricile, reacțiile chimice, entitățile politice, industriile, familiile, echipele — și toate organizațiile. În cadrul unui inspectorat, al unei comunități sau al unei săli de clasă, pot fi zeci de sisteme diferite demne de remarcat: procesul de management al inspectoratului, impactul anumitor politici, relația dintre conducere și angajați, dezvoltarea programei școlare, modul de disciplinare a elevilor și modelele prevalente de comportament ale personalului. Viața fiecărui copil este un sistem. Fiecare practică educațională este un sistem.

Disciplina gândirii sistemice constă în studiul structurii și al comportamentului sistemului; și este îmbogățită cu un set de instrumente și tehnici care s-au dezvoltat pe parcursul ultimilor cincizeci de ani, mai ales odată cu apariția calculatoarelor performante. Unele instrumente și tehnici sunt destul de simple; altele necesită programe informatice (și instructajul necesar pentru a le folosi). Toate acestea sunt accesibile totuși și pe măsură ce le folosești de-a lungul timpului, înveți să recunoști și să răspunzi la aspectele „nelineare“ ale vieții de zi cu zi, acele aspecte în care cauza și efectul nu apar în forma la care se așteaptă majoritatea oamenilor. Îți dezvolți o conștiință a complexității, a interdependențelor, a schimbării, precum și a „efectelor de pârghie“ (a capacității de a obține rezultate maxime cu investiții și eforturi minime) specifice aceluia sistem. Și înveți mai multe despre consecințele neprevăzute ale propriilor tale alegeri în viață.

Instrumentele și tehnicile gândirii sistemice pot părea bizare la început, dar (după cum vei

vedea) conceptele de bază ar putea să rezoneze cu elemente din personalitatea ta. Am descoperit că majoritatea copiilor, de exemplu, sunt gânditori sistemici înnașcuți, într-o armonie foarte bună cu interrelațiile din natură, dintre alți oameni, dintre emoții, gânduri și ei înșiși.

Gândirea sistemică în învățământ

Gândirea sistemică este deosebit de relevantă în educație datorită tipurilor de probleme care prevalează în sistemele școlare. În cartea sa *Leadership Without Easy Answers*, Ron Heifetz le numește probleme „adaptative“, asta însemnând că ele nu pot fi rezolvate cu răspunsuri pur tehnice sau specifice⁶⁷. De exemplu, o infecție simplă este o problemă tehnică; aceasta poate fi tratată cu un antibiotic sau cu alt tratament simplu, iar expertiza medicală convențională este suficientă pentru a o rezolva. În cazul unei boli complexe însă, precum cancerul sau diabetul, este nevoie de mult mai mult decât de o soluție tehnică sau un tratament simplu. Diagnosticul este nesigur, rezultatul e mai mult o presupunere decât o convingere, iar pacientul trebuie să fie dedicat să învețe și să-și modifice comportamentele pentru a ajunge la soluție. Pentru Heifetz, această complexitate și incertitudine descrie o problemă adaptativă.

Problemele din educație pot fi chiar mai complexe și mai incerte decât problemele de sănătate, dintr-o serie de motive. Perioadele de timp sunt mai lungi — un copil începe școlarizarea la vârsta de trei sau patru ani în multe țări și s-ar putea să rămână în sistem până la douăzeci și doi de ani sau chiar mai mult. Cunoașterea și expertiza sunt mult mai fragmentate și difuze decât în medicină — deși începe să apară o înțelegere generală a ceea ce face ca școlile să fie eficiente, consensul este încă mai scăzut decât în majoritatea domeniilor biologice. Profesorii, administratorii și părinții contribuie fiecare cu o parte a cunoașterii pe care ceilalți nu o au; programele școlare și alte priorități sunt stabilite în afara școlii propriu-zise; într-un fel, elevul este cel mai expert dintre toți, pentru că doar elevul vede întregul sistem de la un capăt la celălalt. În final, la fel ca medicina de calitate, educația de calitate se bazează pe o întreagă suită de alegeri de viață și pe un mod de a învăța cum să facem aceste alegeri.

Gândirea sistemică poate aduce, așadar, o contribuție imensă în educație. Dar aceasta nu trebuie tratată ca o disciplină solitară. Nicio perspectivă a unei singure persoane nu poate fi completă. În loc să lucrezi singur, adună un grup-pilot de oameni dedicați, pentru a discuta despre o problemă comună. Priviți-o din perspectiva mai multor instrumente sistemice. Cartografiați forțele implicate; identificați asemănările la nivel de arhetipuri și de structurile sistemice pe care le puteți vedea. Dar identificați de asemenea și diferențele; s-ar putea să găsiți semne esențiale pentru sistem în decalajele dintre percepțiile diferitor oameni asupra problemei.

Acordați o atenție deosebită modurilor în care propriile voastre acțiuni devin parte a sistemului extins. Dacă sunteți predispuși să dați vina pe altcineva — pe profesori, pe părinți, pe școală, pe guvernare, pe comunitatea

locală, pe mediul de afaceri —, întrebați-vă ce contribuție ați avut voi în acel sistem, pentru a se fi ajuns la acea situație. Care dintre acțiunile voastre, în mod specific, împiedică îmbunătățirea situației?

În final, încercați să identificați pârgھیile cele mai eficiente: locurile în care acțiuni relativ mici pot produce schimbări destul de mari. Apoi experimentați la scară mică, vedeți care sunt rezultatele și discutați despre experimentele voastre (și despre rezultatele acestora) împreună cu colegii și cu alți parteneri. Astfel, eforturile grupului vostru devin o parte naturală a sistemului, o formă de răspuns pentru sistem ca întreg și un catalizator prin care sistemul se poate îmbunătăți.

Aisbergul

Atunci când nava transatlantică Titanic s-a apropiat de un aisberg în timpul primului său voiaj, cea mai mare amenințare pentru navă nu se afla în gheața pe care oamenii o puteau vedea deasupra apei, ci mult mai adânc, acolo unde forma, structura și, cu siguranță, cea mai mare parte a ghețarului ar fi fost greu de văzut chiar și în plină zi. Majoritatea oamenilor cunosc expresia „vârful aisbergului“, care indică faptul că în profunzime se întâmplă mult mai multe lucruri decât la suprafață, unde le putem vedea și descrie cu ușurință. Cu alte cuvinte, evenimentele de la suprafață sunt de obicei simptome ale unei situații mai complexe.

În ciuda întunecimii apei, pârgھیile pentru schimbare se află sub suprafață. Dintr-o perspectivă sistemică, concentrarea asupra unui eveniment specific — vârful aisbergului — vă va împiedica să vedeți complexitatea organizației școlare. Activitatea „Aisbergul“ concentrează atenția unui grup asupra înțelegerii problemei. Deși acest exercițiu îi ajută deseori pe oameni să găsească soluții pentru problemele pe care le-au identificat, este mai bine să-l privim în primul rând ca pe un mod de a înțelege problema.

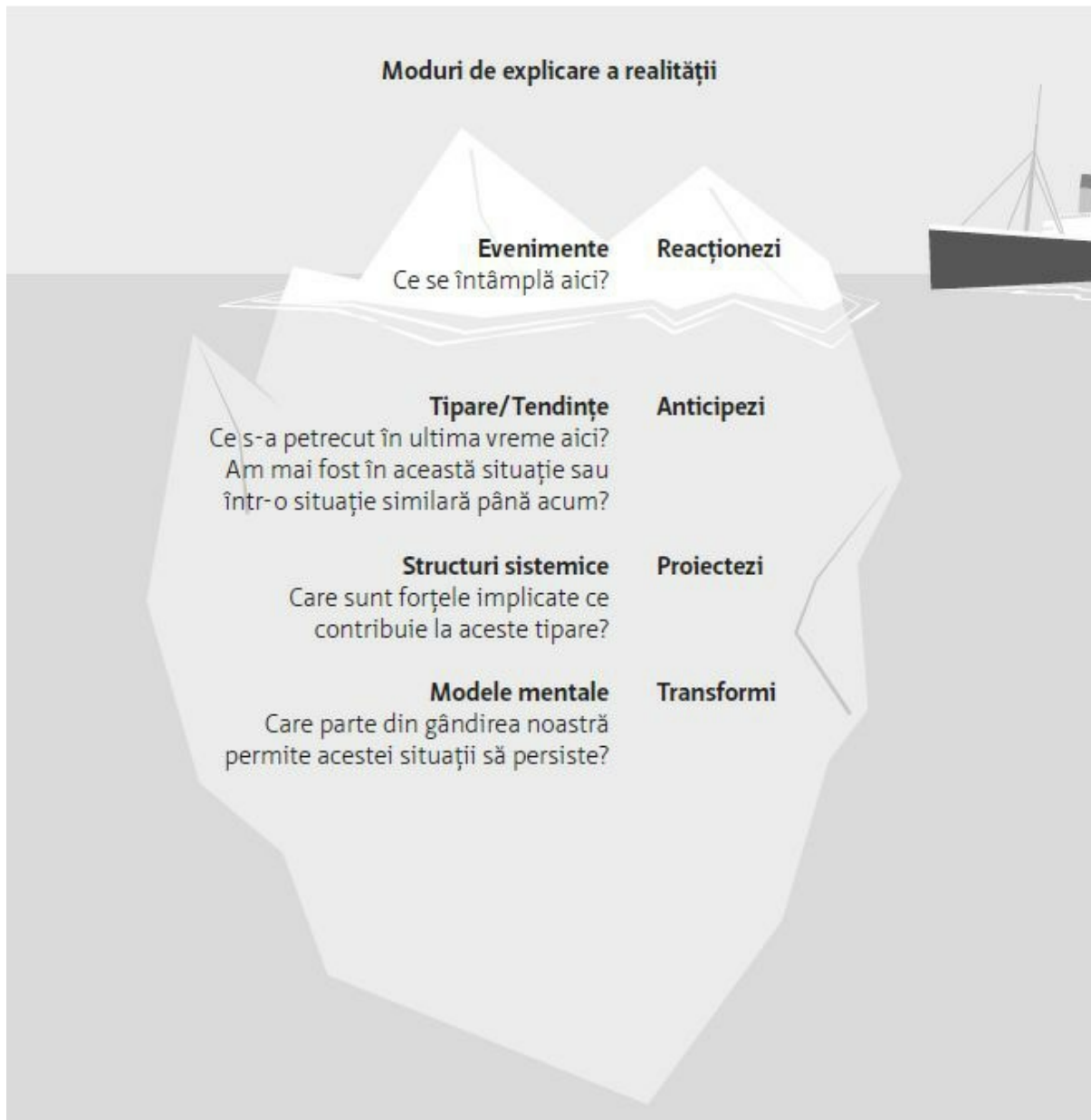
Scopul: Această activitate vă poate ajuta să treceți de la soluționarea unor evenimente izolate la a vedea modurile în care sunt interconectate evenimente multiple, îndepărtate unele de altele în timp și spațiu. În loc să reacționeze grăbit la evenimente sau să caute un vinovat, echipa voastră poate realiza niște tablouri mai ample ale structurilor și ale mentalității care stau la baza dificultăților cu care vă confrunțați. Procesele de reflecție și cercetare din acest exercițiu pot ajuta la ilustrarea modurilor complexe în care sunt interconectate disciplinele gândirii sistemice și reconsiderării modelelor mentale.

Pasul 1: Evenimentele

Aduceți în discuție un eveniment sau o problemă critică apărută în sala de clasă, în școală sau în comunitatea voastră. Petreceți 15 sau 20 de minute reflectând asupra evenimentului și a motivului pentru care acesta încă este o problemă. Cum ați reacționat, atât tu, cât și ceilalți, la acest eveniment? Cum ați încercat să-l soluționați?

Să luăm un exemplu imaginar — Liceul Crossroads, unde raportul de evaluare, venit de la nivelul inspectoratului, arăta că școala a avut o rată de absolvire de doar 78 la sută anul trecut. Deși rata încheierii cu succes a studiilor a fost în scădere în ultimii ani, nimeni nu era pregătit pentru cea mai recentă scădere, mai ales ținând cont de faptul că școlile cu rate demografice similare din aceeași regiune aveau rate de absolvire de 95 la sută și mai înalte.

Mai mult decât atât, cu doar câțiva ani înainte, Liceul Crossroads părea să facă progrese.



Aceste vești erau supărătoare. Părinții i-au contactat pe membrii consiliului de administrație al școlii, cerându-le să ia măsuri. Părțile aruncau vina de la una la alta — profesorii și administratorii afirmă că părinților și elevilor pur și simplu nu le pasă; părinții răspundeau furioși că educatorii nu îi învățau ce trebuie pe copii; membrii comunității au rămas tăcuți, dar au promis că vor ține cont de această statistică data viitoare când li se va cere să voteze pentru fonduri suplimentare acordate școlii; conducătorii aleși au început să discute despre noi măsuri de responsabilizare pentru a asigura un răspuns rapid din partea școlii.

Asemenea reacții sunt des întâlnite și de înțeles. După cum sugerează diagrama aisbergului, oamenii tind să aibă reacții imediate la astfel de evenimente, tratându-l pe fiecare ca pe un incident separat și croindu-și

răspunsul în consecință. Dar deși această reacție este de înțeles și foarte des întâlnită, în general nu este eficientă. Cum ar fi dacă ai vedea evenimentul (oricare ar fi acesta) ca fiind doar vârful aisbergului? Partea vizibilă a aisbergului pare masivă și amenințătoare, dar cea mai periculoasă parte a sa este ascunsă de suprafața oceanului. Nu poți naviga în jurul aisbergului decât dacă poți penetra cumva oceanul întunecat pentru a vedea structura care susține vârful vizibil.

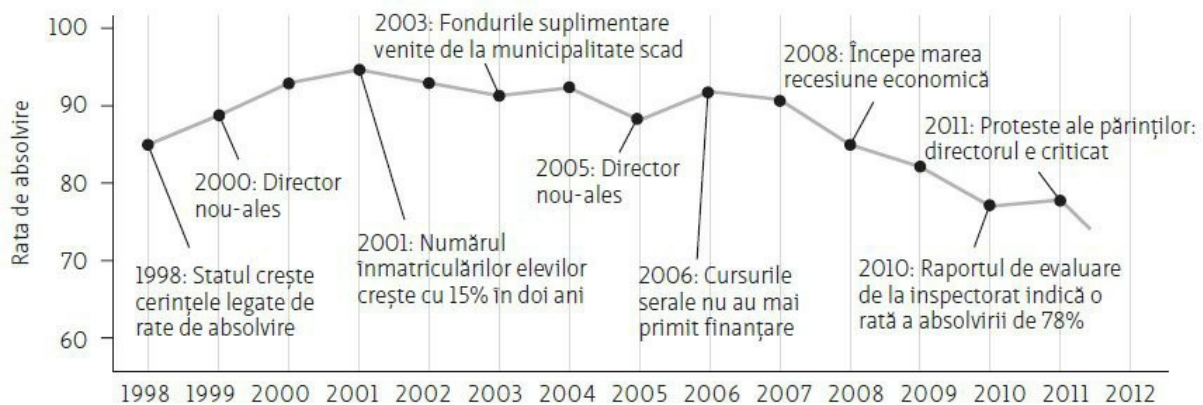
Așadar, ce se afla sub vârful aisbergului?

Pasul 2: Tipare și tendințe

Porniți de la două întrebări: Ce s-a petrecut în ultima vreme aici?; Am mai fost în această situație sau într-o situație similară până acum?

Explorați istoricul evenimentului pe care l-ați descris la pasul unu. Ilustrați pe un grafic cursul în timp al evenimentelor asociate. Ce tipare puteți observa?

În Liceul Crossroads, angajații au adunat date referitoare la caracteristicile elevilor, la mobilitatea lor și la alte evenimente care păreau relaționate cu rata de absolvire. Au întocmit un grafic care arăta cam așa:



Specialiștii din domeniul sistemelor numesc aceste reprezentări grafice „diagrame de comportament-în-timp“. Comportamentul descris în aceste diagrame nu reprezintă o activitate umană, ci comportamentul sistemului: tiparele creșterii și scăderii variabilelor-cheie. Pe măsură ce apar anumite tipare, este clar că majoritatea au fost văzute și înainte. Rareori tiparele sunt complet noi. Ele pot să nu arate exact la fel, dar vor fi cu siguranță asemănătoare tiparelor care au apărut cu doi, cinci sau zece ani în urmă.

Vederea acestor tipare de comportament poate părea deprimantă la început; aceste tipare fac să pară că soarta este inexorabilă. Orice ai face, vei cădea în acel tipar. Dar această atitudine este bazată pe asumția falsă că istoria se va repeta. Niciuna dintre forțele motrice majore care afectează educația, de la economie și de la politicile guvernamentale, până la datele demografice și tendințele din educație, nu este predictibilă în prezent. Așadar, tiparele de comportament, deși descoperă tendințele, nu sunt adecvate pentru luarea deciziilor. Pentru o privire mai amănunțită, trebuie să vă gândiți la cauzele primare ale tiparului — la forțele interrelaționate care v-au adus aici.

Pasul 3: Structura sistemică

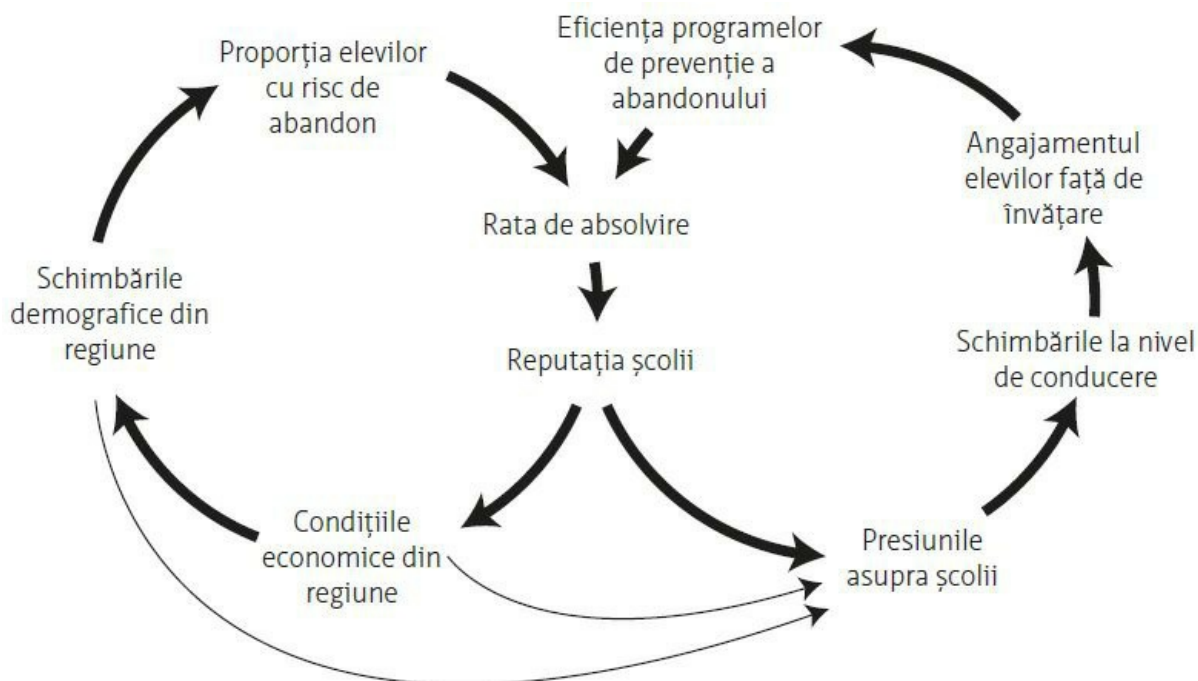
Ce forțe par să creeze tiparul de comportament pe care l-ați descris la pasul 2? Cum par să se influențeze reciproc aceste elemente sistemice? Ce aspecte fundamentale ale școlii trebuie schimbate, pentru a schimba tiparele?

În spatele fiecărui tipar comportamental se află o structură sistemică — un set de factori, aparent fără legătură între ei, care interacționează, chiar dacă s-ar putea să se afle la distanțe mari unii de alții în timp și spațiu și chiar dacă relațiile dintre aceștia pot fi dificil de identificat. Atunci când sunt studiate, aceste structuri scot la iveală punctele de sprijin ale pârghiilor de schimbare. Acestea nu sunt neapărat punctele care beneficiază de cea mai înaltă autoritate; ele sunt locurile în care canalele deja existente de tip cauză-efect prin care este cel mai probabil să exercităm influența dorită.

Multe dintre aceste sisteme s-au dezvoltat în timp ca rezultat al abordărilor obișnuite pentru problemele cronice. Pentru reproiectarea sistemului este necesară o înțelegere a structurilor și practicilor existente. De exemplu, în cazul scăderii ratei de absolvire din Liceul Crossroads, este posibil să existe o combinație de factori: populația de elevi e din ce în ce mai diversă, iar susținerea financiară pentru perfecționarea personalului pentru a lucra cu elevii care au dificultăți școlare e scăzută. Având în trecut o reputație a excelenței academice, sistemul școlar a atras părinți care vor să le ofere copiilor lor cea mai bună experiență școlară posibilă. Mulți manageri de școală continuă să ia decizii pe baza percepției lor asupra școlii în care activează ca fiind o instituție de elită în pregătirea pentru facultate. Dar comunitatea poate că s-a extins cu părinți imigranți care nu vorbesc limba națională așa de bine și cu alte nevoi educaționale pentru care școala nu este pregătită.

Pentru că economia în declin a forțat primăriile să facă tăieri bugetare și pentru școli, problema ratelor de absolvire s-a exacerbat. Dar a fost adesea omis un factor major: schimbările din conducerea școlii. Directorul care a ocupat funcția din anul 2000 până în 2005 a dezvoltat și a promovat un program seral alternativ pe care elevii erau obligați să-l urmeze înainte de a li se permite să abandoneze școala. Programul îi ajuta atât pe cei care urmau cursurile serale, cât și pe adulții care frecventau cursurile de alfabetizare și, la fel ca multe alte programe, avea probleme majore cu finanțarea. În plus, acesta oferea o oportunitate individualizată, binevoitoare, pentru educarea elevilor, condusă de un profesor energic și amabil care le oferea sprijin. După ce directorul s-a pensionat, programul a fost întrerupt. Ulterior, cei de la inspectorat au încercat să înmatriculeze elevii într-un liceu alternativ din apropiere și au creat mai multe cursuri de recuperare la citire și matematică. Dar ratele lor de succes au fost mai scăzute decât în cadrul programului seral inițial.

Ați putea încerca să descrieți în cuvinte aceste tipare de cauză și efect, dar o cartografiere a lor ar fi mult mai eficientă, folosind săgeți pentru indicarea cauzei și a efectului. Diagrama „buclei cauzale“ ar putea arăta cam așa:



Observați numărul factorilor interrelacionați și modurile în care aceștia se combină pentru a aduce o creștere sau o scădere a ratelor de absolvire. Observați de asemenea și faptul că sunt puține începuturi sau sfârșituri „pure” — fiecare factor influențează un alt factor și este influențat la rândul său de alți factori. Acesta este modul în care se dezvoltă sistemul în timp. Atunci când rata de absolvire crește, acest lucru afectează reputația școlii și (în cele din urmă) condițiile economice ale comunității. Acestea, la rândul lor, afectează eficiența școlii și, în cele din urmă, rata absolvirii.

Pe tot parcursul acestei cărți, vom folosi o varietate de instrumente — inclusiv diagrame cu bucle cauzale și modelări structurale —, pentru a ajuta la clarificarea și articularea tiparelor de interrelații care formează un sistem. Vom vedea de asemenea modul în care diferite tipuri de tipare recurente duc la efecte predictibile și vom indica drumul spre a înțelege unde s-ar putea afla punctele din care putem acționa pârghiile de schimbare. Vă vom arăta de asemenea cum să începeți să dezvoltați modele pe calculator care vă pot ajuta să înțelegeți sistemele cu mai multă acuratețe, mai detaliat și cu un potențial mai mare de învățare și înțelegere.

Dar întotdeauna există acest pas critic: acela de a vă concentra atenția asupra structurilor sistemice care contează cel mai mult în sistemul vostru și asupra modurilor în care acestea se influențează unele pe altele.

Către ce anume este necesar să vă concentrați pentru a vedea mai clar structurile voastre sistemice?

Pasul 4: Modelele mentale

Cu toate că structura sistemică poate scoate la iveală interrelații cauzale foarte profunde care afectează problemele pe care încercați să le rezolvați, există un nivel și mai adânc: modelele mentale care au generat de la bun început aceste relații sistemice. Sistemele se conturează adesea după valorile,

atitudinile și credințele oamenilor din interiorul lor. Acest lucru se întâmplă pentru că modelele noastre mentale, teoriile noastre despre cum funcționează lumea ne influențează acțiunile, care la rândul lor influențează interacțiunile din cadrul sistemului.

Să ne gândim, de exemplu, la modelele mentale care au dus la creșterea ratei abandonului școlar. Cred oamenii din orașul respectiv că directorul școlii ar trebui să fie un supererou? Simt părinții elevilor că orice deficiență vizibilă este un semn că au ales persoana nepotrivită? Se așteaptă ca el să urmeze minuțios politicile educaționale, să nu tulbure apele și să nu deranjeze vreo vacă sacră?

Ce modele mentale are directorul, la rândul său, despre comunitate? Dar despre profesori? Dar despre sindicatele profesionale, despre elevi și despre câți dintre ei sunt capabili să învețe suficient pentru a absolvi? Cum vede directorul cel mai bun model de învățare? Și cum se vede pe sine? Mulți manageri, în calitate de oameni de succes și bine educați, cunosc în ce constă puterea persuadării, însă nu știu prea bine cum să se informeze asupra modelelor mentale ale celorlalți. Ei tind să creadă că, atunci când se află în fața unui conflict, pot câștiga prin argumentări mai înflăcărâte și dezbateri mai zeloase. Astfel, ei perpetuează ciclul neînțelegerilor recurente dintre ei și profesori sau părinți.

Acum gândiți-vă la problema pe care ați cartografiat-o. În spatele fiecărui element al structurii sistemice se află un set de atitudini și credințe, dintre care unele nu au fost chestionate (deși sunt eronate și contraproductive), pentru că sunt nevăzute. Le puteți aduce în siguranță la suprafață pentru a vă informa în legătură cu ele? Sistemul poate fi transformat doar prin scoaterea la suprafață a acestor credințe și asumptii.

Folosirea aisbergului

Acest exercițiu de grup poate fi aplicat în cazul oricărei probleme majore. Pe măsură ce urmați cei patru pași, conversația urcă la un nivel mai înalt: mai departe de „soluțiile rapide“ și mai aproape de o înțelegere autentică a atitudinilor care au creat problema. La începutul fiecărui stadiu, porniți de la o informare prealabilă: cereți-le oamenilor să nu ofere interpretări, ci să înceapă prin a pune întrebări. Rețineți pe măsură ce treceți prin următorii trei pași că voi nu căutați soluții — voi generați o înțelegere mai bună a situației. Pornind de la acea înțelegere mai profundă, vor începe să apară și soluțiile durabile.

Ambuteiajul-fantomă

Art Kleiner

Ați fost vreodată blocați într-un ambuteiaj-fantomă?

Acesta este un ambuteiaj fără o cauză evidentă — nu se lucrează la autostradă, nu este un accident care să obstrucționeze circulația mașinilor și a camioanelor, nici măcar nu se îngustează benzile. Dar dintr-odată traficul se încetinește până aproape de oprire. Vă mișcați încet alături de celelalte mașini,

apoi, din nou, fără vreun motiv vizibil, traficul revine la normal.

Ambuteiajul-fantomă este o structură sistemică. S-ar putea să nu arate așa, pentru că nu presupune relații formale; este vorba doar despre o mulțime de mașini, fiecare aparent autonomă în mersul ei pe autostradă. Dar ceva le-a unit. Este clar că nu este vorba despre o relație întâmplătoare, pentru că ambuteiajele-fantomă reapar continuu pe șoselele de mare viteză din toată lumea.

Cauza este întotdeauna aceeași: nerespectarea distanței regulamentare față de automobilul din față.⁶⁸ Adică mersul bară la bară. Atunci când șoferii lasă prea puțin spațiu între mașina lor și cea din față, apare un tipar care se manifestă cu o frecvență specifică. Șoferul din față trebuie doar să atingă frâna și să încetinească pentru un moment, pentru ca cel din spate să reacționeze exagerat și să frâneze mai mult decât este necesar. Al treilea șofer va apăsa și mai tare frâna. Reacționând din ce în ce mai intens, fiecare mașină din acest lanț este forțată să încetinească și mai mult, până când, în cele din urmă, traficul se oprește.

La fel ca în cazul multor structuri sistemice, interrelațiile critice devin clare doar atunci când reflectezi asupra următoarelor realități ale ambuteiajului-fantomă:

- Timpul este un factor important; întârzierea dintre momentul de frânare al primei mașini și al următoarei este decisiv. Unele structuri au o mulțime de elemente (sau, cum spun experții, au o „complexitate a detaliilor“; dar cele mai dăunătoare probleme tind să aibă o „complexitate dinamică“. Natura lor nu poate fi înțeleasă până nu vezi elementele interacționând în timp.
- Atitudinile oamenilor sunt de asemenea o parte a sistemului. Țările în care șoferii nu merg atât de aproape unii de ceilalți (pe baza legii sau a obiceiului) tind să nu aibă ambuteiaje-fantomă.
- Este foarte dificil pentru un individ să rezolve o problemă de unul singur. Acum că știm care este cauza ambuteiajelor-fantomă, putem încerca să lăsăm o distanță mai mare între noi și mașina din față atunci când conducem pe autostradă. Dar este foarte posibil ca alt șofer să intre pur și simplu în fața noastră. Sau apar alte limitări — precum numărul benzilor de pe drum — care sunt probabil dincolo de puterea noastră de a schimba ceva.
- Cele mai confortabile soluții intuitive (cum ar fi să te apropii prea mult de mașina din față atunci când te grăbești) ajung să ducă la înrăutățirea problemei.
- Puțini oameni cunosc multe lucruri despre problemă. În timp ce ești blocat în trafic, nu știi cât de mult va dura sau care a fost cauza. Nu vei ști până când nu vei reporni — sau vei fi propulsat spre celălalt capăt ca dintr-o mașină de aruncat mingi.
- În sfârșit, sistemul rezistă în mod natural motivației noastre de a-l schimba. Imaginează-ți că te grăbești și ești blocat într-un ambuteiaj-fantomă. În timpul celor 10 sau 15 minute de opriri și porniri, s-ar putea să fii foarte interesat de cauzele problemei. Ți-ai putea imagina cum ar putea fi

proiectată mai eficient autostrada; ai putea visa la construirea unei benzi noi sau la promulgarea unor legi referitoare la mersul bară la bară. Dar de îndată ce părăsești sistemul, cel mai probabil vei uita de toate acestea.

Din multe puncte de vedere, ambuteiajele-fantomă sunt foarte asemănătoare sistemelor școlare. Problemele sunt complexe, puțini oameni au informații complete despre cauzele, efectele și durata lor. Oamenii blocați în interiorul lor — elevii — se simt adesea neputincioși să facă vreo schimbare semnificativă. Ei pot doar să îndure și să-și imagineze cum ar putea fi altfel. Imediat cum părăsesc școala totuși nu le va mai păsa nici pe departe atât de mult — decât dacă devin ei înșiși profesori sau au propriii copii. Chiar și atunci, nu le va păsa în același fel.

Ce trebuie să faci pentru a schimba cu adevărat sistemul cauzator de ambuteiaje-fantomă și a le elimina în viitor? S-ar putea să trebuiască să ne gândim la schimbarea unei varietăți de factori, de la proiectele autostrăzilor la legi și politici, la obiceiuri și valori. Nu vor exista răspunsuri clare sau ușoare și vor fi implicate numeroase acțiuni din partea multor oameni.

Dinamica ambuteiajului-fantomă — relația care apare între mașinile aflate pe drum — este structurată. Și în orice sistem complex — fie că este un blocaj în trafic, o sală de clasă sau o școală — natura structurilor aflate în joc determină comportamentul oamenilor din interiorul lor.

Structurile din școală

Care sunt structurile care vă influențează cel mai mult școala? Acestea pot include relații ierarhice acceptate ca fiind implicite, cum ar fi împărțirea în școală primară, școală generală și liceu. Aceasta este o structură. Relațiile sociale pe care le stabilesc copiii reprezintă o structură extrem de importantă. (Vezi „Marele joc al liceului“, Partea a X-a, cap. 5.) Faptul că materiile de limbă maternă și matematică au tradiții intelectuale diferite reprezintă tot o structură.

O altă structură se referă la deficitul de lideri școlari calificați din multe regiuni. Aceasta, la rândul ei, este alimentată de alte structuri care țin de vârstele de pensionare, de bugetele școlare și de sistemele pentru pregătirea managerilor școlari.

Nu toate structurile sunt atât de formale. Poate există o neînțelegere veche între doi membri ai consiliului de administrație, ambii fiind foarte influenți în oraș, așa că este practic imposibil să te înțelegi cu ambii — și asta este o structură.

Este ușor să dai vina pe oameni pentru probleme — să acuzi oamenii că sunt dificili sau nechibzuiți. Dar atunci când vezi structura din spatele problemei, realizezi că aproape oricine ar fi pus în acea poziție din cadrul structurii ar simți o presiune enormă să facă același lucru.

Uneori, pentru a schimba comportamentul, este suficient să faci cunoscute structurile implicate în joc. Uneori trebuie să implici oamenii în încercarea de a schimba structura. Și uneori poți construi noi structuri care pot fi

implementate pentru stabilirea unui comportament nou — dacă recunoști forțele implicate ce țin de feedback.

Fundamentele teoriei sistemelor: în ce constă feedbackul

Sistemele transmit încontinuu semnale în interiorul lor, prin intermediul buclilor circulare de relații cauză-și-efect. Teoreticienii sistemici numesc acest fenomen „feedback“, pentru că efectele sistemului „provoacă un răspuns“, adesea după unul sau două stadii intermediare, pentru a se autoinfluența. Încă de la mijlocul anilor '50, începând cu munca lui Jay Forrester de la Institutul Tehnologic din Massachusetts, comportamentul feedbackului a fost studiat în profunzime prin modelare matematică, prin simulări pe calculator și prin observarea sistemelor din lumea reală. Rezultatul constă dintr-un set de instrumente pentru cartografierea sistemelor, mai precis a ceea ce Forrester numește „dinamica sistemelor.“

Cunoașterea dinamicii sistemelor oferă un limbaj pentru a vorbi despre evenimente complexe. În prezent, din ce în ce mai mulți oameni, în școli și pretutindeni, înțeleg acel limbaj. Gramatica lui începe aici.

Sunt două tipuri fundamentale de mecanisme de feedback. Atunci când înțelegi modul în care acestea operează separat și împreună, dobândești o conștiință amplă a sistemelor din jurul tău. Ambele reprezintă procese de întărire, care accelerează și asigură creșterea, dar și procese de echilibrare care aduc un balans și asigură stabilitatea.

Procesele de întărire: când schimbările mici au efecte mari⁶⁹

Procesele de întărire sunt o formă de feedback care duce la creștere sau scădere exponențială — fie în natură, fie în relațiile umane. Când se naște o plantă sau un animal, această vietate începe să consume cu nesăț orice are nevoie. Cu cât mai mult consumă, cu atât mai repede crește. Cu cât mai repede crește, cu atât mai rapid continuă să consume. Creșterea sa se accelerează, din ce în ce mai rapid, până când întâmpină alte forțe care încep s-o încetinească. În toate procesele de întărire, schimbările mici au efecte mari. Ratele crescute ale natalității duc la rate și mai crescute ale natalității; dezvoltarea industrială generează mai multă dezvoltare industrială.

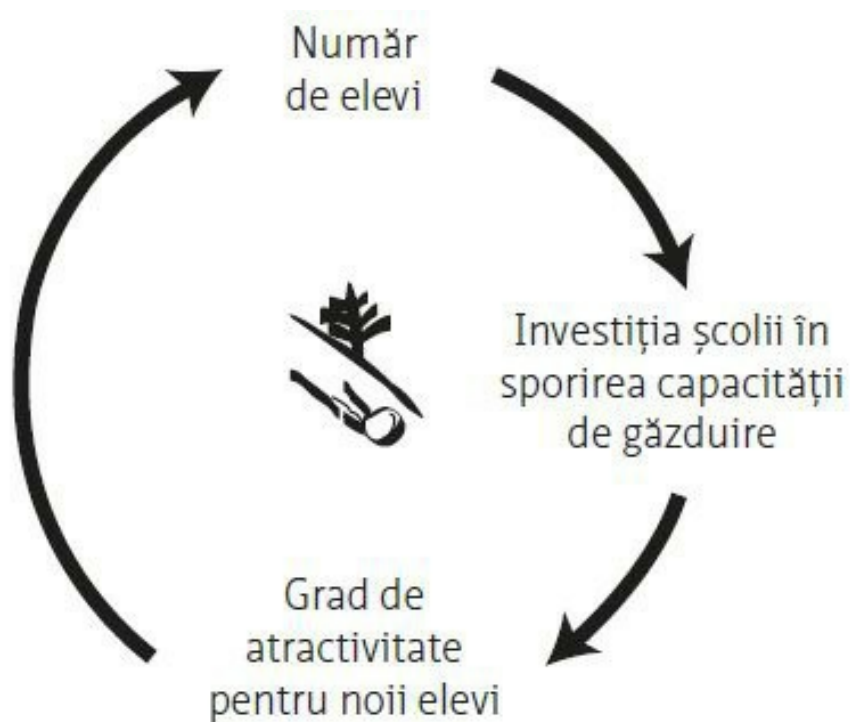
Pentru a înțelege mai bine ramificațiile adesea surprinzătoare ale creșterii exponențiale, să ne gândim la un cont bancar în care se acumulează dobânda. La început, o rată a dobânzii de, să zicem, 5 la sută pe an, va genera doar câțiva lei în plus de fiecare dată când este capitalizată. Dar dacă lăsăm dobânda în cont, rata creșterii se va mări pe măsură ce dobânda va începe să se adune la dobânda anterioară. După depunerea a 1 000 de lei pe an în decursul a cincizeci de ani (cu o dobândă de 5 la sută), vom avea cu peste 231 000 de lei mai mult decât dacă am fi depozitat în fiecare an aceeași sumă într-o pușculiță. Aceasta este o spirală pozitivă — chiar dacă durează mult până putem observa partea pozitivă.

Am fi în schimb prinși într-o spirală negativă dacă, în loc să investim bani, am intra într-o spirală ascendentă a datoriei pentru un credit bancar. La

început va părea că plătim doar sume mici pentru dobândă. Dar în timp, suma datorată va crește cu o viteză din ce în ce mai mare, mai ales dacă rata dobânzii este undeva pe la 15 la sută în loc de 5 la sută.

Să nu subestimăm puterea explozivă a proceselor de întărire: în prezența lor, gândirea liniară ne poate crea întotdeauna probleme. De exemplu, școlile presupun adesea că vor face față creșterii constante și treptate a nevoii de extindere a spațiului pentru sălile de clasă. Dar sunt uimite să descopere că atunci când sosesc noile dotări, cererea de locuri suplimentare depășește chiar și noul stoc de bănci. Pare că disponibilitatea crescută a spațiului creează cumva o creștere bruscă a populației școlii — și, de fapt, asta s-ar putea să se și întâmple, prin atragerea oamenilor în sistemul școlar.

Când cineva spune „Sunt în al nouălea cer“ sau „Sunt pe drumul succesului“, sau „Acesta este biletul meu spre rai“, puteți pune pariu că undeva prin apropiere este un proces de întărire, îndreptat în direcția „virtuoasă“ preferată de acea persoană. Când oamenii spun „Ne rostogolim spre iad într-un butoi“ sau „Cădem de-a berbeleacul pe derdeluș“, sau „Ne prăbușim în abis“, știi că sunt prinși într-un alt tip de proces de întărire — într-un cerc „vicios“.



Bulgărele de zăpadă din mijlocul acestei diagrame a buclei cauzale reprezintă procesul de întărire. Pe măsură ce școala își crește capacitatea pentru a face față populației crescânde de elevi, comunitatea devine mai atractivă și tot mai mulți oameni își doresc să locuiască acolo, exercitând astfel o presiune din ce în ce mai mare asupra școlii de a se extinde și mai mult. Până când e atinsă o limită, expansiunea din acel cartier sau acea localitate nu doar că va continua, dar chiar se va accelera.

Adesea, factorul esențial care determină modul în care va funcționa procesul de întărire constă în disponibilitatea informațiilor. Expertul în teoria sistemelor Davis Kreutzer subliniază faptul că numărul susținătorilor protestului lui Mahatma Gandhi față de dominația britanică a crescut

exponențial pentru că existau canale de comunicare bine stabilite între hindușii care protestau alături de el. Practica lor de rezistență pașnică le-a oferit un forum neîntrerupt în care să poată continua să se întâlnească și să planifice noi acțiuni. În contrast, revolta spontană din piața Tiananmen din China lui 1989 nu a avut la bază o buclă de răspuns, nu a avut o structură de comunicare. Oamenii care se adunau în piață nu aveau suficiente informații unii despre alții pentru a continua să se întâlnească după ce au intervenit tancurile în suprimarea protestelor. În 2011, accesul la informație prin intermediul rețelelor de socializare a creat o buclă puternică de răspuns care a generat revolte politice susținute în Tunisia, Egipt, Libia și Siria.

Un proces de întărire, prin definiție, va lua sfârșit la un moment dat. Fie că este pozitiv sau negativ, un ciclu nu poate crește la infinit. Undeva, cândva, acesta va întâmpina cel puțin un blocaj. De exemplu, populația înfloritoare a unui cartier va atinge la un moment dat o limită a disponibilității spațiului sau a oamenilor dornici să se mute acolo. Și contul de economii cu dobândă acumulabilă va atinge o limită — mai devreme sau mai târziu vei avea nevoie să cheltuiești acei bani, poate pentru a susține un copil în facultate. Unele limite s-ar putea să nu apară pe durata vieții noastre, dar puteți fi siguri că la un moment dat tot vor apărea. Nu există creștere infinită.

Echilibrarea proceselor: instaurarea stabilității și a rezistenței

Procesele de echilibrare asigură ca sistemul să nu se îndepărteze niciodată prea mult de domeniul său „natural“ de operare. Fie că este vorba de nevoile homeostatice ale corpului uman, de echilibrul dintre prădător și pradă într-un ecosistem sau de cheltuielile „naturale“ ale unei companii, veți vedea că, indiferent cum ați încerca să le schimbați, acestea se vor reîntoarce la felul în care au fost.

Procesele de echilibrare sunt prezente adesea în situațiile care par să se autocorecteze și să se autoregleze, fie că acest lucru le place sau nu participanților. Dacă oamenii spun că „sunt ca într-un carusel“ sau că „sunt trași ca un arc înainte și înapoi“, înseamnă că sunt prinși într-un tip de structură de echilibrare. Dacă sunt prinși în alt tip de structură, ar putea spune: „Ne lovim de pereți“ sau „Nu putem trece de această barieră“, sau „Este ca la mușuroaiele de cârțiță; rezolvăm problema într-o parte și imediat apare în alt loc“. În ciuda frustrării pe care le generează adesea, aceste procese de echilibrare nu sunt rele în sine: ele garantează, de exemplu, că există un mod de a opri o spirală „vicioasă“ de întărire, care a scăpat de sub control. Supraviețuirea noastră depinde de multe procese de echilibrare care reglează Pământul, clima și corpurile noastre. Procesul de echilibrare reprezintă adesea o inteligență încorporată în sistem — ceva care îl menține în mișcare către un același scop stabil, indiferent de cum este perturbat sistemul. Este ca și cum sistemul însuși „știe“ „cum trebuie să fie lucrurile“ și va face tot ce îi stă în puteri pentru a se reîntoarce la acea stare.

Procesele de echilibrare sunt întotdeauna îndreptate spre o țintă — un punct sau un obiectiv pentru care sunt setate implicit forțele sistemului. De

fiecare dată când realitatea curentă nu se potrivește cu ținta procesului de echilibrare, decalajul care rezultă (între țintă și performanța reală a sistemului) generează o presiune pe care sistemul nu o poate ignora. Cu cât mai mare este decalajul, cu atât mai mare este presiunea. Până nu recunoști decalajul și nu identifici scopul sau constrângerea care-l alimentează, nu vei înțelege comportamentul procesului de echilibrare.

Așadar, diagramele de tipul buclelor cauzale pentru procesele de echilibrare nu arată doar activitatea din jurul ciclului, ci și „obiectivul“ extern care o influențează (reprezentat de obicei într-o casetă). Aceste diagrame ar putea include de asemenea și o „întârziere“ vizibilă, care în general schimbă comportamentul sistemului.

Un exemplu comun de procese de echilibrare în educație este tensiunea continuă din jurul notelor. Toată lumea înțelege că sunt probleme grave în sistemul de notare — inadecvarea reducerii muncii elevilor la niște cifre, impactul inhibitor asupra inițiativei al notelor necorespunzătoare și efortul imens pe care trebuie să-l facă profesorii pentru a nota elevii și a le urmări progresul prin evaluări cantitative. Periodic, nemulțumirile referitoare la notare cresc suficient încât să fie inițiată o nouă reformă. Dar atunci intervin procesele de echilibrare ale sistemului. Atât elevii, cât și părinții au nevoie de o evaluare a muncii lor. Pentru a intra la facultate sau pe piața muncii este nevoie de note. Iar competitivitatea umană, fie ea naturală sau condiționată social, intră în acțiune. Într-un vacuum, cu toate aceste forțe de echilibrare îndreptate împotriva sa, un efort de reformare a sistemului de notare ar fi stopat. Problemele notării s-ar reîntoarce. Orice efort serios de reformă ar trebui să vizeze forțele care mențin această buclă de reechilibrare.

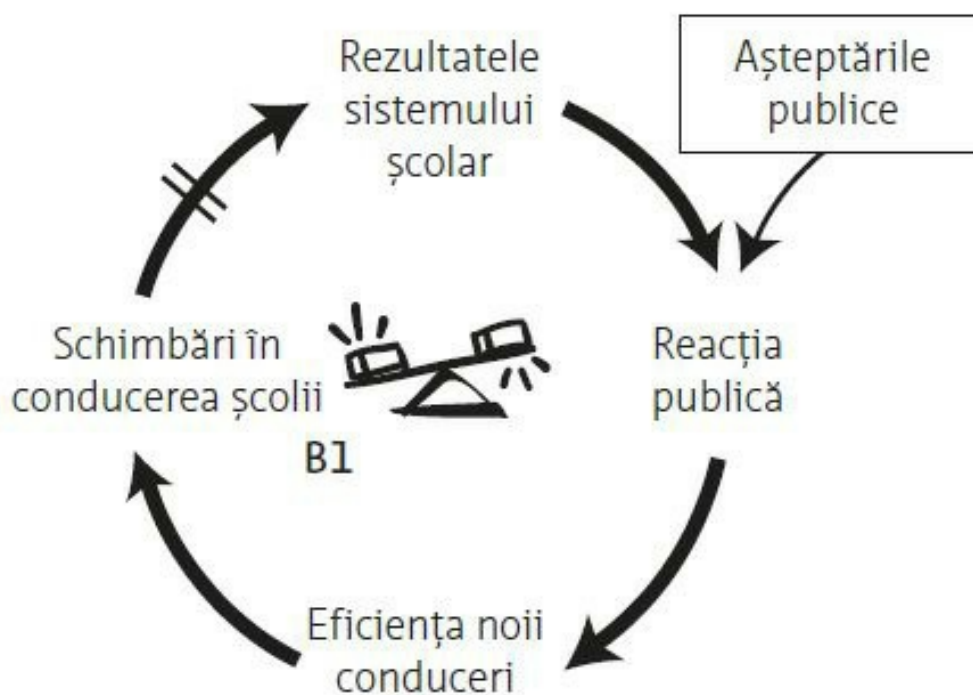
Întârzierile: când lucrurile se întâmplă... în cele din urmă

Există adesea momente atât în procesele de întărire, cât și în cele de echilibrare când durează deosebit de mult ca un lanț de influență să intre în acțiune. Întârzierile apar pentru că schimbarea se desfășoară adesea ca parte dintr-un flux. De exemplu, dacă un sistem educațional dintr-un orașel există 300 de elevi de clasa a douăsprezecea, iar la grădinițe sunt 800 de copii, administratorii liceelor pot anticipa faptul că va fi nevoie să angajeze mai mulți profesori și să-și extindă spațiul — dar poate nu chiar acum. Ar putea dura opt ani până să ajungă la ușa lor un număr considerabil mai mare de elevi.

Întârzierile pot avea o influență enormă asupra sistemului, accentuând adesea impactul altor forțe. Acest lucru se întâmplă pentru că întârzierile sunt subtile: de obicei sunt acceptate ca fiind implicite, adesea sunt ignorate de tot și aproape întotdeauna sunt subestimate. În procesele de întărire, întârzierile ne pot zdruncina încrederea, pentru că așteptata creștere nu apare atât de repede pe cât ne dorim. În procesele de echilibrare, întârzierile pot schimba în mod dramatic comportamentul sistemului. Atunci când apar întârzieri neconștientizate, oamenii tind să răspundă cu nerăbdare, adesea dublându-și eforturile pentru a obține ceea ce vor. Acest lucru rezultă în oscilații mai

violente decât ar fi cazul.

În încercarea de a înțelege un sistem, este foarte util să identificăm cele mai semnificative întârzieri din acest sistem. De exemplu, să ne gândim cât durează găsirea unui administrator sau director nou. Aceasta este o perioadă de paralizie pentru sistem. Capacitățile administrative se epuizează rapid. Totuși, impactul asupra performanței poate fi lent, pentru că performanța se epuizează în timp. Așadar, o criză perceptibilă în performanță poate apărea după ce a fost instaurat deja un nou administrator. Acest lucru poate duce la dezamăgire publică, cu luni înainte ca practicile noului director de școală să fi avut timp să-și arate eficiența.

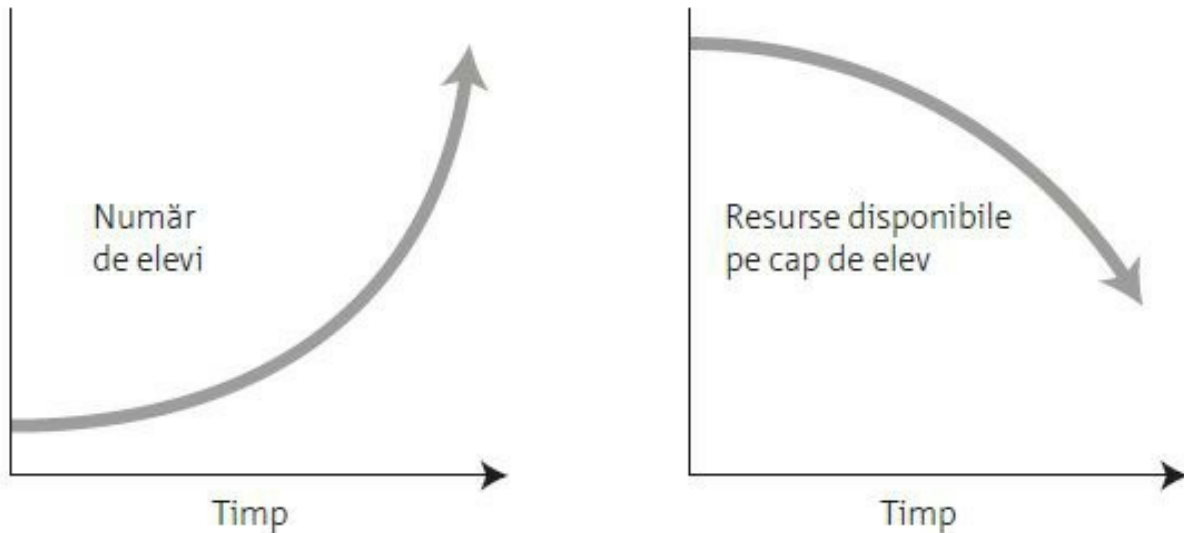


O diagramă simplă a unei bucle de echilibrare întârziată într-un sistem cu schimbări la nivel de conducere. Aceasta începe cu existența unui decalaj între „rezultatele“ sistemului școlar (performanțele copiilor în școală) și așteptările publice avute de părinți. Dacă decalajul este prea mare, reacția publică îi face pe cei din conducere să renunțe la posturi sau va conduce la cererea demisiei lor, ceea ce va provoca schimbări la nivel de administrație. Acest lucru schimbă eficiența conducerii (adesea în rău, dar întotdeauna într-un mod perceptibil), ducând la o schimbare (apărută cu o anumită întârziere) la nivelul rezultatelor școlii. Concentrarea asupra dezvoltării abilităților de leadership ale managerilor școlii (formare, mentorat, cursuri de specializare) ar fi mult mai constructivă. Ar fi de asemenea mai puțin costisitor pentru școli să vorbească deschis despre așteptările publice.

Folosirea diagramelor de evoluție-a-comportamentului-în-timp

Diagramarea tiparului de comportament, în timp, al sistemului ne poate ajuta să vedem foarte repede ce tipuri de procese sistemice sunt probabil implicate. Împărtășirea în acest mod a percepțiilor despre performanța curentă și anterioară a sistemului poate fi o resursă foarte valoroasă. Aceasta ne ajută să ne întoarcem de la percepțiile noastre asupra problemei spre datele reale, întrebându-ne: „Care sunt graficele relevante pentru această

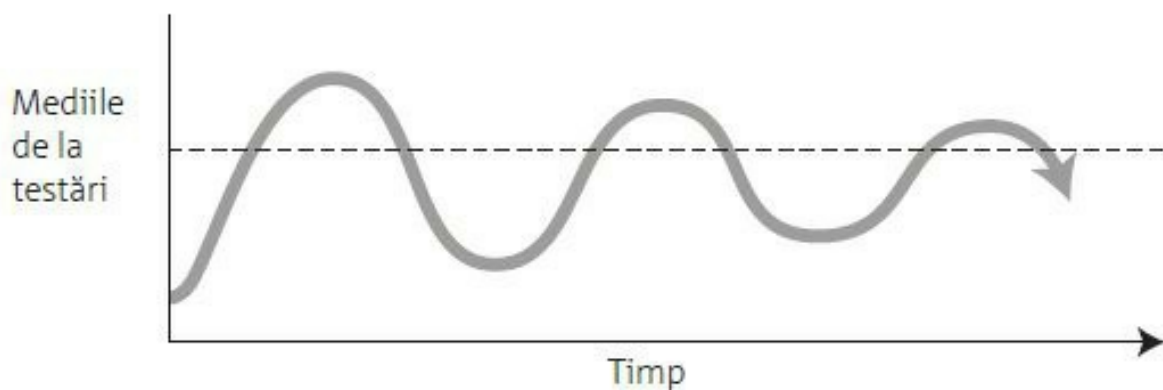
problemă?“ La final, având în vedere că multe povești clasice despre sisteme (arhetipurile pe care le vom descrie mai târziu în această secțiune) își prezintă propriile tipare distincte de comportament, diagramele de evoluție în timp a comportamentului pot fi niște instrumente excelente de diagnostic. Graficele de evoluție în timp a comportamentului au o axă X și o axă Y, iar axa X (cea orizontală) reprezintă întotdeauna timpul. Axa Y ilustrează orice variabilă care se schimbă în timp.



Procesul de întărire: aceste diagrame de evoluție-a-comportamentului-în-timp ilustrează tiparul comportamental manifest din procesul de întărire, așa cum e descris și ilustrat în paginile anterioare. Populația școlară începe de la un număr mic, apoi începe să crească în mod dramatic, în timp ce resursele disponibile pe cap de elev, după un declin modest la început, scad amețitor. Aceste diagrame indică faptul că operează cel puțin un proces de întărire.

În predarea la clasă, graficele de evoluție în timp a comportamentului pot contribui la îmbunătățirea oricărei programe școlare, pentru orice clasă, și nu necesită alte instrumente speciale. Majoritatea elevilor au văzut deja niște forme oarecare de grafice, iar acea familiaritate oferă o premisă bună pentru predarea abilităților de gândire sistemică. Graficele de evoluție-a-comportamentului-în-timp pot constitui un prim pas spre folosirea unor instrumente mai avansate sau pot fi folosite independent pentru a-i ajuta pe elevi să se gândească la tiparele schimbării în timp.

De exemplu, elevilor de clasa a treia din Carlisle, Massachusetts, li s-a prezentat „Jocul extincției mamuților“, o activitate inclusă în programa școlară ca parte a învățării despre erele glaciare la științele sociale. Ei au dat cu zarul pentru a reprezenta nașterea și moartea mamuților; cu fiecare rundă a jocului, turma fiecărui grup s-a micșorat. Deși toate graficele au arătat aceeași tendință generală de scădere, graficul fiecărui grup a fost diferit, demonstrând variabilitatea inerentă în sistemele vii.



Acest grafic reprezintă comportamentul sistemic vizibil pentru un proces specific de echilibrare din școli: inabilitatea de a crește notele obținute la testările naționale. Pe măsură ce crește presiunea pentru performanța școlară, cursurile și sistemele de evaluare devin mai exigente. Rezultatele elevilor se îmbunătățesc în prima fază de implementare, apoi scad pe măsură ce elevii se obișnuiesc cu noul sistem, apoi cresc iar, dar mai puțin, cu fiecare nouă cerință de performanță. Oscilația continuă până când școala ajunge la un anumit nivel „natural” de performanță anticipată.

În mod similar, elevii clasei a zecea din Portland, Oregon, care au citit pentru ora de engleză *Împăratul muștelor* de William Golding, au lucrat în grupuri pentru a ilustra pe un grafic modul în care se schimba nivelul de putere al personajelor pe măsură ce elevii citeau fiecare capitol. „Sarcina lor a fost să traseze firul personajelor de-a lungul cărții”, a spus Tim Joy, profesorul lor de engleză. „Au finalizat sarcina acasă, iar a doua zi abia am reușit să mai fac prezența. Își arătau graficele unii altora și începeau deja să apară dezbatere. Chiar și în cele mai bune circumstanțe din clasele avansate, nu am avut niciodată discuții atât de animate. Le-am spus să se adune și să deseneze grafice pe care să reprezinte viziunea lor consensuală. Acesta a fost un noroc chior, pentru că a dus la o temă pentru acasă în care ei au ales un grafic cu care nu erau de acord și și-au prezentat opiniile într-un scurt referat. Când am văzut răspunsurile elevilor — rata de participare, nivelul gândirii și al conversațiilor — am știut că acesta este un instrument pe care vreau să-l folosesc în continuare.”⁷⁰

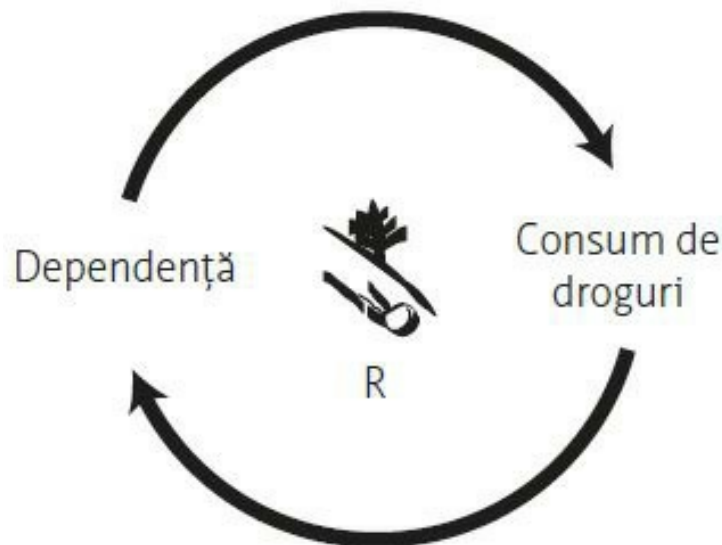
Cum folosim bucelele cauzale

Limbajul obișnuit vorbit și scris este linear. Spunem despre un factor că este „cauzator” al altuia: „A cauzează B”. Dar sistemele sunt circulare. Factorul A nu cauzează niciodată factorul B; factorii A și B se influențează încontinuu unul pe celălalt. Diagramele „buclelor cauzale” (DBC) reprezintă acea influență reciprocă prin săgeți dinspre un element spre celălalt și înapoi. Simbolul din mijloc arată ce fel de feedback este implicat. Pentru procesele de întărire, folosim „bulgărele de zăpadă” și/sau litera R (de la „*reinforcing*” — „întărire”). Pentru procesele de echilibrare, folosim „brațele balanței” și/sau litera B (de la „*balance*”).

În sala de clasă, mulți profesori sunt atrași de bucele cauzale și dezvoltă un simț intuitiv pentru cartografierea cauzei și a efectului. Diagramele pot fi utile în oferirea rapidă a unui material vizual care să ilustreze modul în care

se influențează unele pe altele diferite elemente dintr-un sistem. Iar acestea identifică feedbackul circular: pe măsură ce diferite părți ale unui sistem se influențează unele pe altele, cauzele devin efecte care, la rândul lor, devin cauze. Astfel, în timp ce graficele de comportament-în-timp descriu „ce“ se întâmplă într-un sistem, buclele cauzale sunt deosebit de valoroase pentru a descrie „de ce“ are loc o schimbare.

DBC pot descrie sisteme destul de sofisticate și complexe, dar la început este cel mai bine să utilizăm reprezentări mai simple. Atunci când vorbiți despre diagramele buclelor cauzale cu elevii mai mici, s-ar putea să fie nevoie să accentuați că totul se petrece „în jurul“ buclei înainte ca ei să înțeleagă modul în care cauza inițială influențează efectul, iar efectul inițial influențează cauza, iar și iar. În buclele cu mai mult de două variabile, citirea în jurul buclei începând de la fiecare variabilă va ajuta la întărirea ideii că fiecare săgeată reprezintă o relație causală. Pentru că toate variabilele dintr-o buclă causală trebuie să aibă capacitatea de a crește și de a scădea, alegerea cuvintelor potrivite este crucială. Îndrumați-i pe elevi să aleagă variabile care sunt substantive și discutați despre fiecare element. Ce înseamnă când spui că acel factor crește? Ce înseamnă când spui că scade?



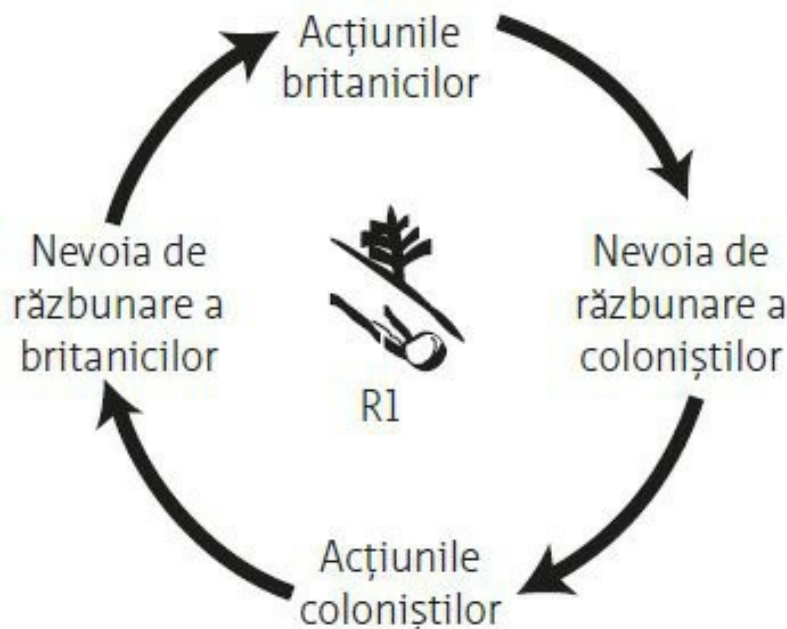
În această diagramă simplă a unei bucle cauzale de întărire, pe măsură ce crește consumul de droguri, dependența de narcotice crește și, la rândul ei, sporește consumul de droguri — și așa mai departe.

Diagramele buclelor cauzale pot părea, la început, foarte abstracte. Elevii din școala primară vor fi capabili să înțeleagă o diagramă care le este desenată și explicată, dar probabil nu vor fi capabili să creeze ei singuri una. Chiar și la clasa a șasea, unii profesori au descoperit că doar vreo jumătate dintre elevi, dacă li se oferă suficiente informații despre un sistem, ar putea crea o buclă corectă de feedback. Dar elevii pot dezvolta sau îmbunătăți o diagramă deja existentă.

Înțelegerea a ceea ce citesc devine foarte importantă în folosirea acestui instrument, iar dacă folosiți surse din afara programei școlare — ziare, reviste

sau cercetări realizate de elevi —, informația necesară pentru completarea unei bucle de feedback este adesea dificil de găsit. La un capitol despre Revoluția Americană, de exemplu, elevii din Brunswick, Georgia, și-au petrecut câteva săptămâni citind, discutând, urmărind materiale video și făcând activități practice înainte de a desena o buclă împreună cu toată clasa.

În fine, în ciuda complexității lor aparente, diagramele buclelor cauzale reprezintă o privire foarte simplificată asupra situației și nu ar trebui niciodată confundate cu o analiză completă. Acestea au fost dezvoltate inițial doar pe post de instrument de comunicare, ca o metodă vizuală simplă de a prezenta altor oameni dinamicile de bază ale unui sistem. Acestea pot fi un mod excelent de a începe o conversație, dar ele nu îi ajută neapărat pe elevi să înțeleagă un sistem în profunzime. Pentru acel tip de exercițiu, mulți experți din domeniul sistemelor folosesc diagramele de tipul „stocuri și fluxuri”, pentru că sunt mult mai specifice cu privire la rata schimbării și la impactul subtil al unei schimbări asupra alteia.



Un grup de elevi de școală generală din Brunswick, Georgia, studiind Revoluția Americană, a ajuns să înțeleagă rolul creșterii acțiunii și reacțiunii atunci când a dezvoltat o buclă cauzală care ilustra modul în care furia coloniștilor generată de legile adoptate de Parlamentul Britanic i-a determinat pe britanici să adopte și mai multe legi restrictive.

Desenarea propriilor bucle

Dacă ești un începător într-ale gândirii sistemice, ai putea să te simți intimidat de aceste diagrame. Cel mai bun mod de a trece peste acest lucru este să desenezi câteva bucle proprii de întărire și de echilibrare. Nu încerca să fii neapărat „corect” în diagnosticul tău, ci încearcă să reconsideri propria ta viziune (și a echipei tale) asupra aceluiași probleme vechi dintr-o perspectivă nouă, nefamiliară.

Alege o problemă din propria școală (sau din altă parte) care este în creștere. Care sunt factorii care se întăresc unii pe alții? Fă o buclă. Apoi

încearcă o buclă de echilibrare sau un sistem care promovează stabilitatea. Iată câteva recomandări pentru desenarea diagramelor:

- Începe cu o singură variabilă-cheie — un substantiv care descrie un element care știi că este implicat în sistem. Apoi întreabă: „Care sunt celelalte elemente care afectează această variabilă?” Lucrează în mod invers în jurul structurii. Pentru fiecare element, întreabă: „Ce cauzează schimbări la nivelul acestui element? Ce îl influențează să varieze?”
- Dacă te blochezi, încearcă să lucrezi în celălalt sens: „Care este efectul atunci când această variabilă se schimbă?” „Ce alte elemente trebuie să se schimbe?”
- Desenează săgeți care să arate direcția mișcării. Nu contează dacă buclele merg după acele de ceasornic sau invers, dar încearcă să le trasezi astfel încât tu (și ceilalți) să puteți urmări cu ușurință povestea.
- Pune un „R” sau un bulgăre de zăpadă în centrul diagramei dacă sistemul tinde spre o creștere sau o scădere năvalnică și un „B” ori o balanță dacă acesta oscilează spre un tip de țintă stabilă.
- Nu complica buclele. Desenează cât de puține elemente posibil și etichetează fiecare element pe cât de simplu și concis poți, ținând spre forțe clare care pot fi recunoscute cu ușurință. Folosește termeni ca „populația de elevi”, „scorurile la teste”, „reacția publică” în loc de „tendențele demografice”, „evaluare și măsurători” sau „empatie și reacție.”
- Dă elementelor variabile denumiri generice care nu predetermină mișcarea spre niciuna dintre direcții, chiar dacă tu anticipezi un singur tip de schimbare. De exemplu, s-ar putea să te aștepti la o populație înfloritoare de elevi, dar „numărul elevilor” este o etichetă mai bună decât „mai mulți elevi în fiecare an”, pentru că se va potrivi orice s-ar întâmpla.
- Este deosebit de important să incluzi elemente care sunt cel puțin parțial sub influența ta. „Suma de bani investită în perfecționarea personalului” poate fi un factor care influențează schimbarea profesorilor. Dacă este așa și dacă bugetul pentru dezvoltarea personalului este sub controlul tău, acest lucru te-ar putea ajuta să vezi unde sunt o parte din pârgurile din sistem.
- Folosește buclele ca punct de început în conversații. După ce desenezi o diagramă a sistemului, arat-o altor oameni. Prezintă-le povestea începând de la un element și descriind un lanț causal tipic. („Reacția publică duce la schimbări la nivel de conducere a școlii. Acest lucru duce la rândul lui la scăderea calității managementului, ceea ce determină rezultate mai slabe și, mai apoi, mai multe reacții publice.”) Întreabă-i care este părerea lor despre elementele care au fost omise și dacă povestea, ca întreg, pare verosimilă pentru ei. Invită-i să deseneze propriile lor bucle cauzale.

Arhetipurile sistemice

Arhetipurile sistemice sunt diagrame cu bucle cauzale care ilustrează situații generice în gândirea sistemică — tipare sau structuri frecvente care apar iar și iar în diferite circumstanțe. Aproximativ douăsprezece astfel de situații au fost identificate și documentate de-a lungul anilor. Ele pot fi folosite

adesea pentru a ajunge rapid la o potențială soluție pentru o problemă sistemică.

Aceste arhetipuri sunt foarte valoroase în comunicarea despre structuri simple, dar prezintă și un pericol: ele pot de asemenea să-i facă pe oameni să fie prea încrezători. Jeff Potash, director asociat al Centrului Waters pentru Dinamica Sistemelor de la Universitatea Trinity din Vermont, atrage atenția asupra faptului că oamenii care sunt predispuși să-și dorească un răspuns simplu se vor baza pe un arhetip fără să adreseze măcar întrebările potrivite. Elevii care au petrecut ani de zile într-un sistem școlar care valorizează răspunsurile în defavoarea întrebărilor ar putea fi tentați să-și abandoneze explorarea în favoarea ideii de a oferi un grafic „corect“.

Dar să zicem că pentru acea problemă arhetipurile fac mai ușor de recunoscut tiparele sistemice recurente care apar în diferite situații — inclusiv în viața elevilor. Pe măsură ce elevii observă similaritățile din aceste diagrame, se poate naște în mod natural o conversație despre structurile generice. Unui elev de școală generală, în timp ce discuta cu un director despre problemele pe care le avea cu un profesor, i s-a amintit despre arhetipul „Escaladării“ pe care-l studiasse cu un an înainte. Escaladarea este arhetipul competiției de înarmare dintre țări și al publicității concurențiale, în care ambele părți sunt prinse într-o rivalitate costisitoare. Elevul și-a dat seama că între el și profesor avea loc un schimb de comentarii care îi făcea pe amândoi din ce în ce mai nemulțumiți; ei adunau de fapt un arsenal nuclear de nedreptăți și neînțelegeri.

Un indice al arhetipurilor sistemice

- **Soluții care eșuează:** o soluție rapidă cu consecințe neașteptate pe termen lung — vezi în următoarele pagini.
- **Limite ale creșterii:** îmbunătățirea se accelerează într-un ritm aparent de neoprit — apoi stagnează în mod neașteptat — vezi *A cincea disciplină*, cap. 7.
- **Succesul oamenilor de succes:** lucrurile se îmbunătățesc pentru „câștigători“ și se înrăutățesc pentru „perdanți“ — v. Partea a X-a, cap. 3.
- **Mutarea poverii:** sistemele favorizează inconștient soluțiile pe termen scurt, problematice și care dau dependență — v. Partea a X-a, cap. 4.
- **Tragedia bunurilor colective:** o resursă comună prost gestionată este exploatată în exces și se epuizează — v. Partea a XVI-a, cap. 5.

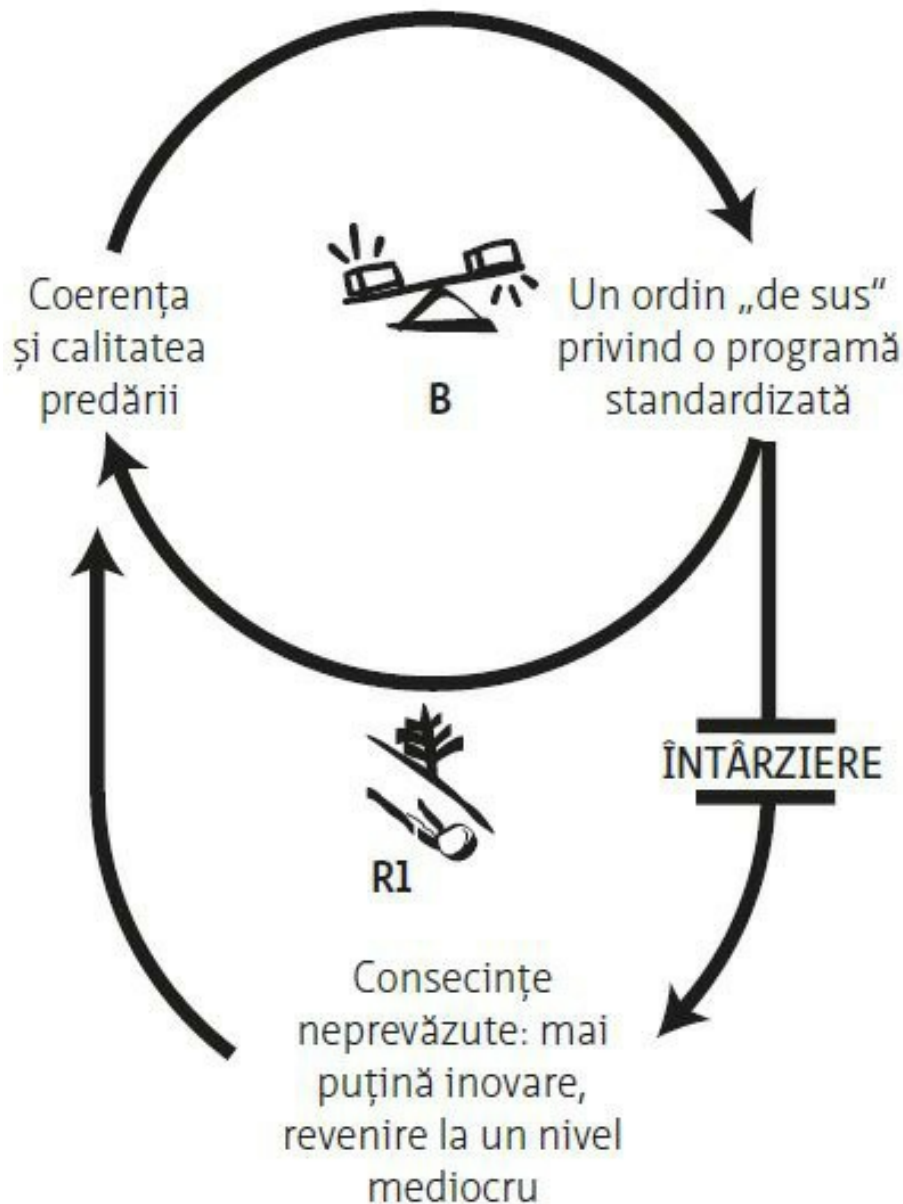
Soluții care eșuează: schimbarea forțată

Unul dintre cele mai dese arhetipuri este numit „Soluții care eșuează“. Pe scurt, aceasta se întâmplă atunci când o soluție rapidă aplicată unei probleme complexe ajunge să aibă consecințe pe termen lung. Această situație apare peste tot în istorie și în literatură — de exemplu, în scena calului troian, în *Romeo și Julieta* și în cauzarea Revoluției Americane și a Marii Crize Economice. Acest arhetip sistemic modelează probabil și sistemul școlar în care activezi.

Un director bine intenționat și talentat inițiază o reformă curriculară,

profesorii i se alătură pentru că nu au de ales, iar directorul supraveghează cu atenție procesul. Implicat, el spune: „Vom merge înainte, vă place sau nu“. La suprafață, aceste eforturi par să aibă succes datorită lucrurilor bune care se întâmplă. Schimbarea apare uneori foarte repede, iar profesorii admit că au învățat ceva de aici. Dar pentru că schimbarea este dictată, profesorii nu simt că le aparține; nu este a lor. Există așadar un preț foarte mare. Profesorii încep să predea „pentru director“; ei pregătesc lecțiile pe care cred că vrea să le vadă directorul în loc de cele de care au nevoie elevii. De îndată ce profesorii își închid ușile, motivația și inovația scad odată cu comunicarea. În mod ironic, unii dintre acești directori sunt, în sine, educatori foarte buni, dar influența lor forțată în calitate de conducători duce la opusul unei educații bune.

Având arhetipul „Soluții care eșuează“ în minte, un director ar putea aborda în mod diferit o reformă curriculară. O metodă de a gestiona acest arhetip constă în creșterea conștientizării consecințelor neprevăzute — este vorba despre a conștientiza în mod deschis faptul că „soluția“ este doar un prim efort de tratare a simptomului (și probabil de a îndeplini cerințele statului). Acest lucru ar putea fi urmat, la foarte scurt timp, de un efort sincer de a crea o programă educațională proiectată de profesori, lucru ideal într-un proces de muncă în echipă, care să scoată la suprafață creativitatea și pasiunea profesorilor. O altă strategie ar putea fi relaxarea constrângerilor aduse de soluție: să se planifice reforma curriculară în stadii, astfel încât oamenii să se poată adapta la aceasta și să și-o poată însuși. În cele din urmă, cele mai eficiente inițiative de reformă curriculară evită complet această „soluție.“ Acestea inițiază o cercetare deschisă asupra problemelor curriculare. Poate că problema reală nu are de-a face cu conținutul materiei de studiu, ci cu modul în care este predată, iar o specializare în noile tehnici la sala de clasă (precum folosirea simulărilor și a proiectelor în echipă, alături de prelegeri) va duce la rezultate mai bune.



Un arhetip „Soluții care eșuează“ aplicat reformei curriculare: pus în fața diferențelor mari de la o clasă la alta și a performanțelor slabe ale unor elevi (simptomele problemei), un director (sau un inspector) impune „de sus“ un program de reformă curriculară. La început, se înregistrează o îmbunătățire imediată — profesorii urmează reglementările și performanțele claselor mai slabe se ameliorează. Dar, în timp, apar consecințe neprevăzute: profesorii își pierd interesul față de inovații, chiar și din simplul motiv că simt că nu mai au timp suficient. După explozia inițială de performanță, lecțiile se întorc la nivelul calitativ anterior. Pe măsură ce sentimentul de împlinire dispare, performanța generală scade și mai mult.

Diagramele de stocuri și fluxuri

Pentru că este nevoie de ecuații neliniare pentru a descrie acumulările și creșterile exponențiale și pentru că aceste ecuații sunt în general prea complexe pentru a fi manipulate la un nivel elementar, dinamicile sistemelor implică adesea modelări și simulări computerizate — mai ales în sala de clasă și în școală.

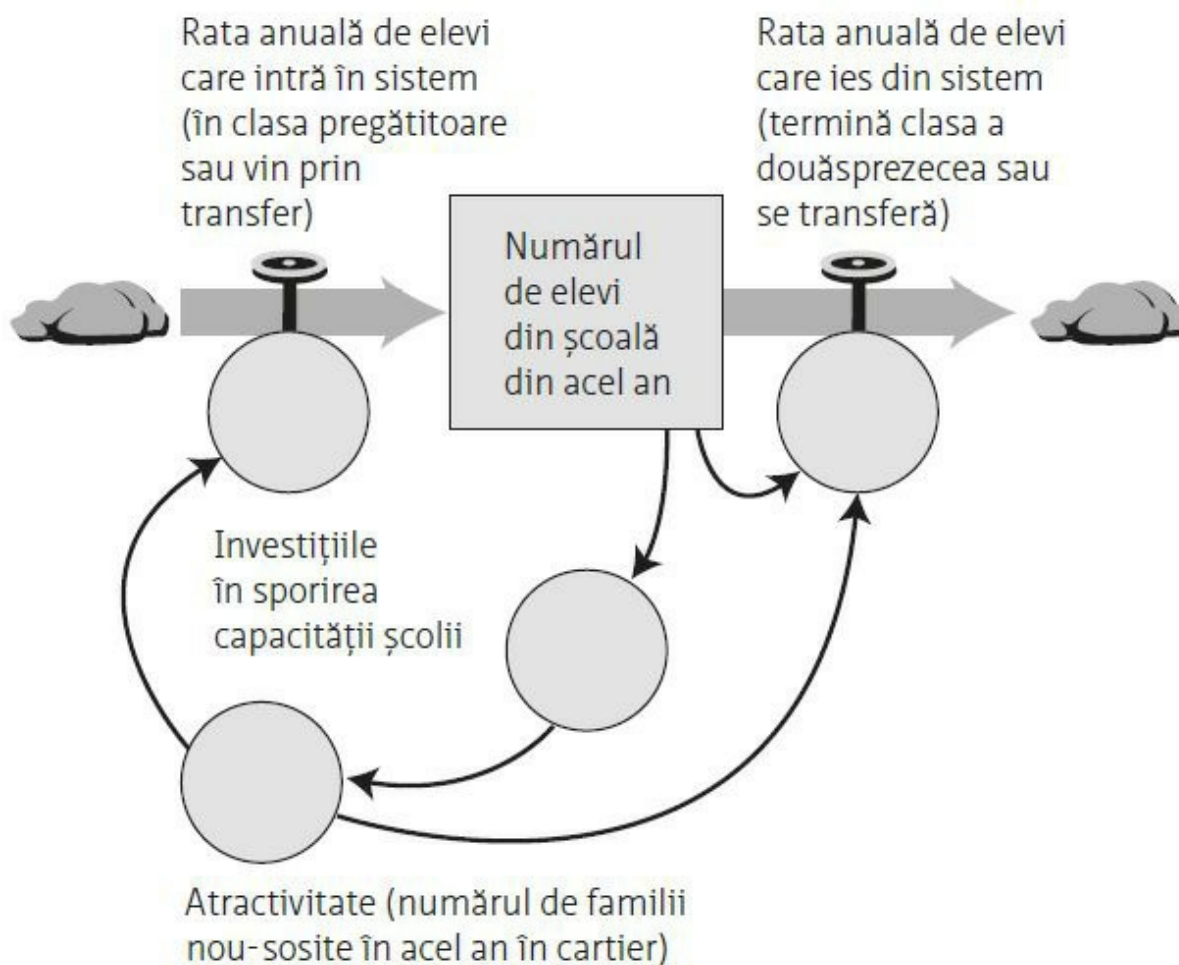
Diagramele buclelor cauzale, deși surprind structurile universale încorporate într-un, să zicem, proces de „întărire“, ele nu reprezintă fidel

trăsăturile particulare ale unei situații concrete. De exemplu, o buclă cauzală care ilustrează creșterea populației de elevi ar putea arăta că investițiile în activitățile școlare duc la creșterea numărului de elevi înmatriculați. Dar de câte investiții este nevoie înainte ca școala să treacă de un prag de atractivitate? Cât de repede se vor înscrie în acea școală elevi noi și de ce depinde această viteză? Pentru a prezice (sau a anticipa) comportamentul sistemului în viitor, trebuie să privim situația cu mai multă precizie.

În aceasta rezidă valoarea diagramei de stocuri și fluxuri (*stock-and-flow*). Ea îl ajută pe cel interesat de teoria sistemelor să specifice interrelațiile într-un mod explicit, matematic. Fiecare săgeată a diagramei poate fi conectată cu o formulă, care îi permite persoanei să comenteze nu doar asupra asumpțiilor care stau la baza relației, dar și asupra modului exact în care un element îl influențează pe altul. Diagramele de stocuri și fluxuri sunt de asemenea un pas următor necesar în simularea pe calculator a procesului de „întărire“.

O diagramă de stocuri și fluxuri transpune orice tip de situație — chiar și cea mai „calitativă“, cea mai nemăsurabilă situație — în cinci tipuri diferite de entități matematice:

1. „Stocul“ (prezentat în dreptunghi în diagrama de pe pagina următoare) reprezintă acumularea unui tip de cantitate, fie aceasta măsurabilă sau nemăsurabilă. În această diagramă, cantitatea constă în numărul de elevi din școală de anul acesta, dar în acea diagramă putem regăsi și nivelul motivației sau al satisfacției pe care o resimt părinții față de școală.
2. „Fluxul“ reprezintă tranșele în care cantitățile se revarsă înspre sau dinspre stoc. Fluxurile sunt ca un robinet care controlează cantitatea de apă care trece, într-un minut sau într-o zi, către o cadă (un stoc). Fluxurile pot varia — cantitatea de precipitații dintr-o lună este un flux care reglează cantitatea de apă dintr-un rezervor, crescând-o copios primăvara și foarte puțin vara. Înțelegerea tiparului fluxului este crucială, pentru că acesta determină întârzierile din sistem.
3. „Adaptorul“ reprezintă factorii care influențează rata fluxului dinspre un stoc spre altul. De exemplu, „atragera de noi familii în cartier într-un an“ este guvernată, în parte, de „investițiile în lărgirea capacității școlii“. La rândul său, acestea influențează rata de elevi care intră și ies din sistem.
4. „Conectorul“ include interrelațiile dintre celelalte trei tipuri de elemente și e indicat aici prin săgeți. Fiecărui conector îi este asociată o formulă matematică, definind în mod explicit modul în care (de exemplu) investițiile la nivelul școlii vor crește sau vor scădea pe măsură ce se schimbă numărul elevilor din cartier.
5. „Norii“ reprezintă domeniile care există în afara sistemului în cauză și din care ar putea porni fluxurile (sau în care s-ar putea revărsa). În această diagramă, norii reprezintă populația de elevi din alte părți ale orașului sau țării.



Prezentăm aici același proces de întărire precum cel din paginile anterioare, ilustrat acum în forma „stocurilor și fluxurilor”. Cel mai semnificativ „stoc” — numărul de elevi din cartier în fiecare an — este influențat de două „fluxuri”: elevii care intră în școli și elevii care pleacă. Aceste fluxuri, la rândul lor, sunt reglate în parte de atractivitatea cartierului (numărul de familii noi din zonă pe fiecare an) și, în parte, de investițiile administrației locale în sporirea capacității de școlarizare a respectivului liceu. Pe măsură ce numărul de elevi crește, investițiile pentru creșterea capacității sporesc, fapt care contribuie la rate crescute ale numărului de elevi care intră în acel liceu.

O diagramă de stocuri și fluxuri creează un model al situației de față — un model care poate fi programat pe un calculator și testat în raport cu experiența până când credem că este solid. Diagramele în sine sunt atât de flexibile și totuși foarte concrete, încât sunt deosebit de valoroase pentru cei tineri. Gândirea în termeni de fluxuri (intrări și ieșiri) poate duce la o schimbare fundamentală atât în gândirea elevilor, cât și a adulților.

Un grup de profesori care învățau despre stocuri și fluxuri lucrau împreună pentru a înțelege de ce creștea numărul pacienților internați într-un spital de psihiatrie. În cele din urmă, specialistul în dinamica sistemelor care preda cursul a spus: „Păi, unde pleacă pacienții? Cum părăsesc ei spitalul?” Pentru un moment, a fost liniște. Nu exista, într-adevăr, niciun loc în comunitate în care pacienții să poată merge, nu existau clinici ambulatorii sau azile; deci nu existau „ieșiri”.

Pentru a-i ajuta pe elevi să învețe să vadă intrările și ieșirile, profesorii pot

pune întrebări despre modul în care se construiesc și se schimbă acele stocuri. Ce se acumulează? Ce cauzează acea creștere? Ce cauzează scăderea? În Revoluția Americană, furia coloniștilor nu doar crește încontinuu. Anumite acțiuni ale britanicilor chiar au contribuit la scăderea stocului de „furie.“ Care au fost acele acțiuni? Copiii care analizează acest eveniment istoric, văd că furia nu continuă pur și simplu să se adune: trebuie să existe undeva și niște valve de eliberare.

Stocurile și fluxurile pot fi desenate folosind doar o hârtie și un creion sau doar tabla și creta. Pe măsură ce întrebările și conversațiile se dezvoltă, profesorii pot urmări, folosind liste proprii, factorii posibili care ar putea influența fluxurile din sistem. Iar dacă desenăm o diagramă de stocuri și fluxuri bine definită, suntem la jumătatea drumului spre construirea unui model computerizat.

O înțelegere a unei crize din lumea reală din perspectiva stocurilor și fluxurilor

Unul dintre domeniile în care analizele bazate pe „stocuri și fluxuri“ și-au adus contribuția este înțelegerea noastră despre schimbările climatice. Nivelurile de emisii de dioxid de carbon (CO₂) cauzate de oameni — componenta primară a gazelor cu efect de seră — au crescut exponențial de-a lungul erei industriale. Astăzi, nivelul de CO₂ din atmosferă este cu 35% mai ridicat decât oricând în ultima jumătate de milion de ani, acest lucru ducând la un consens în rândurile oamenilor de știință în a conchide că acțiunile umane reprezintă factorul cauzator primar al unei traiectorii foarte periculoase a climei globale.

Distincția esențială este între „stocul“ de CO₂ (cantitatea prezentă în atmosferă) și „fluxul“ noilor emisii din fiecare an. Această distincție simplă a creat confuzii în rândul multor oameni, inclusiv a multora din poziții de conducere, care cred că stabilizarea fluxului de emisii, așa cum a fost ordonată de Protocolul Kyoto în 1997, ar fi suficientă pentru soluționarea problemei. Fluxul curent de emisii de CO₂ la nivel global este de aproximativ 8 miliarde de tone de carbon pe an (convenția științifică este de a măsura emisiile conform echivalentului lor în tone de carbon). Această cifră este de peste 2,5 ori mai mare decât cantitatea — aproximativ 3 miliarde de tone — care este eliminată anual din atmosferă, fiind ori absorbită de biomasa naturală — precum copacii, plantele și planctonul —, ori dizolvată în oceane⁷¹.

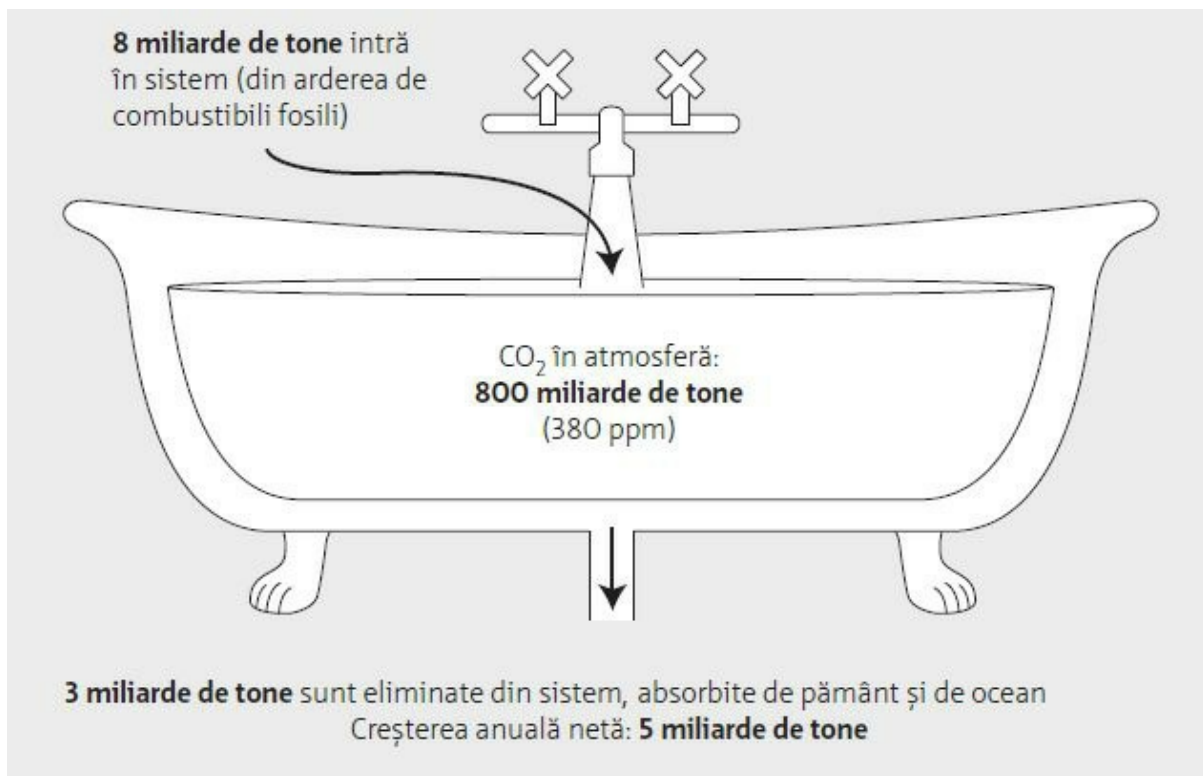
Diferența dintre „intrările“ și „ieșirile“ de CO₂ în atmosferă funcționează la fel ca în cazul apei dintr-o cadă. Cât timp intrările sunt mai mari decât ieșirile, cada continuă să se umple. La un moment dat, apa din cadă va curge pe alături. Cu alte cuvinte, nivelurile de CO₂ vor trece de un prag unde efectele asupra schimbărilor climaterice sunt ireversibile și devastatoare pentru oameni și alte specii. Nu știe nimeni când cada va ajunge atât de plină încât să curgă pe alături, dar ritmul schimbărilor climaterice (precum topirea ghețarilor și a calotelor glaciare și instabilitatea din ce în ce mai accentuată a

vremii) duce la un consens în rândurile oamenilor de știință și ale unor lideri din mediul de afaceri că o revărsare catastrofică poate fi evitată doar prin reducerea rapidă (în următoarele două-trei decenii) a emisiilor pentru a ajunge să fie egale sau mai mici cu rata la care CO₂ este eliminat din atmosferă. Pentru a ajunge la acest rezultat, în următorii 20 de ani va fi necesară o reducere cu 60 până la 80 de procente a emisiilor mondiale de CO₂. Aceasta este „provocarea 80/20“ în fața căreia se află societatea industrială.

Simulări și modele pe calculator

Simulările pe calculator încep ca niște diagrame de stocuri și fluxuri cu ecuații care definesc fiecare interrelație. Variabilele din cadrul modelului pot fi manipulate de elevi pentru a învăța rapid despre modul în care interacționează elementele într-un sistem. Construirea unui model poate consta într-o simplă experimentare cu una dintre variabile pentru a vedea modul în care schimbările din aceasta afectează fluxurile din diagramă. Dar modelele pot fi și programe complexe în sine, cu ferestre „*pop-up*“ care pun întrebări sau oferă informații pe măsură ce elevul derulează programul. (Despre simulări și modele pe calculator, vezi Partea a VII, cap. 3.)

Lucrul cu simulările existente este foarte valoros în învățarea despre dinamicile unui anumit sistem. Simularea le permite elevilor să se joace de-a „Ce-ar fi dacă...“, încercând diferite scenarii posibile, comparând rezultatele și dezvoltându-și o înțelegere mult mai profundă a sistemului ca întreg. Acest lucru presupune multe discuții în sala de clasă. Înainte de fiecare „rând“ de simulare, este important să li se ceară elevilor să anticipeze modul în care se va schimba graficul pe măsură ce vor schimba mărimile de probabilitate. În caz contrar, ei vor juca pur și simplu un joc pe calculator. Compararea rezultatelor reale, în formă grafică, cu așteptările lor va isca întrebări despre motivul pentru care sistemul s-a comportat diferit de anticipările lor — și apoi întrebări și mai largi.



Această cadă reprezintă atmosfera, cu intrări și ieșiri anuale de CO₂. Nimeni nu știe exact când va „da pe afară” apa din cadă — când schimbările climatice se vor accelera dramatic și ireversibil. O parte pe milion (1 ppm) de CO₂ este echivalentă cu 2,1 miliarde de tone de carbon.

Nu orice profesor va adopta construirea modelelor ca parte a programei educaționale. Este nevoie de timp pentru acomodarea cu programele pe calculator, iar resursele informatice sunt încă limitate în unele școli. Dar pentru cei care o fac, entuziasmul și satisfacția de a vedea ce pot face copiii vor fi la fel de importante ca faptul că și ei învață ceva.

Folosirea programelor informatice aduce cu sine o dificultate nouă, uneori neașteptată: necesitatea depanării programului. Diana Fisher, cadru didactic și pionieră în folosirea gândirii sistemice la orele de matematică, și-a petrecut odată o săptămână și jumătate împreună cu un elev încercând să-și dea seama de ce nu funcționa modelul pe calculator al elevului. În cele din urmă, a realizat că elevul folosea unități de măsură incompatibile — kilometri într-o parte a modelului și metri în altă parte. Asta a fost o lecție valoroasă și una pe care, așa cum le-a spus și elevilor, au văzut-o ilustrată la știri de câteva ori în cazul telescopului spațial Hubble și al altor proiecte extrem de costisitoare.

Un grup de elevi de la liceul Bromfield din Harvard, Massachusetts — cu foarte puțină experiență în STELLA (un program de modelare pe calculator) — a vrut să modeleze ceva despre propria comunitate. Directorul le-a sugerat să se uite la procesul proiectării anuale a bugetului școlii. Larry Weathers, un profesor de științe exacte care lucra cu elevii, a găsit un model generic pentru „încredere și control”, de la care elevii porneau și puteau să modifice și să construiască. După ce s-au jucat cu modelul și l-au înțeles, ei au decis că aveau nevoie să audă perspectivele diferitelor părți implicate în procesul proiectării

bugetului. Ei au intervievat administratori și membri din comitetul școlii despre obstacolele pe care le întâmpină în procesul de proiectare bugetară. Elevii au aflat că prea multă încredere este la fel de distructivă pentru un proces de succes ca o și prea multă neîncredere. Prea multă încredere ducea la posibilitatea unei escrocherii, care ducea la neîncredere; prea puțină încredere indica inabilitatea de a lucra împreună și de a face compromisuri. O cantitate echilibrată de încredere și supraveghere le permitea ambelor părți să ajungă la un consens.

După ce au dezvoltat modelul, l-au arătat oamenilor pe care îi intervievaseră și le-au explicat cum funcționa acesta. Adulții au fost de acord că era un model valid și le-au mulțumit copiilor. În acel an, bugetul a fost proiectat și aprobat aproape fără dificultăți și, deși nimeni nu pune acest lucru pe seama modelului, elevilor le place să creadă că oportunitatea pe care le-au dat-o adulților să se gândească la proces a avut, și ea, o contribuție.

Resurse de la Pegasus Communications⁷²

De-a lungul ultimilor 22 de ani, a apărut un volum de materiale de învățare și exersare pentru a-i ajuta pe oamenii de afaceri să înțeleagă sistemele cu ajutorul buclelor cauzale și al arhetipurilor. Aceste materiale sunt actualizate și colectate de Pegasus Communications, o companie care organizează conferințe și lansează publicații, fondată în anii '90. Seria „Systems Archetype Basics“, îndeosebi, reprezintă un ghid cuprinzător, bine scris și bine alcătuit al arhetipurilor pentru utilizatori. Deși este destinat cititorilor din mediul de afaceri, noi îl recomandăm și liderilor școlari și educatorilor care încearcă să înțeleagă structurile sistemice aflate în joc în școlile și în comunitățile lor.

7. Ești mai deștept decât un termostat?

De ce e importantă reflecția atunci când învățăm cum să învățăm⁷³

Nelda Cambron-McCabe, Janis Dutton

Oamenii învață în cicluri, oscilând în mod natural între acțiune și reflecție, între activitate și odihnă. Aceste cicluri ne permit să îmbunătățim ceea ce facem. Majoritatea dintre noi ne pricepem cât de cât la acest ciclu (numit uneori învățare cu o singură buclă): observând acțiunea noastră precedentă, reflectând asupra a ceea ce am făcut, folosind acea observație pentru a decide cum să schimbăm următoarea noastră acțiune și aplicând acea decizie altei acțiuni — totul pentru a îmbunătăți propriul comportament sau normele organizației noastre. Unul dintre cele mai eficiente moduri pentru oameni și organizații de a-și crește competențele este de a merge conștient și deliberat în acest ritm — de a crea nu doar timp de gândire, ci și timp pentru diferite tipuri de reflecție și pentru discuții colective în sălile de clasă, în școli și în comunități.

Aceste cicluri de învățare sunt eficiente în sistemele simple, dar sunt

insuficiente în sistemele complexe. Imaginați-vă, de exemplu, că normele și comportamentele pe care le îmbunătățiți sunt ineficiente sau nepotrivite pentru a face față schimbărilor prin care treceți. Dacă, să presupunem, problema nu ține de cât de bine faceți ceea ce faceți, ci de ceea ce alegeți să faceți în sine? Dacă răspunsurile pe care le-ați găsit sunt pentru niște întrebări greșite?

De exemplu, o școală a recunoscut că sistemul pe care îl folosea pentru gruparea elevilor în funcție de abilități era plin de probleme. Grupurile de copii „supradotați” primeau toți profesorii „buni”, iar copiii cu performanțe medii și sub medie erau repartizați restului de profesori. Conducătorii școlii credeau că scopul lor general pentru o educație de calitate pentru toți elevii era compromis. Dar acest tip de separare era modul în care operaseră dintotdeauna și ținea de o politică a consiliului de administrație al școlii. Așa că ei au analizat programul de grupare, au planificat unul nou și l-au pus în practică.

Conducătorii acelei școli au fost foarte mândri, la început, de noul lor program. Ei au mărit numărul de grupe de la trei la cinci, iar profesorii lucrau cu elevi având toate nivelurile de abilități. Cu siguranță, ei credeau că au cel mai bun sistem de grupare din regiune. Dar totuși nu și-au atins scopul care viza oferirea unei educații de calitate pentru toți elevii. Mesaje perturbatoare — despre care copii erau valoroși și care nu — erau încă transmise cu voce tare copiilor, părinților și mai departe în comunitate. Cei din școală nu s-au întrebat însă niciodată dacă gruparea în sine, în încercarea de a răspunde nevoilor elevilor „supradotați, buni, medii și sub medie”, nu avea cumva un rol semnificativ în contribuția adusă abilităților elevilor. Ei și-au îmbunătățit practicile până la cel mai înalt nivel posibil, dar nu și-au atins niciodată scopurile pentru că nu au atins niciodată un nivel mai profund de reflecție, prin care să pună sub semnul întrebării normele și ideile despre politicile pe care le considerau a fi „adecvate”.

Gareth Morgan folosește exemplul unui termostat din gospodărie pentru a ilustra limitele unui sistem simplu. Termostatul trece printr-un ciclu cu o singură buclă pentru a monitoriza mediul pentru identificarea deviațiilor de la temperatura stabilită (sau normală) și a o corecta. Un termostat totuși, folosind această singură buclă, nu poate determina dacă temperatura prestabilită este confortabilă pentru oamenii din încăpere. Și din moment ce termostatul nu poate pune la îndoială variabilele principale stabilite — obiectivele, regulile și valorile — sau consecințele temperaturii setate, acesta nu poate să-și modifice comportamentul și nu poate învăța să-și facă treaba în mod mai eficient și mai responsabil.

O contribuție cu adevărat eficientă adusă într-un sistem — asemănătoare unui termostat care ar modifica temperatura în acord cu nevoile celor din încăpere — ar necesita o implicare într-un ciclu de învățare secundar. În acest ciclu secundar, conectat cu primul, normele organizației vor fi privite dintr-o perspectivă critică. Morgan numește această abordare în două cicluri

„învățare în buclă dublă“⁷⁴; noi o numim de asemenea „a învăța să învățăm“.

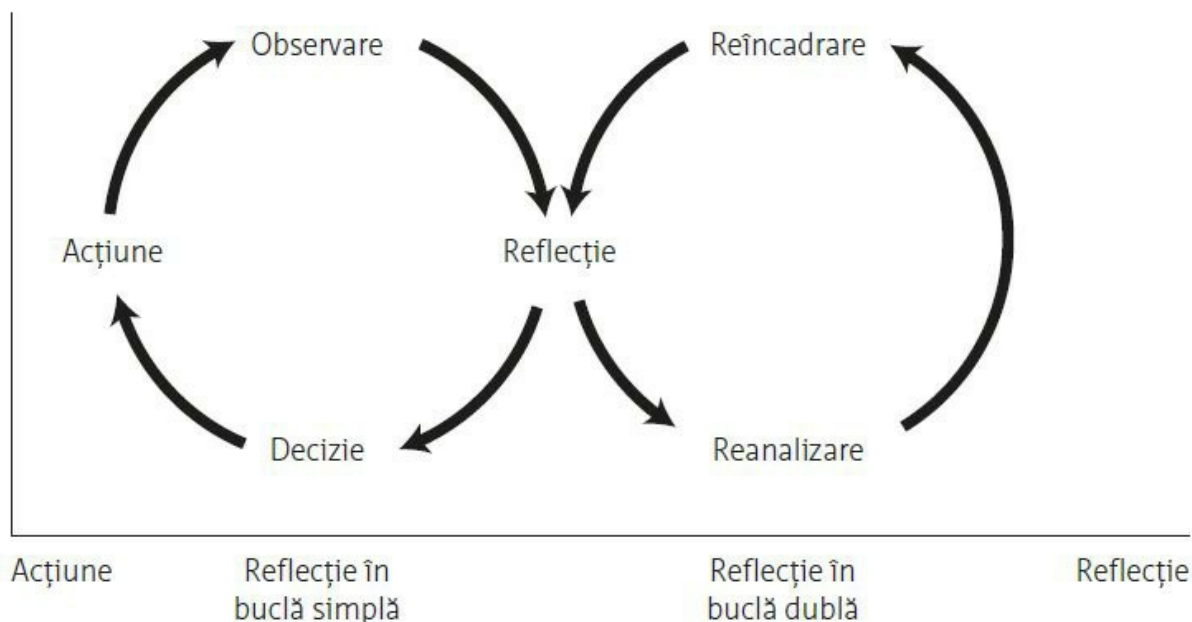
Prin extinderea timpului de reflecție pentru a încorpora învățarea în buclă dublă (sau a ne gândi la modul în care gândim) și a pune în mod deliberat sub semnul întrebării propriile norme, atitudini și asumptii, oamenii pot începe să înțeleagă modurile în care propriile lor alegeri (conștiente și inconștiente) pot contribui la frustrarea pe care o simt sau la eficiența organizației lor.

Pentru că ciclul cu buclă dublă pune sub semnul întrebării normele pe care oamenii le consideră implicite și duce adesea la alegeri noi care sunt inconfortabile la început, acesta este respins cu ușurință. Conform lui Morgan și altor specialiști din cercetarea organizațională, organizațiile se implică foarte rar în învățarea în buclă dublă. De fapt, birocrăția din multe organizații chiar împiedică acest proces de învățare. Totuși, acest tip de învățare este o abilitate reflexivă, de punere la îndoială a propriei gândiri, care le permite organizațiilor să învețe cum să învețe.

Pentru a fi mai deștepti decât un termostat în orice proiect sau demers, dezvoltati un proces precum cel ilustrat în continuare. Oferiți o atenție sporită fiecărui stadiu de mai jos înainte de a trece la următorul și fiți pregătiți să vă întoarceți și să repetați ciclul, dacă este necesar.

Observarea

Concentrarea atenției asupra unei acțiuni pe care ai întreprins-o. Ai putea începe cu un proiect pe care tocmai l-ai încheiat pentru a învăța din experiențele tale. Acest tip de observare este cunoscut sub denumirea reflecție-asupra-acțiunii, privind înapoi în trecut. Cât de bine a mers? La ce te gândeași inițial? Ce asumptii sau atitudini (ce modele mentale) te-au dus acolo?



Reflecția-în-acțiune se întâmplă în prezent, ca atunci când apare ceva neașteptat și trebuie să schimbi cursul cât mai poți încă influența rezultatul situației sau al proiectului în desfășurare. Ce se întâmplă aici? Ce altceva pare ciudat? De ce este neașteptat? Cum credeași că se va întâmpla? Ce ai putea avea

în vedere acum?

Reflecția-*despre*-acțiune cuprinde trecutul, prezentul și viitorul. De ce propunem *această* acțiune? Care au fost/sunt/ar putea fi consecințele mai largi și pe termen lung ale aceste decizii?

Reflecția (bucla dublă)

Contemplarea asupra implicațiilor observațiilor noastre și tragerea concluziilor pe baza acestora. Acest stadiu al ciclului deschide ușa pentru noi idei și posibilități de acțiune odată ce adecvarea normelor și asumțiile de operare sunt puse sub lupă. Reflecția în buclă dublă conține cel puțin două componente distincte care fac parte din investigarea gradului de adecvare. Fiecare implică propriul set de întrebări:

- **Reanalizează:** Începe prin a-ți regândi asumțiile, concluziile de bază și raționamentul care te-a dus la ele. Aceasta este o formă de autochestionare. „Este acest proces adecvat? Cine câștigă și cine pierde? Este modul potrivit de a realiza acest proiect? Care sunt viziunile colective asupra realității (și modelele mentale) care stau la baza alegerilor noastre? Care vor fi consecințele unei abordări noi? Ce valori transmitem? Teoriile (și valorile) pe care le adoptăm sunt „teorii-în-uz“? (Instrumentele gândirii sistemice pot fi de ajutor aici — vezi capitolul anterior, secțiunea „Aisbergul“).
- **Reîncadrează:** Formulează noi idei orientative și reflectează dacă acestea îți vor extinde competențele. „Cum altfel am putea aborda acest proiect? Este acesta proiectul potrivit, iar obiectivele sunt adecvate? Cine decide? Cine hotărăște cine decide? Care sunt condițiile care ne împiedică să ne asumăm riscuri? Ce imagini am putea adopta despre viitorul nostru dezirabil și despre cele mai adecvate valori și acțiuni pentru noi? De ce facem asta? Pentru ce? Ce trebuie să facem pentru a concretiza aceste imagini, valori și acțiuni?“

Pentru unii oameni, acest tip de reflecție împărtășită va fi o experiență nouă. Chiar dacă sunt „obișnuiți“ cu reflecția de unii singuri sau împreună cu prietenii apropiați, probabil că nu au mai făcut-o public, în jurul unei mese comune, asupra unor probleme cu acest grad de profunzime și incertitudine. Din acest motiv, abilitățile conversației constructive — echilibrarea dintre informare și pledoarie, respectiv „scara“ inferențelor — sunt valoroase în această situație. Acele instrumente îi pot ajuta pe oameni să vorbească în siguranță despre problemele periculoase care apar. (V. Partea a II-a, cap. 4.)

Decizia

Luarea unei decizii. W. Edwards Deming folosește cuvântul „planificare“ pentru acest stadiu. Dar noi folosim despre „decizie“ pentru că aceasta trimite la faptul de a alege: „Iată alternativa pe care alegem să o adoptăm și iată motivele pentru care facem această alegere“. Acest stadiu presupune că membrii grupului au o influență asupra procesului general, fie că vorbim despre o clasă, o școală sau o comunitate. Această influență nu înseamnă doar că ei „își pot spune părerea“, ci și că participarea lor la luarea deciziei este

necesară și valorizată. Pe baza reîncadrării, membrii grupului se gândesc împreună la natura pașilor pe care îi vor face în continuare. „Ce vom face? Cine trebuie inclus în proces? Pe baza experienței anterioare, ce tipuri de situații pot să apară? Cum vom face să le anticipăm? Cum va arăta următorul nostru pas?“

Acțiunea

Îndeplinirea unei sarcini, privind-o, pe cât posibil, dintr-o perspectivă experimentală. Acum voi creați, scrieți și produceți. Acest lucru poate fi făcut în mod individual de către fiecare membru al echipei — dar și în mod coordonat. Tot timpul consumat pentru observare, pentru a găsi sensuri comune, pentru a reflecta și a decide în mod colaborativ transformă acțiunea într-o inițiativă semnificativă.

Punerea la lucru a ciclului

Atunci când ajungeți la sfârșitul ciclului, întoarceți-vă imediat la stadiul de observare, eventual cu o analiză „la rece“. Cât de bine a funcționat?

Un termen-limită scurt pentru un proiect sau o programă școlară care exercită o presiune mare (precum cele ce țintesc performanțe la testele standardizate) îi poate influența pe oameni să scurteze ciclul. Care educator mai are răgaz pentru „observare“ și „reflecție“, când tot ce contează este ca el să parcurgă în profunzime materia?

Dar primele două stadii (observarea și reflecția) sunt cele mai importante părți ale ciclului. Dacă petreceți suficient timp construind un sens împărtășit, învățăceii vor înțelege mult mai clar motivul pentru care este importantă cutare activitate și pentru care trebuie să o facă. Această înțelegere poate decide, de pildă, dacă o serie de exerciții de aprofundare sunt percepute ca inutile și apăsătoare sau ca modalități de perfecționare. Secvența din „buclă dublă“ ce revine practicii nu doar va economisi timp, ci vă va permite și să vă revizuiți frecvent modul de exersare.

Reflecția (în buclă dublă) asupra politicilor voastre curente

Întrebările prezentate mai jos⁷⁵ au fost dezvoltate pentru reflecția în buclă dublă asupra evaluării elevilor. Modificate, ar putea fi utile pentru a reflecta asupra oricărei probleme din școală sau din organizație.

- Ce faci pentru a-ți atinge scopurile (de exemplu, pentru a măsura progresul elevilor? De ce folosești această abordare? Ce asumții stau la baza abordării tale?
- Acțiunile tale curente au sens din punct de vedere educațional?
- Chiar măsoară ceea ce crezi că măsoară?
- Cui aduce beneficii abordarea ta curentă? Cui nu aduce beneficii?
- Ce credințe, atitudini și valori te împiedică să creezi alte alternative?
- Care sunt aspirațiile tale pentru învățarea elevilor?
- Care aspect al gândirii tale ar trebui să se schimbe pentru a promova transformarea practicilor prezente?

Integrarea celor cinci discipline în viața ta

Lucrul cu aceste instrumente și practici în sala de clasă reprezintă doar un prim pas. O înțelegere a sistemelor devine o sursă, pentru toată viața, de perspectivă și competență. Devenind bun în chestionarea modelelor mentale și a învățării în echipă, stabilești o conexiune mai puternică, mai profundă cu ceilalți, care se îmbogățește pe tot parcursul vieții tale. Clarificându-ți aspirațiile, lucrând la măiestria personală și la o viziune împărtășită, îți vei stabili o orientare creativă: o concentrare asupra creării destinului tău în loc să te limitezi la a reacționa la ce ți-e dat sau a încerca să controlezi ce ți se întâmplă.

În restul acestei cărți, vom face referire la cele cinci discipline într-o mare varietate de contexte. Prin încorporarea acestor practici în viața ta profesională (și în celelalte domenii), îți poți edifica propria competență. Acest lucru va contribui la rândul său la creșterea capacităților și a competențelor în cele trei sisteme ale educației: sala de clasă, școala și comunitatea.

⁴³ Ideea de ciclu al învățării profunde și relația acesteia cu cele cinci discipline de învățare este explicată mai amănunțit în Peter Senge, *The Fifth Discipline Fieldbook* (Doubleday, 1994) p. 15.

⁴⁴ Ronald Heifetz. *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994), p. 253.

⁴⁵ Poveste relatată de Leonard Burrello, profesor emerit la Universitatea Indiana.

⁴⁶ C. Danielson, *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (Association for Supervision and Curriculum Development, 2007).

⁴⁷ Unele dintre exercițiile din această carte s-au dovedit a fi deosebit de utile pentru observarea realității curente. Vezi, de exemplu: Partea a IV-a, cap. 2; Partea a V-a, cap. 4; Partea a X-a, cap. 5; și Partea a X-a, cap. 1.

⁴⁸ Practica măiestriei personale se bazează pe studiile asupra procesului creativ realizate de Robert Fritz în cărțile sale *The Path of Least Resistance* (Fawcett-Columbine, 1989) și *Creating* (Fawcett-Columbine, 1991). Conceptul de „tensiune creativă“ a fost de asemenea articulat de Kurt Lewin, promotorul cercetării moderne a dinamicii grupului. Vezi, de exemplu, Art Kleiner, *The Age of Heretics* (Jossey-Bass, 2008), pp. 21–24, și Albert Marrow, *The Practical Theorist* (Basic Books, 1969), pp. 30–32. Alte idei călăuzitoare pot fi găsite încă din Antichitate. Specialistul în management Philip Mirvis sugerează că o cercetare completă a acestui domeniu ar trebui să includă contribuțiile psihologilor Carl Rogers, Jean Piaget, Abraham Maslow și Milton Erickson, dar și ale autorilor din domeniul managementului Frank Barron, Jay Ogilvy, Robert Quinn, Tim Gallwey, Jane Loevinger și William Torbert.

⁴⁹ Margaret Wheatley scria că „trebuie să fim capabili să avem încredere că ceva atât de simplu ca o bază clară de valori și viziuni, menținute active prin dialog, poate duce la ordine“. Acestea oferă „forma“ pentru organizație, iar în cadrul aceluși context, membrilor organizațiilor trebuie să li se ofere o libertate semnificativă pentru a crea. Cf. M.J. Wheatley, *Leadership and the New Science* (Berrett-Koehler, 1992), p. 147.

⁵⁰ Practica viziunii împărtășite își are rădăcinile în exercițiile de „viziune preferată“ dezvoltate de Ronald Lippitt în consultările cu filiala din statul Michigan a organizației YMCA, iar mai târziu în cadrul National Training Laboratories (1950-1960). Vezi A. Kleiner, *The Age of Heretics: A History of the Radical Thinkers Who Reinvented Corporate Management* (Jossey-Bass, 2008), pp. 21 și urm. Charlie Kiefer, Bryan Smith și alții de la Innovation Associates au dezvoltat această practică.

- ⁵¹ Ghicitoarea cu urmele de dinozauri datează din anii '60 și a fost publicată în *Investigating the Earth* (Houghton-Mifflin, 1967). Ghicitoarea se bazează pe urme fosilizate reale, descoperite în statul Texas. Vezi Jack Hassard, „The Dinosaur Footprint Puzzle: A Content or Process Approach?“, *The Art of Teaching Science Blog*, 2 nov. 2010: <http://www.artofteachingscience.org/?p=3081>
- ⁵² Cf. *The Danger of a Single Story*, discurs ținut de Chimamanda Adichie în cadrul seriei „TedTalk“. Acesta poate fi util pentru invitarea unui grup în a explora modelele mentale și consecințele neexaminării imaginilor și poveștilor din mintea diferiților oameni. Vezi: http://www.ted.com/talks/lang/eng/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html.
- ⁵³ Reconsiderarea modelelor mentale s-a dezvoltat din „știința acțiunii“, un domeniu de cercetare dezvoltat de Chris Argyris și Donald Schön. Ei s-au bazat pe teoria „dublei constrângerii“ (*double-bind*) a antropologului Gregory Bateson și pe semantica lui S.I. Hayakawa. Vezi *A cincea disciplină*, pp. 228 și urm., și *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 264; vezi și Art Kleiner, *The Age of Heretics*, p. 186 și urm., pentru lămurirea abordării lui Chris Argyris. Vezi și Argyris, „Teaching Smart People How to Learn“, *Harvard Business Review* (mai–iunie 1991, reprint #91301), și *Organizational Traps: Leadership, Culture, Organizational Design* (Oxford University Press, 2010).
- ⁵⁴ Această secțiune reia parțial capitolul „The Ladder of Inference“ de Rick Ross (*Fifth Discipline Fieldbook*, p. 242).
- ⁵⁵ Adaptat după cap. „Balancing Advocacy and Inquiry“, de Rick Ross et al., din *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 253 și urm.
- ⁵⁶ Paleta pledoariei/informării, realizată de Charlotte Roberts și Rick Ross, a apărut inițial în *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 254. Crearea acestei abordări este Judy Rogers, profesoară de leadership educațional la Universitatea Miami din Ohio.
- ⁵⁷ Adaptat după *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 263.
- ⁵⁸ Exercițiu adaptat după *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 253.
- ⁵⁹ Exercițiul a fost dezvoltat de Chris Argyris și Donald A. Schön — v. *Theory in Practice* (Jossey-Bass, 1974). Unele abordări prezentate aici au fost sugerate de Robert Putnam. Vezi și *A cincea disciplină*, p. 240, și *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 246.
- ⁶⁰ Cf. Art Kleiner, *Who Really Matters: The Core Group Theory of Power, Privilege and Success* (Doubleday, 2003), p. 74 și urm.
- ⁶¹ Secțiune adaptată după *The Fifth Discipline Fieldbook* (pp. 357; 374). Vezi și William Isaacs, *Dialogue: The Art of Thinking Together* (Doubleday, 1999).
- ⁶² Practica modernă a dialogului datorează mult fizicianului David Bohm. El a arătat că atunci când sunt observate rădăcinile gândurilor, gândirea în sine pare să se schimbe în bine. Cf. D. Bohm, *Unfolding Meaning* (Foundation House, 1995).
- ⁶³ Cf. David Johnson și Roger Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (Allyn and Bacon, 1999).
- ⁶⁴ Vezi, de exemplu, Robert Brooks și Sam Goldstein, *Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope and Optimism in Your Child* (McGraw-Hill, 2001), p. 135 și urm.
- ⁶⁵ Juanita Brown, David Isaacs și comunitatea The World Café, *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter* (Berrett-Koehler Publishers, 2005); *The World Café: A Resource Guide for Hosting Conversations That Matter* (PDF) (2009, Pegasus Communications, <http://www.pegasus.com>); V. și www.theworldcafe.com.
- ⁶⁶ Expresia „gândire sistemică“ a fost folosită în diferite contexte cu referire la diverse teorii. Pentru mai multe informații, vezi „Five Kinds of Systems Thinking“, de Charlotte Roberts, în *The Dance of Change* (Crown Business, 1999), p. 137. Pentru evoluția teoriei sistemelor deschise și în special a dinamicii sistemelor, vezi George P. Richardson, *Feedback Thought in Social Science and Systems Theory* (University of Pennsylvania Press, 1991). Vezi și Art Kleiner, *The Age of Heretics* (ed. cit.).
- ⁶⁷ Ronald Heifetz, *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994), p. 31 și urm.

- ⁶⁸ Robert Holmes: „When shock waves hit traffic: What turns a fast-moving stream of cars into a stagnant pool of frustrated motorists?“, *New Scientist* (25 iunie 1994).
- ⁶⁹ Secțiune adaptată după cap. „Systems Thinking in the Classroom“, de Nina Kruschwitz et al., din prima ediție a prezentei cărți.
- ⁷⁰ Pentru orientare și exemple, vezi Gene Stamell & Debra Lyneis, *Everyday Behavior-Over-Time Graphs* (Creative Learning Exchange, 2001). Vezi și „Getting Started with BOTGs: Four Curriculum Examples“ de Gayle Richardson și Debra Lyneis. Pentru un ghid al tiparelor comportamentale frecvente, cf. *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 122.
- ⁷¹ Sursa: Linda Booth Sweeney și John Sterman, „Understanding Public Complacency about Climate Change“, *Climatic Change* (febr. 2007). Vezi și Peter Senge et alii, *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World* (Doubleday, 2008) și P. Senge et alii, „The Next Industrial Imperative“, *strategy+business*, vara 2008.
- ⁷² Daniel Kim și Colleen Lannon, *Applying Systems Archetypes* (1997); Daniel Kim și Virginia Anderson, *System Archetype Basics* (1998); Daniel Kim, *Systems Thinking Tools: A User's Reference Guide* (1994); Virginia Anderson și Lauren Johnson, *Systems Thinking Basics* (1997).
- ⁷³ Am adaptat această parte din *The Fifth Discipline Fieldbook*, pp. 59 și urm. Am modificat puțin partea aplicativă pentru a oferi o versiune care, în opinia noastră, este mai utilă în școli. Acest articol este inspirat și din lucrările lui Chris Argyris și Donald Schön, mai ales din *The Design Studio* (International Specialized Book Service, 1985) a lui Donald Schön și din studiul său despre felul în care birourile de arhitectură și design, ca mijloace didactice, pot influența reformarea și revitalizarea educației superioare în toate disciplinele. Analiza pe care a realizat-o asupra lucrului cu ambiguitatea și incertitudinea aspectelor creative ale reflecției-în-acțiune este aplicabilă învățăceilor de toate vârstele. (Abordarea noastră e influențată și de John Dewey, Paulo Freire, Myles Horton și John Goodlad.)
- ⁷⁴ Despre conceptul de „învățare în buclă dublă“, vezi G. Morgan, *Images of Organization* (Sage Publications, 1996), pp. 86–88. Morgan își bazează conceptele pe lucrările lui Argyris și Schön: *Theory in Practice* (Jossey-Bass, 1974) și *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Addison-Wesley, 1978). D. Schön a numit a doua buclă „reîncadrare“ (*reframing*) în *The Reflective Practitioner* (Basic Books, 1983).
- ⁷⁵ Întrebări adaptate după cap. „Tool: Single-Loop or Double-Loop Learning“ (Nelda Cambron-McCabe), din *The Superintendent's Fieldbook: A Guide for Leaders of Learning*.

Sala de clasă

Să deschidem ușa sălii de clasă

1. Cum creăm clase care învață

Este prima zi din noul an școlar. Te pregătești, ca profesor, pentru sosirea elevilor tăi și pare că până și sala de clasă își ține respirația într-o anticipare tăcută. Tabla albă nu are încă semne pe ea (cu excepția unui comentariu rătăcit de anul trecut, pe care cineva l-a scris din greșeală cu o cariocă permanentă.) Îți răsfoiești planul de activitate; în următoarele luni, paginile goale se vor umple cu încercuri și tăieturi. Elevii îți vor deveni atât de familiari, încât îți va fi greu să-ți amintești de vremea când nu-i cunoșteați. Verifici o listă mentală de chestiuni de rezolvat: Am toate materialele de care este nevoie? Ce fel de elevi voi avea anul acesta? Sunt pregătit să am o influență decisivă în viața lor? Cum vor fi liderii clasei? Cum vor fi elevii conștiincioși? Care vor fi încercările și din partea cui vor veni? Poți simți prezența iminentă a elevilor, ca pe acea tensiune din aer de dinaintea unui fulger.

Se aud parcă tunete și din afară. Șase părinți ți-au lăsat deja mesaje și trebuie să-i sune înapoi. Ziarul local tocmai a publicat scorurile la teste pentru fiecare școală din regiune. Inspectorul adjunct s-a întors plin de idei de la o conferință despre programa școlară. Ți-ar plăcea să faci parte din noul comitet curricular dacă ai avea timp, dar nu mai ai loc în agendă. Consiliul de administrație al școlii a ales manuale noi și a reorganizat programul autobuzului școlar și al cantinei; au adăugat câte cinci sau șase elevi în fiecare clasă pentru a economisi bani.

Dacă faci parte din personalul unei universități, te confrunți cu o altă serie de presiuni: sarcini administrative, consilierea studenților, recrutare, lipsa timpului și a susținerii pentru inovare și neliniștea provocată de regula „Publici sau dispari“. Sau poate faci parte din numărul crescător de colaboratori ai universităților, angajat să predai cursuri aproape gratuit, cu o siguranță și un statut pe măsură. Indiferent unde predai, există presiuni sociale și elevi sau studenți slab pregătiți, plus o serie de regulamente și constrângeri instituționale. Sunt atâtea lucruri de care să te plângi, încât suferința profesorilor a devenit un clișeu cultural contemporan.

Cu toate acestea, profesorii veterani se întorc în fiecare an la catedră cu resurse noi de energie și entuziasm; iar oameni noi se alătură încontinuu profesiei. Există întotdeauna un motiv mai profund pentru a ține cursuri: predarea este o activitate extraordinară în sine și este însuflețitor să vezi cum elevii au succes datorită calității predării tale. O sală de clasă este unul dintre puținele locuri de muncă unde oamenii pot simți cum dedicarea și

creativitatea lor duce direct și destul de rapid la dezvoltarea altor oameni.

Dar resursele interioare pe care profesorii le aduc în sala de clasă — creativitatea, formarea, abilitățile și dragostea lor pentru predare — nu îi vor susține la nesfârșit. Ce știm, atunci, despre proiectarea lecțiilor care să energizeze și să implice încontinuu pasiunea pentru învățare a tuturor celor ce iau parte la ele? Aceste întrebări se află în centrul secțiunii din această carte numite „Sala de clasă“.

Profesorii ca arhitecți ai mediului de învățare

Toți profesorii au momente în care fac un pas în spate și își spun: „Da, în asta constă de fapt predarea. Ceva a mers bine astăzi. Aș vrea să știu ce anume!“ Dacă a fost un subiect interesant din programa școlară sau o activitate care a generat discuții, ar putea fi capabili să repete acea experiență. Totuși, ei simt adesea că aceasta nu va mai putea fi repetată.

Totuși, lecțiile pot fi proiectate pentru a aduce cu regularitate învățăceii la o stare de „flux natural“. În aceasta constă valoarea exercițiilor care dezvoltă abilitățile de reflecție și investigare, a instrumentelor care promovează înțelegerea sistemelor și a alocării timpului pentru concentrarea explicită asupra aspirațiilor și colaborării. Cum ceea ce se întâmplă în sala de clasă este un produs primar al modurilor în care oamenii gândesc și interacționează, atunci metodele care cresc calitatea gândirii și a interacțiunii pot oferi o semnificație mai profundă pentru tot ceea ce se întâmplă în sala de clasă.

Într-o clasă a patra de la școala primară numărul 116 din New York, de exemplu, un grup de copii cu așa-numite „dificultăți la citire“ discută într-un cerc. Ei nu doar papagalicesc ceea ce cred că vrea să audă învățătoarea; nici nu aleargă prin sală, incapabili să stea cumiți. Ei discută semnificația unei cărți. „De obicei sunt de acord cu tine“, spune un elev altui coleg. „Dar astăzi nu sunt.“ O elevă o întreabă pe alta: „Când spui că este o etapă nouă, cum ai numi acea etapă?“ În altă sală din aceeași școală, un copil de cinci ani din clasa pregătitoare spune că vrea să vină cu o remarcă în „continuarea firească“ a comentariului făcut de un alt coleg. Acest tip de sofisticare conversațională (și literară) nu se întâmplă în mod natural. Ea apare ca rezultat al proiectării și implementării intensive a noilor practici conversaționale în sala de clasă. În dezvoltarea formală a personalului și în cadrul întâlnirilor informale de după ore, profesorii se întrunesc în mod regulat pentru a planifica modurile în care vor introduce și vor determina conversația. Ei se instruiesc mai întâi unii pe ceilalți și apoi îi învață pe copii cum să se asculte cu atenție, cum să extragă „ideile principale“ din ceea ce au recepționat și cum să-și întemeieze argumentele pe baza ideilor celorlalți. „Din septembrie până în octombrie“, spune Nancy Bezzone, învățătoarea acelei clase de-a patra, „a fost strict o muncă de construire a unei comunități. Apoi copiii au fost capabili să fie mai deschiși, să-și asume unele riscuri și să se vadă unii pe alții ca pe niște resurse.“⁷⁶

Proiectarea orelor de curs poate lua și multe alte forme. O învățătoare de la clasa a doua îi lasă pe elevi să-și corecteze singuri temele pentru acasă. Un

director planifică recreațiile astfel încât cei din clasa a treia să poată să-și organizeze singuri jocurile în loc ca acestea să fie organizate de adulți. O elevă de clasa a șasea coordonează o ședință între profesor și părinte, prezentând un portofoliu de lucru și schițându-și pe tablă obiectivele pentru școala generală. Un profesor de matematică din școala generală își invită elevii să-l pună la încercare: ei vor alcătui o înșiruire logică de numere, iar el va ghici care este următorul număr. În fiecare zi, elevii aleargă după el în parcare, încercând să-l pună în încurcătură. Un profesor de la universitate le cere studenților să-și posteze lucrările pe blogul grupei pentru a putea fi citite, editate și folosite în proiectele proprii. Alt profesor rezervă o zi la începutul cursului pentru ca studenții să stabilească regulile conversației din timpul cursurilor.

Poveștile și tehnicile prezentate în această parte a cărții reprezintă moduri de a dezvolta abilități mai bune prin reproiectarea modului în care profesorii, elevii și părinții gândesc și interacționează în sala de clasă. Acestea sunt reprezentative pentru fiecare tip de subiect predat la clasă și pentru fiecare tip de școală. În întocmirea lor, ne-am bazat pe experiențele și recomandările a zeci de educatori. Am încercat să fim concreți și utili, fără a spune cum „trebuie“ procedat. Sperăm că următoarele pagini vor fi o colecție valoroasă de instrumente și metode pentru crearea de clase care învață.

Toți copiii pot învăța

Conceptia după care „Toți copiii pot învăța“ este un principiu de la sine înțeles pentru mulți profesioniști din educație. Acest principiu este susținut de cercetări asupra abilităților cognitive și sociale, care sugerează că fiecare copil, fiecare adolescent și fiecare adult au potențialul de a realiza ceva semnificativ — dacă mediul susține învățarea și dacă sunt valorizate aptitudinile fiecărui individ.

Dar așa cum este aplicat în multe contexte, principiul este incomplet. Acesta tinde să fie înțeles ca „toți copiii sunt valoroși în felul lor“. Chiar și în școlile în care se pune accentul pe această idee, educatorii și părinții se conduc adesea după un model mental implicit despre potențialul uman: odată stabilit, acesta ar fi clar delimitat și nu ar mai putea fi extins.

Acest model mental duce la o cultură a câștigătorilor și a perdantilor, în care copiii sunt etichetați ca fiind „avansați“ și se simt valorizați, în timp ce alții sunt reduși la categorii ca „needucabili“, „dezavantajați“ sau pur și simplu „proști“. Într-o asemenea cultură, adulții nu investesc întotdeauna timpul și atenția necesare pentru a interveni cu folos pentru copiii din ultimul grup. Această cultură îi încurajează de asemenea pe elevi și pe educatori să se concentreze asupra obiectivelor pe termen scurt și a evaluărilor măsurabile, în locul scopului mult mai semnificativ al claselor și al școlilor, care constă în actul de a învăța și în sporirea capacității de achiziție.

Pe de altă parte, din ce în ce mai multe date sugerează faptul că potențialul uman nu este niciodată delimitat în mod definitiv. Cercetările din domeniul „plasticității neuronale“⁷⁷, o ramură relativ nouă a neuroștiințelor, sugerează

următoarele: creierul uman este maleabil, capabil să construiască noi căi neuronale pe tot parcursul vieții. Neuroplasticitatea pare să fie declanșată de conștientizarea noilor obiceiuri în gândire și în acțiune. Atunci când elevii dintr-o sală de clasă practică un anumit tip de învățare, zi după zi, acest lucru poate afecta structura și funcționarea creierului a tuturor celor implicați, inclusiv a profesorului. (V. Partea a XI-a, cap. 2.)

O clasă care învață implică nu doar înțelegerea faptului că toți copiii pot învăța, ci și că elevii învață în multe feluri, că potențialele lor nu sunt stabilite din naștere și că oamenii pot dobândi abilități și competențe de un nivel remarcabil la orice vârstă, indiferent de mediul din care provin sau de experiența lor anterioară. Într-o asemenea clasă, elevii sunt conștienți de faptul că unul dintre obiectivele lor este cel de a ajuta la succesul tuturor.

Acesta este unul dintre motivele pentru care, într-o clasă care învață, „instruirea“ nu poate însemna doar „transmitere“, doar diseminare de informații. Dacă toți elevii învață în moduri diferite, profesorul trebuie să proiecteze și să creeze o experiență care le permite tuturor din clasă să-și dezvolte cunoștințele, abilitățile, competențele și nivelul de focalizare de care au nevoie în calitate de participanți ai lumii în care trăiesc. Într-o clasă care învață, este relativ ușor pentru profesor să vadă de ce au nevoie și ce își doresc elevii. Ei își dezvoltă, mai devreme sau mai târziu, modalități de a-și articula nevoile și dorințele. Acestea se reunesc în timp într-o experiență cocreată de eliminare a distanței dintre nevoie și dorințe. Clasa în sine poate lua multe forme diferite (după cum veți vedea în această parte a cărții), dar respectul reciproc, relevanța obiectivelor și nevoilor celor care învață, precum și spiritul euristic sunt comune pentru orice tip de clasă.

Expresia completă a ideii că toți copiii pot învăța implică o cunoaștere mai profundă a potențialului uman. Aderarea la această idee nu înseamnă ignorarea imperfecțiunilor ce țin de natura umană. Copiii — și, bineînțeles, oamenii de toate vârstele — pot fi destructivi sau foarte dificil de abordat. Ei ar putea să nu-și înțeleagă pe deplin propriul potențial sau să nu manifeste răbdarea și dedicarea de care este nevoie pentru a se dezvolta. A face față oamenilor dificili și cu situații problematice este o încercare decisivă pentru orice clasă și orice educator (începând chiar de la grădiniță), dar și pentru oricare membru al comunității. Folosite fără a reflecta asupra lor, instrumentele „organizației care învață“ (sau, de altfel, orice alte tehnici) nu sunt suficiente pentru a fi de folos în această încercare. Trebuie să ne folosim de fiecare resursă interioară de care dispunem pe parcursul întregii noastre vieți.

Cu toate acestea, concepțiile că toți copiii pot învăța și că toți oamenii au potențialul de a crea un viitor nou se dovedesc adevărate în orice tip de împrejurare umană și pot fi o sursă de putere pentru toți. Adoptarea acestor concepții ca idei călăuzitoare este probabil primul pas spre crearea unei clase care învață. Speranța este cea care îi atrage pe mulți oameni într-o carieră în învățământ — iar sublinierea faptului că toți copiii pot învăța ajută la a

menține vie acea speranță.

Clasa

Cuvântul „clasă“ este derivat din cuvântul latin *classis*, care înseamnă convocare. Acesta s-a dezvoltat probabil din rădăcina indo-europeană *qel* („chemare“) folosită cu sensul de „chemare la arme“. În secolul al XVI-lea, vorbitorii de limbă engleză au început să utilizeze cuvântul *classroom* („clasă“) cu referire la grupurile de studenți care aveau „chemare“ pentru a studia în noile universități ecleziastice de la acea vreme. În engleza veche, echivalentul lui *chamber* („cameră“) era *cofa*, strămoșul lui *cove* din engleza modernă, care se referă la un „golf ferit“. La acea vreme, englezescul „*room*“ (cameră, sală) însemna pur și simplu „spațiu deschis“ (conotație ce a supraviețuit și în termenul echivalent din germană — *Raum*). Cuvântul *room* (parte din *classroom*) are și în prezent o conotație de deschidere. „Sălile de clasă“ sunt așadar medii cu o deschidere permanentă în care oamenii sunt chemați să studieze dimpreună lumea din jurul lor.

2. Proiectarea unei clase care învață

Nelda Cambron-McCabe

Scopul: Profesorii chestionează în mod deliberat asumțiile care îi ghidează în calitate de proiectanți ai clasei.

Rezumat: În loc să începi cu aspectele convenționale ale proiectării — precum programa școlară sau împărțirea timpului — începe cu imaginea pe care o ai despre clasa care învață.

Participanți: Profesori individuali sau grupuri de profesori care lucrează împreună. Acest exercițiu poate fi un punct de pornire foarte eficient pentru a te implica, în calitate de educator, în crearea unei clase care învață.

Când ne îndreptăm atenția către o clasă, în general, primul nostru gând este despre predare: Ce se va preda? Cum se va preda? Cui se va preda? Și cine predă? Al doilea gând se referă la succes și performanță: Cum vor fi evaluate în general performanțele? Ce trebuie să facă elevii pentru a absolvi această clasă sau acest curs?

Este de înțeles faptul să oamenii se concentrează asupra acestor două aspecte (predare și performanță), dar ele reprezintă pârgii cu un impact mic în creșterea volumului de învățare într-o sală de clasă — cel puțin în cazul în care joci rolul de profesor. Cel mai mare „efect de pârgie“ îl poți obține prin proiectarea clasei ca mediu de învățare. Următorul exercițiu te poate ajuta să creezi un mediu care eficientizează prezența ta, relațiile tale și procesul de învățare al tuturor; cu alte cuvinte, te poate ajuta să începi să pui bazele unei clase care învață.

Pasul 1: „Dacă aș avea o clasă care învață...“

Imaginează-ți că predai la acea clasă care învață pe care ai proiecta-o dacă ai avea libertate și control deplin — inclusiv un control asupra programei școlare și a formelor de evaluare folosite de-a lungul anului. Gândește-te la experiența pe care ai avea-o aflându-te în acea clasă.

Întreabă-te²⁸:

- Ce fac elevii într-o zi obișnuită?
- Ce structuri, practici sau comportamente (din partea mea sau din partea

școlii) îi ajută pe acești elevi să progreseze și să aibă succes?

- Cum sunt organizate activitățile de instruire — orele, temele și conversațiile? Cine le organizează? Cine decide când încep și când se termină?
- Cine ia deciziile necesare cu privire la așteptările ce țin de obiectivele de învățare și de performanțele elevilor? Ce fel de decizii se iau de obicei?
- Cum este organizată sala? Ce tipuri de echipamente și resurse sunt prezente? Cum arată aceasta? Cât timp petrec elevii în interiorul și în afara sălii de clasă?
- Cum interacționează elevii în interiorul acestei săli de clasă? (Se sprijină reciproc în rezolvarea problemelor și în munca de grup? Cum se ajută reciproc în învățare?)
- Cum interacționează elevii cu mine, profesorul?
- Ce fel de informații le transmit eu, în calitate de profesor, în mod direct elevilor?
- Ce fel de informații primesc ei din cărți, din ziare și reviste, din materiale video, de pe internet, din jocuri și din alte surse? Cum găsesc ei aceste informații? Ce fel de sprijin primesc, dacă primesc, pentru găsirea și procesarea acestor informații?
- Ce fel de informații primesc ei din procesele de învățare (și ce fel de trăiri au)?

Scrie, desenează sau dictează (folosind un dispozitiv de înregistrare audio) răspunsurile tale la aceste întrebări pentru a putea să te întorci la ele în pașii următori. Pentru a vizualiza mai realist scena, folosește timpul prezent. (Scrie „Elevii lucrează împreună la rezolvarea problemelor“, și nu „Elevii vor lucra împreună la rezolvarea problemelor.“) Fii concret. Exprimă, cât de detaliat poți, imaginile, posibilitățile și inovațiile care-ți trec prin minte. Nu-ți face griji dacă ai dreptate sau nu ori dacă acestea sunt „realizabile“, „realiste“ sau „nepotrivite.“ Îți proiectezi propria clasă care învață și vei avea multe posibilități de a-ți îmbunătăți planul pe parcursul următorilor pași ai acestui exercițiu.

Pasul 2: Consolidarea definiției

Acum extinde-ți ideile, ținând cont de afirmațiile pe care le-au făcut alți educatori sau autori din domeniul educației imaginându-și clasa care învață. Ia din această listă orice afirmații care se potrivesc imaginii tale și adaugă-le (le poți modifica pe parcursul activității), pentru a-ți dezvolta în continuare viziunea pe care o ai despre clasa ideală. Dacă lucrezi la acest exercițiu împreună cu un grup de profesori, ai putea include în această listă toate răspunsurile tale individuale de la pasul 1, pentru a vă putea extinde în continuare definițiile „clasei care învață“, pornind de la ideile celorlalți.

Într-o clasă care învață...

- „Se cultivă o varietate de tipuri de inteligență, dincolo de deprinderile de citire, scriere și calcul... Copiii își dezvoltă o gamă întreagă de abilități de care chiar vor avea nevoie pentru a reuși.“ — Daniel Goleman

- „Elevii cercetează problemele care îi pun la încercare și îi fascinează și caută cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a merge mai departe.“ — Seymour Sarason
- „Cei care învață au un control substanțial asupra obiectivelor, conținutului, formei și ritmului învățării și, mai mult decât atât, cel care învață este primul care hotărăște când achiziția este îndeajuns...“ — Peter Vaill
- „Elevii se concentrează asupra unor probleme, nu asupra unor subiecte clasate în mod artificial și rigid.“ — Nel Noddings
- „Elevii nu urmează vreo viziune specială a excelenței, ca model de a-și structura viața; adevărata provocare pentru ei constă în construirea a ceva nou din toate resursele pe care le au la dispoziție pentru imaginația lor creativă.“ — Mary Catherine Bateson
- „Admitem că fiecare răspuns inadecvat este adecvat în alt context... Din întrebările elevilor provin unele dintre cele mai creative idei și descoperiri.“ — Ellen Langer
- „Elevii și profesorii au predispoziție către reflecție. Ei petrec timp gândindu-se la rezultatele acțiunilor lor, ei descifrează motivele pentru care unele încercări funcționează și altele nu. Ei nu reflectează doar după ce faptul este împlinit, ci aduc cu ei această stare reflexivă în chiar abordarea problemei actuale.“ — Robert J. Starratt (discutând teoriile lui Donald Schön)
- „Elevii colaborează acționând ca o comunitate de învățare care construiește înțelegeri comune prin dialog susținut.“ — Thomas Sergiovanni
- „Există mai multe condiții care asigură o învățare profundă: conștientizarea propriilor imperfecțiuni, expunerea propriilor probleme, asumarea riscurilor, umorul, colaborarea cu alți elevi, compasiunea, importanța modelării și prezența unui scop moral.“ — Roland Barth
- „Toți elevii sunt tratați ca niște elevi capabili și talentați, pentru că abilitățile și talentele fiecărui copil sunt atent căutate și recunoscute.“ — Henry Levin
- „Trebuie să ne ascultăm reciproc poveștile, căci fiecare dintre noi este autorul propriei vieți.“ — Daniel Pink⁷⁹

Pasul 3: „Ce voi obține din asta?“

Una câte una, analizează fiecare afirmație pe care ai scris-o sau ai ales-o. Observă care element te intrigă cel mai mult în timp ce te gândești la aceste întrebări:

- Ce fel de beneficii vor rezulta?
- Cu ce i-ar ajuta pe elevi?
- Cu ce m-ar ajuta pe mine personal?
- Ce ar fi diferit față de clasa la care predau acum?

Pasul 4: Selectarea și consolidarea a cinci trăsături esențiale

Pe baza deliberărilor de la Pasul 3, alege cinci caracteristici ale clasei care învață ce ți se par cele mai importante. Nu te gândi care par plauzibile, ușor de obținut sau cu cea mai mare șansă de a fi aprobate de restul școlii. (Te vei ocupa de aceste griji la Pasul 5.) Încearcă să incluzi cel puțin una sau două

caracteristici care te fac să te gândești: „Asta pare bună, dar nu aş putea să o aplic vreodată aici“.

De ce cinci? Cifra este suficient de mare pentru a permite o imagine pe deplin concretizată și suficient de mică pentru a putea să îți cont de toate caracteristicile.

Aici este un loc bun în care să faci mai specifice unele condiții abstracte. De exemplu, poate ai scris: „Condițiile din sala de clasă sunt sensibile la nevoile de învățare ale elevilor“. La ce fel de condiții din sala de clasă te gândești? Care ar fi un exemplu? Cum ar putea aceasta contribui la nevoile de învățare ale unui anumit elev? Cum ar putea fi aceasta o condiție tipică? Ai putea să ajungi să scrii un paragraf întreg despre un elev care nu poate înțelege materialul scris doar citindu-l în gând; el are nevoie să citească, să reflecteze și apoi să discute despre ideile de acolo pentru a le înțelege pe deplin. Ai putea crea mai des oportunități pentru discuții în grupuri mai mici sau mai mari.

Pasul 5: „Cum ajungem acolo?“

În calitate de proiectant al lecțiilor, ce ar trebui să faci pentru a operaționaliza fiecare componentă a viziunii tale? Ce exerciții ai folosi? Ce abilități ai întări — la tine și la elevii tăi? Ce politici ar fi implementate: la nivelul clasei, al școlii, al comunității sau chiar al județului?

De exemplu, proiectul tău ar putea cere observarea altui profesor din sistemul tău școlar (sau din altă parte) care are o experiență semnificativă în predarea a ceva ce tu vrei să predai mai eficient. Poate va include și o asistență profesională din partea altor profesori. Școala ar putea asigura suplینitori pentru o săptămână sau două, pentru ca unii educatori să poată copreda alături de colegi mai experimentați.

Pasul 6: „Ce mă împiedică?“

Ce fel de bariere și obstacole ar putea sta în calea fiecărei idei de la pasul 5? Gândește-te la forțele opuse⁸⁰ resimțite din partea elevilor, a părinților, a altor profesori, a școlii, a comunității și a inspectoratului, cu care te-ai putea confrunta.

Apoi gândește-te la dificultățile inerente care vor apărea pur și simplu ca o consecință naturală a schimbării pe care o faci. Aceste dificultăți ar putea include, de exemplu: lipsa timpului necesar pentru a-ți realiza planurile; lipsa ajutorului de care ai nevoie; o înțelegere incompletă a modului în care aceste schimbări sunt relevante pentru elevii tăi; sau opoziția din partea altora din sistemul școlar. Forțele opuse de diferite tipuri sunt o consecință naturală atunci când este amenințată o practică sau o valoare prestabilă. De unde ar veni aceste forțe opuse? Cum ți-ai putea atinge obiectivele fără a provoca acea opoziție?

Pasul 7: „Voi ști că progrez atunci când...“

Restul acestei cărți conține multe strategii și metode care te pot ajuta la atingerea obiectivelor pe care ți le stabilești în cadrul acestui exercițiu. Înainte

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

să poți începe schimbarea, mai este nevoie de încă un pas în definirea viziunii tale. Cum vei recunoaște progresul pe care îl faci?

Gândește-te la fiecare dintre cele cinci caracteristici principale pe care le-ai ales la Pasul 4 și la obstacolele pe care le-ai descris la Pasul 6. Stabilește unul sau mai mulți „indicatori“ pentru fiecare set. Un „indicator“ este un indiciu care ți-ar arăta că ai făcut un oarecare progres. Unii indicatori ar putea fi foarte simpli, precum faptul că a crescut numărul de elevi a căror abilitate de citire s-a ridicat la nivelul clasei lor — dar alții ar putea fi mai puțin convenționali, mai greu de măsurat și totuși mai reprezentativi pentru o schimbare reală. Stabilirea unui indicator care să-ți arate că, de pildă, „condițiile din sala de clasă sunt mai sensibile la nevoile elevilor“ ar putea fi foarte simplă, ca atunci când observi că elevii aduc la clasă în mod regulat, fără să le ceri asta, resurse proprii pentru a le împărtăși cu ceilalți — o poveste, o fotografie de familie sau o colecție specială de obiecte care au legătură cu experiențele de învățare specifice din sala de clasă.

Pasul 8: Primele încercări

Aproape în toate școlile, profesorii au posibilitatea să-și testeze proiectul de învățare la clasele lor. Așadar, acesta este ultimul pas al acestui exercițiu: proiectează-ți un experiment care ar putea fi eficient în crearea unei clase care învață.

Dacă vrei să promovezi conversațiile constructive, le-ai putea spune elevilor: „Haideți să găsim niște moduri în care putem să ne implicăm cu toții la clasă. De exemplu, cum ar fi dacă, în loc de «Da, dar...», am spune de acum încolo «Da, și în plus...» atunci când răspundem unui comentariu făcut de cineva? De multe ori, când spunem «Da, dar...», pare că suntem de acord, dar de fapt negăm părerea celui care vorbește. Haideți să evităm să facem asta. Dacă devenim conștienți de modul în care interacționăm, să sperăm că ne va fi mai ușor să ne ascultăm cu adevărat unii pe ceilalți în loc să fim atenți doar la a identifica moduri în care să ne impunem propriul punct de vedere“.

Apoi, după vreo două săptămâni, fă o evaluare. „Am reușit să exersăm tehnica «informării»? Ce schimbări a adus regula de a răspunde «Da, și în plus...»? A schimbat modul în care conversăm?“ Pe baza acelei experiențe, ai putea adăuga altă regulă pentru a proiecta în continuare cadrul în care au loc discuțiile din clasă.

Un sistem de predare sau un sistem de învățare?

Nelda Cambron-McCabe

Scopul: Această reflecție, desfășurată la nivel de grup, oferă o perspectivă semnificativă asupra predării și învățării, dar și asupra implicațiilor privind achizițiile elevilor.

Practicarea reflecției ar trebui să fie parte integrantă a formării unui educator. La cursurile mele, studenții scriu adesea reflecții personale, iar eu îi implic de asemenea în dialog și reflecție asupra anumitor probleme sau preocupări. În ultimii ani, am descoperit că adresarea acestor întrebări grupurilor de profesori și directori este un instrument valoros⁸¹:

- Cum faceți diferența între un sistem de predare și un sistem de învățare?
- Cum arată un sistem de predare într-o sală de clasă?
- Cum arată un sistem de învățare într-o sală de clasă?
- Există o diferență la nivel de rezultate așteptate?
- Care este rolul/responsabilitatea elevului într-un sistem de predare? Dar într-un sistem de învățare?
- Cum apare schimbarea într-un sistem de predare? Dar într-un sistem de învățare?
- Ce presupune succesul școlar într-un sistem de predare? Dar într-un sistem de învățare?
- Școala voastră este preponderent un sistem de predare sau unul de învățare?

3. „Legal, sigur și ceva ce îți dorești să înveți“

Crearea unei clase pasionate

Carol Ann Kenerson

Profesorii s-ar putea întreba pe bună dreptate: „În ce mă implic de fapt atunci când încep să folosesc aceste «cinci discipline» în sala de clasă?”. Carol Ann Kenerson, o profesoară care a folosit pe larg aceste discipline în sala de clasă, ne-a oferit un ghid introductiv pentru prima ediție a acestei cărți. Recomandările din acel ghid au trecut testul timpului.

Ca om care predă la clasă, am folosit cele cinci discipline pentru a crea un mediu care ne-a educat și ne-a energizat atât pe mine, cât și pe elevii mei. Disciplinele mi-au oferit un cadru intențional, explicit, care mi-a lărgit strategiile de predare și au transformat sala de clasă mai degrabă într-un spațiu al învățării, al respectului și al creativității. Am descoperit că aceste discipline sunt eficiente în orice sală de clasă. Pe măsură ce acestea se impregnează, elevii încep să „performeze“ la niveluri mai înalte și mai autentice și sunt prezenți într-un mod cu totul nou. Cele cinci discipline de învățare, când sunt adaptate sălii de clasă, sunt deosebit de valoroase pentru ceea ce este cel mai important pentru mine: insuflarea unei pasiuni pentru învățare.

Primele mele experiențe au fost în calitate de profesoară de limbă engleză într-o școală publică. De acolo, m-am mutat la o școală-internat, unde predam scrierea. Majoritatea elevilor aveau dizabilități de învățare și nevoi emoționale stringente; ei suferiseră diferite forme de abuz și neglijare. Erau copii de ambe sexe, cu vârste cuprinse între treisprezece și optsprezece ani, cu scoruri foarte scăzute la citire. Mulți dintre ei nu aveau abilitățile necesare de citire pentru a se putea descurca în viața de zi cu zi.

Am descoperit că acești elevi pot avea rezultate bune într-un mediu bazat pe disciplinele de învățare. Cercul de dialog le-a amintit unora dintre ei de un grup de terapie, fiind astfel un mediu confortabil și firesc pentru ei. Unii elevi mai „avansați“, dimpotrivă, se concentrează mai mult asupra notelor decât

asupra procesului de învățare. Acest lucru tinde să le umbrească dorința de nou. Deși munca lor este de obicei conștiincioasă și creativă, mă întristează când mă roagă, uneori agitați: „Vă rog, îmi dați patru zecimi în plus pentru a nu-mi strica media de 10?“ Este mult mai plăcut și mai motivant, pentru toți cei implicați, când elevii spun: „Acest lucru este foarte interesant“ sau „Chiar am învățat foarte multe încercând să fac asta“.

Măiestria personală

Paradigma măiestriei personale în sala de clasă îi ajută pe elevi să-și descopere pasiunile, să exploreze dacă ei cred sau nu că acestea se pot materializa și să-și dezvolte curajul de a le cerceta amănunțit, fără a le judeca dacă sunt corecte sau greșite. O clasă este plină de interese, dorințe și talente; unul dintre obiectivele mele în calitate de profesoară a fost să explorez aceste surse de energie. Așadar, construiesc adesea lecții în jurul viziunilor personale ale elevilor. În contextul unei opere literare sau al unui subiect de studiu, le cer: „Scrieți două lucruri pe care le-ați putea preda altora și două lucruri pe care v-ar plăcea să le știți face, dar nu le-ați încercat niciodată“. Pe baza răspunsurilor lor, întocmesc o singură listă de activități, pe care o împărțăm și o explorăm împreună. În cele din urmă, elevii își aleg parteneri și creează proiecte care încorporează dorințele de predare și de învățare ale fiecăruia.

„Sunt foarte bună la scris și la jurnalism“, a spus o elevă, „dar vreau să învăț cum să fac și să dezvolt propriile mele fotografii.“ Ea s-a asociat cu cineva care avea un aparat de fotografiat și care își dorea să-și îmbunătățească abilitățile de cercetare. Împreună, au realizat un mic ziar despre evenimentele, personajele și contextul social din romanul pe care îl studiam. Alte echipe au înregistrat interviuri video cu personaje legate de un eseu revoluționar studiat la oră, alții au scris piese rap după teme de un poem epic sau au creat o expoziție de artă pentru a ilustra parcursul unei povestiri. Singurele indicații pe care le-am dat au fost ca proiectele să fie legale, sigure și despre ceva ce își doreau să învețe.

Este nevoie de încredere din partea profesorului pentru a le oferi elevilor această libertate. Totuși, eu nu văd o metodă mai bună pentru ca elevii să devină conștienți de abilitățile lor personale și de lucrurile care le atrag curiozitatea. Întotdeauna m-am bucurat de prezentări și mi-am asumat rolul de învățăcel printre învățăcei.

Uneori, discursurile, povestirile sau creațiile artistice păreau un pic nepotrivite pentru școală; acestea erau despre crime, droguri, boli sau eleve însărcinate. Dar acestea sunt fațete ale temerilor din viața elevilor. Atunci când elevii pot vorbi și crea cu propriile voci, revelațiile și învățarea sunt enorme. Nu de puține ori m-am întors suspinând în biroul meu. „Ce s-a întâmplat?“ mă întrebau ceilalți. „N-o să vă vină să credeți ce tocmai s-a întâmplat acolo! Au creat proiecte și lucrări atât de mult peste ceea ce le-am cerut eu, este extraordinar!“

În timp, am început să îmi dau seama de importanța relaxării meditative, nu doar în viața mea personală, ci și în viața elevilor mei. A sta nemișcat și a

reflecta în tăcere este un mod eficient de a aduce măiestria personală în sala de clasă. Deși majoritatea elevilor luau parte la acest exercițiu, nu era o cerință obligatorie. Totuși, cu toții trebuiau să respecte liniștea din încăperea, chiar dacă voiau să se ocupe cu altceva, să mâzgălească ceva sau să citească. Stingeam lumina, ei închideau ochii, iar eu îi îndrumam printr-o scurtă vizualizare.

După ce am făcut asta de câteva ori, elevii au început să-mi ceară să-i las să se relaxeze și să mediteze pentru cinci minute la începutul orei. „Se întâmplă atât de multe lucruri în jur; nu ne putem concentra.“ Ei promiteau călduros că vor lucra după aceea. Eu aveam încredere că ei știau de ce aveau nevoie și adesea le permiteam acest lucru. Nu am regretat niciodată. Fiecare oră care urma unui asemenea început meditativ era plină de creativitate și învățare.

Meditația este mai dificil de realizat în unele împrejurări. În școala-internat, de exemplu, unor elevi (care au suferit diferite forme de abuz) le era frică să închidă ochii într-un loc vulnerabil. În schimb, stăteam pur și simplu în tăcere, cu o muzică relaxantă pe fundal. În toate situațiile, am adaptat această practică la nevoile elevilor; atunci când aveau două teste în aceeași dimineață, le-am înțeles nevoia de a avea un spațiu în care să se poată aduna și concentra.

Reconsiderarea modelelor mentale

Scara inferențelor (cf. Partea a II-a, cap. 4) este un alt instrument foarte puternic care poate fi folosit în sala de clasă. Aceasta poate fi adusă în discuție în cadrul oricărei conversații sau lecții despre literatură, istorie sau chiar științe și matematică. Pentru un episod din *Șoareci și oameni* de John Steinbeck, aș întreba clasa: „Care credeți că ar putea fi unele trepte pe care a urcat Lenny pe scara interferențelor?“ Sau: „Ce asumții face George?“ Ai putea discuta de asemenea despre modelele mentale ale autorului și despre discrepanțele dintre acestea și realitatea pe care o înțeleg copiii, în calitate de cititori. Metoda „scării“ sună abstract, dar de fapt este destul de ușor de predat. Copiii știu despre existența acestor „salturi în argumentare“, dar nu le-a oferit nimeni vreodată o modalitate prin care să reprezinte diferitele niveluri de gândire. Dacă cineva ar face o afirmație în timpul orei, alt elev ar întreba: „Chiar asta s-a întâmplat cu adevărat? Sau e ceea ce ai auzit tu că s-a întâmplat?“

Dacă Lennie nu este atent, George îi va fura din salariul ce i se cuvine.



George este un tip
șmecher.

George încearcă să-și
înșele șeful.

George nu-l lasă
pe Lennie să
vorbească pentru
el.

George îl
întrerupe pe
Lennie atunci când
acesta vorbește.

— O „scară a inferențelor” derivată
din John Steinbeck, **Șoareci și
oameni**, capitolul 1.

Domnișoara Kenerson va fi concediată.



Ea a avut întotdeauna probleme în această școală.

Domnișoara Kenerson sigur a greșit cu ceva.

Directorul era destul de nervos.

Directorul a intrat și a spus:
„Trebuie să vorbesc cu tine pe hol chiar acum”.

Am găsit o multitudine de moduri de a introduce și a exersa această metodă de reprezentare a inferențelor. L-aș putea ruga pe director să intre în clasa mea și să-mi spună: „Trebuie să vorbesc cu tine pe hol chiar acum”. Mă voi întoarce intenționat de pe hol după un minut, vizibil agitată. Apoi i-aș întreba pe elevi ce cred că s-a întâmplat. Fiecare ar avea propria teorie. I-aș ghida de-a lungul structurii scării inferențelor și le-aș spune să se gândească la incident și să analizeze: „De ce scenariile noastre despre motivul pentru care directorul a vrut să vorbească cu mine sunt atât de diferite? Care au fost datele concrete?”

Pentru a crea acest tip de mediu, un profesor trebuie să fie implicat total. Un angajament complet poate fi foarte obositor din unele puncte de vedere, dar poate fi de asemenea plăcut și motivant pe termen lung, pentru că nu ești niciodată blocat stând la catedră în fața clasei. În timp, problemele de disciplină scad, nivelurile creativității cresc, iar peste sala de clasă domnește respectul colectiv.

Învățarea în echipă

Unul dintre obiectivele mele este să creez în sala de clasă un mediu al dialogului. Nu le-am cerut niciodată elevilor să ridice mâna pentru a vorbi. În schimb, ne-am așezat într-un cerc sau într-un mod care permitea fiecăruia să se simtă confortabil și am lăsat conversația să curgă printre noi. În timp și după exerciții susținute, elevii învață că este în regulă să aștepte ca cineva să-și

termine ideea înainte ca ei să intervină. Pentru a interveni în cadrul dialogului, ar putea fi utilă folosirea unui obiect, precum o minge mică, în calitate de „microfon“, până când dialogul real devine un tipar în sala de clasă.

„Ciclul desconsiderării și răzbunării“, subliniat de George Prince de la Synectics Inc., este o teoretizare foarte relevantă pentru dialogurile din sala de clasă. Aș vrea să subliniez multitudinea de moduri prin care oamenii se desconsideră unii pe alții — subtil sau mai puțin subtil, prin limbajul corpului sau verbal. De exemplu, unii elevi șoptesc în timp ce alții vorbesc; iar alții bâiguie „Vai Doamne, îți vine să crezi?“ sau pur și simplu își dau ochii peste cap și cască.

După cum observă și Prince⁸², de fiecare dată când cineva se simte desconsiderat, va urma o răzbunare. Poate nu astăzi sau mâine, dar ciclul va continua și răzbunarea va fi exprimată, doar pentru a fi urmată de o altă desconsiderare. În cadrul dialogurilor, mă străduiesc să scot la suprafață acest tipar distructiv, într-un mod respectuos și clar, atrăgând atenția asupra lui imediat după ce a avut loc și ajutându-i pe elevi să conștientizeze consecințele acestuia. Acesta este un motiv important pentru ca profesorii înșiși să fie implicați în dialog, nu doar cu copiii, ci și între ei, având în vedere faptul că unul dintre cele mai eficiente moduri de a-i învăța pe elevi este ca noi să fim modele ale strategiilor didactice pe care le prezentăm. Profesorii îi ascultă în mod diferit pe elevi; unora le oferim o șansă de a gândi în timp ce vorbesc, pe alții îi întrerupem. Practicarea dialogului contribuie la construirea și dezvoltarea capacității noastre de a-i asculta pe toți la un nivel profund și autentic. (Pentru „cuvintele de deschidere“, vezi Partea a VI-a, cap. 1.)

Provocările unei clase care învață

Pot exista, cu siguranță, momente în care practicarea și adoptarea acestor discipline este resimțită ca o luptă, iar una dintre tendințe este întoarcerea la vechile metode și obiceiuri; totuși, eu sunt ferm convinsă că vei răzbate printre dificultăți, vor apărea nenumărate recompense și daruri.

Ai putea să te întristezi atunci când îți iei rămas-bun de la elevii tăi în luna iunie. Ei vor avea alți profesori, care s-ar putea să nu predea în același stil sau să nu fie conștienți de disciplinele și instrumentele pe care ați ajuns să le stăpâniți atât de bine împreună. S-ar putea ca unii elevi să descopere că disciplinele le fac mai grea viața de acasă. Unul dintre elevii mei, după ce la ora mea de engleză a învățat despre diferența dintre folosirea lui *good* (bun) ca adjectiv și a lui *well* (bine) ca adverb, s-a dus acasă într-o seară și l-a corectat pe tatăl său. El a fost lovit drept pedeapsă pentru că a crezut că era mai deștept decât tatăl lui. M-am simțit extrem de vinovată când am auzit despre nefericirea întâmplată acestui băiat; indiferent cât de bine reușește școala să insufle gândirea sistemică și comunicarea eficientă, cum gestionăm discrepanțele care pot apărea pentru copii? Cum integrăm ceea ce ei învață cu noi, profesorii lor, în restul domeniilor din viețile lor?

Când am început să predau, unul dintre elevii mei mi-a pus o întrebare foarte dificilă. „Nu sunt sigură“, i-am spus. „Voi merge acasă și mă voi

documenta. Când ajungi acasă, încearcă și tu să afli mai multe. Mâine ne vom compara notițele să vedem dacă putem găsi răspunsul.“ Colega mea mai experimentată, împreună cu care predam, a fost oripilată. Mi-a spus că trebuia să caut răspunsul pe furiș sau să inventez ceva pe moment. Niciodată, dar niciodată nu trebuia să admit că nu știu răspunsul. Acesta a fost unul dintre primele mele momente de luptă în calitate de profesoară — a trebuit să lupt pentru dreptul de a admite că nu le știu pe toate. A nu avea răspunsurile este unul dintre cele mai bune moduri de a ajunge la o soluție reală.

Un lucru pe care îl știu cu adevărat este că trebuie să continui să fiu un exemplu și să trăiesc ceea ce predau. Nu există o linie de demarcație între ceea ce prezint ca pe o lecție și ceea ce practic în viața mea de zi cu zi. Cred că aceste discipline de învățare îmi îmbogățesc colecția de instrumente, metode și tehnici și nu le văd ca pe niște cerințe adiționale pe care trebuie să le includ în planul meu de lecție deja prea aglomerat, ci mai degrabă ca pe un fel de a fi — în sala de clasă, și în viața mea.

The Courage To Teach

Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life, de Parker J. Palmer (Jossey-Bass, 1998)

„Predăm ceea ce suntem“. Prin această afirmație simplă, Parker Palmer ne lansează nouă, celor din educație, un îndemn înspre a ne îndrepta gândurile spre interior, pentru a ne explora munca noastră de-o viață la catedră și pentru a ne reconecta cu ceea ce, pentru mulți dintre noi, este o pasiune, nu doar o vocație. Cartea oferă un instrument eficient pentru cititorii individuali sau pentru grupurile de studiu — este vorba despre premisa lui Palmer conform căreia predarea și învățarea se află la o intersecție periculoasă dintre viața personală și cea publică, iar o predare bună își are rădăcinile în integritatea și în identitatea profesorului, nu în metode și strategii.

Ai putea citi această carte ca pe un exercițiu de măiestrie personală. *Curajul de a preda* te ajută să te concentrezi asupra modului în care te poți dedica în totalitate învățării pe tot parcursul vieții, pentru a fi cât mai receptiv atât la materia pe care o predai, cât și la elevii tăi. Dacă înțelegi cine ești cu adevărat, te poți implica pe deplin în lume, cu toate talentele, în relații mai semnificative. — **Paul Mack**

Educating Esmé

Diary of a Teacher's First Year, ediție adăugită, de Esmé Raji Codell (Algonquin Books, 1999, 2009)

Când a scris această carte, autoarea — acum bibliotecară și specialistă în literatura pentru copii — era o tânără entuziastă de douăzeci și patru de ani care începuse să predea la clasa a cincea la o școală primară din centrul orașului Chicago. *Educând-o pe Esmé* este, în esență, jurnalul necenzurat al aceluși prim an de muncă în învățământ. Ea îl muștră pe director atunci când acesta își impune autoritatea, redenumeste matematica cu titlul de „dezlegare a enigmelor“ pentru ca elevii să nu mai simtă că au eșuat la această materie, le colectează anxietățile în „coșul belezelor“, organizează un atelier pentru micii povestitori, îl lasă pe unul dintre cei mai dificili elevi ai săi să predea în locul ei pentru o zi și își descrie experiențele de la Radioul Public Național. Ideea nu este de a o considera pe Esmé un model pentru profesori; mulți au făcut asta. Dar *Educând-o pe Esmé* poate fi citită ca un simbol de candoare îndrăznească, o fiolă de empatie directă, un vehicul pentru a o scoate la suprafață pe acea Esmé din interiorul nostru atunci când avem nevoie de ea. (Bel Kaufman, care oferă o carte la fel de frumoasă cu două generații înainte — *Up The Down Staircase* —, contribuie și el cu o prezentare.) — **Art Kleiner**

²⁶ Citatele de la Școala primară 116 au fost preluate din filmul *Building a Learning Community — A Portrait of a Public School District*, realizat în cadrul proiectului „Comunități de învățare înalt performante” (Universitatea din Pittsburgh, 1998).

²⁷ Despre plasticitatea neuronală, vezi Jeffrey Schwartz și Sharon Begley, *The Mind and the Brain: Neuroplasticity and the Power of Mental Force* (HarperCollins, 2002).

²⁸ Exercițiu bazat pe *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 53 și urm.

²⁹ Sursa citatelor: D. Goleman, *Inteligența emoțională* (trad. rom.: Curtea Veche, 2008); S. Sarason, *Letters to a Serious Education President* (Corwin Press, 2005), p. 97; P. Vaill, *Learning as a Way of Being* (Jossey-Bass, 1996), p. 58; N. Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (Teachers College Press, 2005), p. 63; M.C. Bateson, *Composing a Life* (Atlantic Monthly Press, 1989), p. 62; E. Langer, *The Power of Mindful Learning* (Perseus, 1997), p. 135; R.J. Starratt, *The Drama of Schooling: The Schooling of Drama* (Taylor & Francis, 1989), p. 83; Th. Sergiovanni, *The Principalship: A Reflective Practice Perspective* (Allyn & Bacon, 2009), p. 263; R. Barth, *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference* (Jossey-Bass, 1991), p. 44; H. Levin, „Accelerated Schools: The Background”, în C. Finnan et al. (ed.), *Accelerated Schools in Action: Lessons from the Field* (Corwin Press, 1996), p. 17; D. Pink, *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age* (Riverhead, 2005), p. 115.

⁸⁰ Pentru conceptul de „forțe opuse” și modurile în care pot fi gestionate, v. P. Senge, A. Kleiner et alii, *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in a Learning Organization* (Doubleday, 1999).

⁸¹ Acest exercițiu a fost adaptat după „Reflection Exercise: A Teaching or a Learning System?” de N. Cambron-McCabe, din *The Superintendent’s Fieldbook: A Guidebook for Leaders of Learning* (Corwin, 2005).

⁸² W. Timothy Weaver și George M. Prince, „Synectics: Its Potential for Education”, *Phi Delta Kappan* (ianuarie 1990), pp. 378–388; v. și W.T. Weaver, „When Discounting Gets in the Way”, *Training and Development*, 48, 7 (iulie 1993a), pp. 55–62; v. și Robert Fuller, *Somebodies and Nobodies: Overcoming the Abuse of Rank* (New Society Publishers, 2004).

Observându-i pe cei care învață

Începând cu mijlocul anilor '70, s-au făcut descoperiri remarcabile în cercetarea asupra modurilor în care învață oamenii. Unul dintre rezultate a fost creșterea cunoașterii despre inteligențele multiple și despre stiluri de învățare și înțelegerea faptului că inteligența nu este fixă sau ușor de măsurat. Deși evaluarea și ierarhizarea elevilor și a școlilor se fac încă pe baza scorurilor la testele standardizate, nu poate spune nimeni (în mod justificat) că aceste scoruri reflectă mai mult decât un fragment al capacităților și al potențialelor reale.

Acest capitol prezintă o varietate de eforturi de a încorpora conștientizarea stilurilor multiple de învățare în practica din sala de clasă. Dar nu se oprește aici. Înțelegerea curentă a modului în care învață oamenii este încă în curs de dezvoltare și ridică întrebări fascinante și semnificative. Dacă testele de inteligență nu măsoară capacitățile de învățare, ce fel de evaluare le-ar putea măsura? În ce forme ale inteligenței și ale învățării merită investit pentru a le dezvolta la copii? Dar la adulți? Ce efect are stilul de învățare al unui profesor asupra problemelor de comunicare din clasă? Care forme ale inteligenței sunt solicitate pentru exersarea disciplinelor de învățare? (De exemplu, viziunea împărtășită necesită o aptitudine înăscută de vizualizare spațială?) Putem vorbi de tipuri de inteligență diferite în cazul echipelor și grupurilor, la fel cum vorbim despre inteligențe multiple în cazul indivizilor? Și ce contribuție aduce acest volum de cunoștințe în proiectarea unei programe educaționale, a unei școli sau a unei comunități?⁸³

Nu încercăm să fim exhaustivi — vrem doar să oferim niște puncte de început pe care le găsim valoroase sau intrigante. Principiul după care ne ghidăm este importanța valorizării tuturor celor care învață și a tratării lor cu demnitate. Care sunt modelele tale mentale despre învățare și cum diferă de cele ale oamenilor din jurul tău? Care sunt darurile tale — în calitate de profesor, în calitate de persoană care învață? Care sunt capacitățile tale de învățare mai puțin dezvoltate? Ce talente au cei din jurul tău? Ce puteți învăța unii de la alții? Acestea sunt temele tratate în articolele, exercițiile și resursele din acest capitol. (V. și Partea a XI-a, cap. 2.)

1. Demnitatea copilului

Tim Lucas

Anna este în clasa a treia. La fel ca mulți copii de opt ani, ea este un izvor de energie. În această dimineață ea a țopăit spre stația de autobuz și a râs cu cea mai bună prietenă a ei în drum spre școală, dar de cum a ajuns acolo, lucrurile au început să meargă prost. Mai întâi, tema la matematică pe care o făcuse cu o seară înainte nu era în ghiozdan. Când i-a spus învățătoarei că n-o

poate găsi, aceasta, cu mâinile în șolduri, i-a zis: „Iar ți-ai uitat tema? Ești foarte dezorganizată!“

Mai târziu în aceeași dimineață, clasa a participat la o adunare în sala festivă. Când se întorceau în clasă, două fete au împins-o pe Anna spre un perete, făcând-o să se împiedice și să cadă. „Ești foarte dezorganizată“, au spus ele în batjocură, imitând-o pe învățătoare. Doi băieți au arătat-o cu degetul și au râs; când învățătoarea le-a spus să înceteze, ei s-au uitat la Anna de parcă era vina ei că au fost muștrați. Când s-au întors în clasă, Anna privea în jos în timp ce restul clasei discuta tema la matematică. Fata care stătea lângă ea a spus, suficient de tare încât să audă toată lumea: „Nu e de mirare că ești atât de bătută în cap“. Învățătoarea a decis să ignore acest comentariu și să continue lecția. La prânz, Anna nu a putut mânca prea mult pentru că o dorea stomacul. Și tot așa, de-a lungul zilei; în autobuz, în drum spre casă, ea stătea în liniște, tristă, ignorând totul din jurul ei.

Uneori spun povestea Annei la întrunirile școlare. Mai întâi ridic o foaie mare de hârtie pe care scrie „Sunt o persoană cu demnitate“. Le spun elevilor și profesorilor să vadă acea hârtie ca pa demnitatea Annei — ca pe modul prin care se vede ea pe sine. Cu fiecare incident din poveste, rup câte o bucată de hârtie, făcând suprafața vizibilă mai mică de fiecare dată, până când rămâne un fragment mic. „De fiecare dată când luați un fragment din demnitatea Annei“, le spun, „ea crede despre sine că reprezintă mai puțin decât este cu adevărat. Cum puteți repara prejudiciul? Din moment ce cuvintele au fost spuse, le mai puteți retrage cu adevărat?“

Am auzit cu toții povești asemănătoare cu cea a Annei. Majoritatea dintre noi am fost Anna la un moment dat în timpul educației noastre. Dacă am reușit să trecem de școala generală cu demnitatea relativ nevătămată, ne-am întâmpinat mai apoi asalturile adolescenței, ale anilor de liceu și de facultate. Adulții i-au spus unei fete obosite de glumele pe seama sânilor ei să le ignore și să stea în altă parte. Un profesor i-a spus unui student la arhitectură: „Data viitoare când desenezi ceva, încearcă să-ți folosești mâinile“. Un director a transferat un grup de copii de clasa a șasea de la o materie pe care își doreau s-o învețe, pentru că, a spus el, nu vor fi niciodată capabili să se descurce. Un profesor a spus, într-un moment de necugetare: „Nimeni nu poate face nimic cu tine“. În toate aceste cazuri și în multe altele, ni se spune că nu valorăm foarte mult. Am putea să ne petrecem tot restul vieții împlinind acea profeție. Ne-am putea aminti în detaliu despre aceste atacuri asupra demnității noastre pentru cea mai mare parte a vieții noastre. Cereți-le copiilor să scrie despre o situație în care au fost tachinați sau bruscați și veți primi o lucrare cu detalii vii.

Violența școlară (*bullying*) este de mult o preocupare la nivel național și una care a primit și mai multă atenție în ultimii ani odată cu prevalența ei și cu atenția din partea presei față de intimidările din mediul virtual (*cyberbullying*)⁸⁴. Totuși, foarte rar îi auzim pe educatori — și pe alți oameni — reflectând deschis asupra demnității copiilor pe care îi instruiesc. Ei vorbesc

despre conținutul programei educaționale, despre metode de predare și, ocazional, despre noile cercetări asupra stadiilor dezvoltării sau a stilurilor multiple de învățare. Dar cât de des spun ei că fiecare copil este valoros și merită respect și că învățarea este legată de percepțiile elevilor asupra respectului pe care îl primesc și asupra propriului simț al valorii? Cât de des îi privesc pe copii din perspectiva demnității?

În calitate de oameni preocupați de școală, trebuie să facem un pas în spate și să reflectăm asupra semnificației demnității copilului. Mulți educatori și părinți par să creadă că principiul este de la sine evident, mai ales că se insistă pe creșterea stimei de sine în multe școli. Din păcate, acest lucru nu este adevărat. Dacă întâietatea demnității copilului ar fi evidentă pentru toată lumea, am privi mai des copiii din perspectiva propriilor lor percepții despre sine. Ar fi mult mai puține etichete — precum „grup de risc“, „difil“, „special“ și „tulburat“ — aplicate copiilor.

Implicarea copiilor pornind de la demnitatea lor

Am conștientizat pentru prima dată acest concept în al doilea an în calitate de profesor de științe. Știam că relaționez bine cu elevii-copii, dar nu știam de ce nu reușeam să ajung la mai mulți dintre ei. Am fost norocos. Predam în aceeași clădire cu o femeie pe nume Trudy Creede. Trudy a fost o profesoară și un mentor remarcabil. O femeie în vârstă, fragilă, care preda citirea, folosind fotografii, unui grup de copii cu vârste cuprinse între doisprezece și paisprezece ani pe care majoritatea profesorilor i-ar fi etichetat ca fiind „în grupul de risc“ sau „elevi-problemă“. Asta se întâmpla la mijlocul anilor '70 — timpuri turbulente pentru educația americană în general. Liceul nostru avea 1 200 de copii într-o clădire proiectată pentru 600 și împărțeam sălile de clasă cu un liceu care era la fel de „supraaglomerat“. Consumul de marijuana era prevalent, iar poliția locală trebuia adesea să facă inspecții la școală. Încă nu știa nimeni cum să gestioneze fumatul în băile școlii, nemaivorbind de consumul de droguri din școli.

Eu făceam parte dintr-un grup de opt sau nouă profesori tineri care erau puțin altfel. Eram necăsătoriți și adesea păream aproape la fel de dezmațați precum copiii pe care îi învățam. Aveam părul lung, veneam cu motocicleta sau cu bicicleta la muncă și foloseam adesea metode neortodoxe de predare pentru a avea un impact asupra elevilor noștri. Ceilalți profesori făceau câteodată plângeri împotriva noastră. (Odată mi-am dus clasa de științe afară pentru a colecta probe de sol. Alt profesor de științe s-a plâns: „Nu poți să-ți duci clasa afară. Când copiii mei se uită pe ferestre și îi văd pe ai tăi, ei cred că ora ta este mai distractivă decât a mea. Nu e corect!“)

Trudy ne invita pe toți, o dată pe lună, să luăm cina cu ea și cu soțul ei. Purta discuții lungi despre succesul pe care îl avea cu copiii „incorigibili“. Trudy își implica elevii în fotografiere, în dezvoltarea fotografiilor într-o cameră obscură, în scrierea despre acestea și în citirea de povești unii altora. Absolvenții clasei ei aveau adesea succes pe termen lung. „Cum faci asta?“ o întrebam.

„Este vorba doar despre demnitatea lor, Tim“, mi-a spus. Ea a știut întotdeauna că elevii ei se aflau în acel stadiu dificil al dezvoltării lor în care se puteau întoarce cu ușurință la modurile de gândire din preadolescență. Dar, în fiecare caz, ea își spunea: „Acest copil are demnitate în sinea sa. Este deja acolo; nu trebuie să o punem noi acolo. Treaba noastră este să o recunoaștem și să lucrăm cu ea“.

Pentru Trudy, acești copii nu erau doar niște „cazuri.“ Ei erau organisme incredibil de complicate, cărora li se întâmplau multe lucruri. Ea a avut talentul de a face un pas înapoi și de a-și vedea elevii ca pe niște oameni întregi — de a vedea modurile în care lucrau, se mișcau, gândeau, vorbeau și procesau informațiile. Și nu și-a pierdut niciodată admirația și respectul față de ei. După cum ne explica nouă, nu avea de ales; oricât de mult și-ar fi dorit să se poarte mai neutru față de copii. „Nu pot. Pentru că, uite-i, sunt niște persoane“.

Este ușor să recunoști demnitatea unui copil atunci când vezi, să zicem, un grup de opt copii de grădiniță mergând pe stradă sau într-o excursie, ținându-se de mânuțe. Dar aceiași opt copii, cu nouă ani mai târziu, ar putea arăta ca o gașcă pentru tine, mai ales dacă provin dintr-un mediu „rău“. Orice copil, la vârsta de cincisprezece ani, poate părea dificil sau distructiv uneori; este firesc pentru stadiul de dezvoltare în care se află. Trudy m-a învățat că nu există copii buni și copii răi. Există doar copii. Această femeie fragilă reușea să-și strunească elevii, pentru că înțelegea demnitatea și le-o atribuia, cum se cuvine, elevilor ei. Nu-i poți învăța pe oameni acest lucru ținându-le discursuri. Trebuie să fii un model pentru ei.

Educația filtrată prin simțul demnității

Încă vorbesc cu câțiva profesori pe care i-am cunoscut în acei ani și discutăm adesea despre ideea că fiecare copil are demnitate și despre modurile în care Trudy exemplifica și vorbea despre acea credință. Am luat cu mine acele lecții în călătoria mea prin rolurile de director, inspector și profesor universitar. Este parte a viziunii mele. Dacă eu cred că elevii și studenții merită să fie iubiți și că sunt capabili, atunci este responsabilitatea mea să le onorez demnitatea și să-i percep de la acel nivel pe care i-am plasat.

Când eram inspector școlar în Ho-Ho-Kus, New Jersey, consilierul nostru educațional îi examina pe toți copiii veniți în clasa pregătitoare în cadrul unor interviuri față-în-față, cu fiecare copil și cu părinții săi. Atunci când consiliul de administrație al școlii a pus sub semnul întrebării acea cheltuială cu evaluarea psihologică, le-am spus despre un incident care a avut loc în prima zi de școală. În timp ce umflam niște baloane pe care să le ia acasă copiii din clasele pregătitoare, specialistul nostru în dezvoltare educațională a spus: „Am examinat în vara aceasta o copilă care are o frică îngrozitoare de baloane. Dacă intri în acea grupă cu douăzeci de baloane, fetița se va speria foarte tare“.

Nu am fi știut asta niciodată dacă nu făceam acele examinări. Am fi stânjenit-o pe fetiță și am fi prejudiciat impresiile tuturor copiilor despre

școală în prima lor zi. În schimb, consilierul a luat-o pe fetiță deoparte înainte să înceapă orele. I-a spus că voi oferi baloane copiilor, că ea nu trebuia să ia unul acasă și că ar putea părăsi împreună încăperea să se plimbe în jurul școlii în acel timp dacă dorea.

„Este în regulă“, a spus fetița, „atâta timp cât nu trebuie să iau și eu unul.“ Pentru tot restul timpului petrecut la școală, ea a știut (și ceilalți copii au știut) că noi o respectam.

În practica de zi cu zi, nu e greu să-i tratezi pe ceilalți la fel cum ai vrea să fii tratat tu însuși. În calitate de profesor și director, îi salutăm pe copii pe holuri și le spunem pe nume, pentru că eu cred că dacă treci pe lângă cineva (copil și adult) și nu le recunoști prezența, le furi o bucată de demnitate. Cei mai buni educatori pe care îi cunosc își concentrează o mare parte din atenție spre a-i cunoaște pe copii. Profesorii organizează în mod deliberat activități în sala de clasă în care copiii vorbesc despre pasiunile și despre familiile lor, într-un mod în care nu vor fi judecați sau tachinați. Din moment ce ai acele cunoștințe despre copii — din moment ce vezi cu adevărat ce este important pentru ei —, poți face mult mai multe pentru ei.

Îți poți îmbunătăți activitățile și practicile întrebând: „Acest lucru adaugă sau scade din demnitatea copilului?“ Când vorbim despre demnitatea copilului ca valoare primordială, avem un punct de început foarte eficient pentru construirea unei viziuni împărtășite și pentru concentrarea programelor de perfecționare a personalului în concordanță cu acea viziune. Aceasta afectează modurile în care educatorii vorbesc între ei — în sala de clasă, în timpul ședințelor și în sala de mese. Poți construi o practică de a vedea copiii așa cum sunt cu adevărat, încorporând deliberat cercetarea inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare în lecțiile tale, creând obstacole productive pentru toate stilurile de învățare din clasă, provocându-i pe elevi să țintească dincolo de limitele lor naturale și arătându-le că noi le acceptăm punctele tari și limitele. Rezultatul final este un sistem care le comunică în mod constant copiilor: „Vom adăuga valoare vieții tale astăzi, iar profesorul tău de anul viitor îți va da și mai multă valoare — pentru că știm că meriți.“ (V. și Partea a IV-a, cap. 5).

Eu mă consider norocos că am fost expus ideii de demnitate a copilului atât de devreme în cariera mea. Acest lucru m-a motivat să continui să învăț din noile cercetări asupra diferitor tipuri de elevi și a variatelor lor puncte forte, să respect acele diferențe și să promovez diverse moduri de gândire și de interacționare. Doar elevii cu un sentiment puternic al propriei demnități pot ajunge niște adulți care își pot asuma riscuri, pot gestiona eșecurile minore și pot acționa pentru protejarea demnității altor oameni.

În unele școli, profesorii și administratorii vorbesc deschis despre aceste lucruri. Oricând cineva dorește să ia o decizie referitoare la un grup de copii, el se întreabă: Am făcut un pas în spate pentru a vedea cât de deosebiți sunt acești copii? Vedem potențialul din acești copii? Sau i-am descalificat? În final, recunoașterea demnității copilului înseamnă reconectarea cu un sentiment al miracolului primar că învățarea fiecărui copil poate scânteia câteodată — de

exemplu, atunci când citesc pentru prima dată un indicator de pe stradă sau când reușesc să rostească o propoziție întreagă. Trebuie să înveți să nu accepți aceste episoade ca fiind implicite și să vezi fiecare copil din perspectiva respectului ființei sale. Atunci teoria „demnității copilului“ nu mai este o teorie. Devine pur și simplu modul în care îi percepi pe elevi.

Howard Gardner și inteligențele multiple

Mintea disciplinată: educație pe care o merită orice copil, dincolo de informații și teste standardizate (trad. rom.: Sigma, 2005); **Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor** (trad. rom.: Sigma, 2007); **Inteligențele multiple: Noi orizonturi** (trad. rom.: Sigma, 2006); **Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Twenty-First Century** (Basic Books, 2011) — toate titlurile îi aparțin lui Howard Gardner.

În cercetările și în scrierile sale despre inteligențele multiple, creativitate și leadership, Gardner, psiholog la Universitatea Harvard, ridică o serie de întrebări relevante despre modurile adecvate de promovare a predării și a învățării. Cu toate că el nu a fost niciodată implicat direct în munca cu cele cinci discipline ale învățării organizaționale, teoria inteligențelor multiple rezonază puternic cu cele cinci discipline de învățare. La baza acestora se află o clasificare crescătoare a diverselor abilități cognitive și emoționale: verbal-lingvistice, logico-matematice, spațiale (artistice), fizico-chinestezice, muzicale, naturale (receptivitatea față de mediu), interpersonale și intrapersonale (reflexive). Când ajung în fața încercărilor vieții, spune Gardner, oamenii trebuie să pună în aplicare fiecare dintre aceste forme de inteligență: pe tot parcursul vieții lor, începând din copilărie. Pentru că fiecare posedă o mixtură diferită de inteligențe, oamenii trebuie să-și compenseze reciproc abilitățile și punctele forte în fiecare împrejurare socială.

Opera lui Gardner reîncadrează unul dintre cele mai subtile, mai generalizate și mai distructive modele mentale despre școală: asocierea performanței cu formele mai curând intelectuale ale inteligenței (verbal-lingvistică și logico-matematică) și devolarizarea tuturor formelor rămase. Această perspectivă asupra inteligenței (și, în consecință, asupra valorii umane) are efecte devastatoare asupra numărului mare de copii ale căror talente sunt omise sau ignorate în școală. În societatea adultă, acest lucru duce la promovarea liderilor care sunt „citiți“, însă cărora le lipsesc abilitățile fizice, sociale, ecologice, reflexive și interpersonale pe care ei (și restul oamenilor) trebuie să le aibă.

Fiecare dintre cărțile lui Gardner extinde volumul muncii sale, cuprinzând adesea noi domenii. Pentru educatori, *Mintea disciplinată* este probabil cel mai bun punct de pornire. Publicată în original în 2000, această carte a fost profund influențată de participarea lui Gardner la reforma școlară din anii '90. În timp ce autorul evită în mod deliberat să promoveze un anumit program (nu există „școli Gardner“), el scrie în mod explicit și elocvent despre proiectarea programei educaționale și a sălilor de clasă pentru o mare varietate de feluri de a învăța și de a fi. El își prezintă de asemenea viziunea asupra scopului școlii, acela de a-i învăța pe elevi ce înseamnă să opereze în cadrul unei discipline — de a gândi în mod științific, istoric, artistic, etic, matematic și muzical, chiar și atunci când acele moduri de gândire par la început ilogice sau dificile. Pentru a-și demonstra această viziune, el folosește trei idei: teoria evoluției (știință), istoria Holocaustului (istorie și moralitate) și muzica lui Mozart (arte). Apoi el arată modul în care diferite tipuri de inteligență, aplicate asupra acestor subiecte (și a altora), duc la un volum mai bogat, mai pragmatic de cunoaștere.

Cartea *Inteligențele multiple* prezintă teoria care stă la baza clasificării lui Gardner și oferă o introducere generală foarte utilă. Cartea *Mintea umană: cinci ipostaze pentru viitor*, pe care Gardner a publicat-o în 2007, sintetizează inteligențele în forme mai generale ale măiestriei pe care oamenii pot (și, după cum spune el, ar trebui) să le aplice în confruntarea cu provocările următorilor cincizeci de ani. Acestea reprezintă, în esență, propria lui versiune a disciplinelor de învățare. Ele includ efortul constant de-a lungul timpului pentru îmbunătățirea abilităților și a cunoștințelor (mintea disciplinată); adunarea informațiilor din diverse surse (mintea sintetizatoare); descoperirile noi (mintea creativă); înțelegerea celorlalți (mintea respectuoasă); și atingerea unei înțelegeri mai bune a scopului și a valorii (mintea etică). *Truth,*

Beauty, and Goodness Reframed, publicată în 2011, se concentrează asupra celor trei mari virtuți platonice și asupra modului în care pot fi cultivate în vremurile contemporane. — **Art Kleiner**

Robert Sternberg

R. Sternberg, **Successful Intelligence: How Practical and Creative Intelligence Determine Life** (Simon & Schuster, 1996) și R. Sternberg & Elena L. Grigorenko, **Our Labeled Children: What Every Parent and Teacher Needs to Know About Learning Disabilities** (Perseus Books, 1999).

Robert J. Sternberg, profesor de psihologie și educație (și fost rector) la Universitatea din Oklahoma, este o voce importantă în domeniul teoriei moderne a învățării. El contestă nu doar etichetarea „dizabilităților“, ci și practicile școlare rigide care se concentrează doar asupra „inteligenței analitice“ (abilitățile lingvistice și logico-matematice). Alte două tipuri de inteligență, cea creativă și cea practică, sunt nu doar importante pentru societate, ci reprezintă un factor determinant în succesul oamenilor. Acestor abilități li se oferă o șansă minimă de dezvoltare în majoritatea școlilor. Clasificarea lui a inteligențelor multiple, deși diferă, nu e contrară celei oferite de Howard Gardner. Sternberg are foarte multe contribuții în cărțile despre psihologie cognitivă, creativitate și educație. Cărțile citate mai sus reprezintă două puncte bune de plecare. — **Janis Dutton**

2. Să-i descoperim pe cei care învață

Tim Lucas

Scopul: A-i ajuta pe elevi — lucrând cu părinții sau profesorii — să-și descopere punctele forte, să identifice domeniile în care mai au nevoie de perfecționare și să înceapă să valorizeze diferitele puncte forte și abilități pe care le aduc ceilalți în sala de clasă.

Rezumat: În grupuri mici, elevii dezvoltă imagini ale inteligențelor, ale diferitelor tipuri de „istețime“ și ale istețimii proprii.

Participanți: O clasă de elevi împărțită în grupuri de câte trei.

Materiale: O descriere a inteligențelor multiple și o diagramă circulară pentru fiecare participant.

Mediu: Un spațiu potrivit pentru discuții colective și activități în grupuri mici.

Cereți unui grup de elevi de pe terenul de joacă al școlii să aleagă o echipă pentru un joc. Cel mai talentat sportiv este întotdeauna ales primul; toată lumea știe cine este acea persoană. Dacă aceiași elevi trebuie să aleagă o echipă pentru a lucra la o prezentare științifică, cel mai talentat va fi întotdeauna primul ales. Dacă este programat un concurs de geografie sau gramatică, cineva va fi întotdeauna „prima alegere“ constantă.

Este un sistem minunat — pentru cei care sunt aleși primii. Majorității dintre noi ne este cunoscut sentimentul tipic de anticipare care apare, întrebându-ne cât de repede vom fi aleși, fiind ușurați și totuși într-un fel dezamăgiți dacă suntem aleși undeva pe la mijloc. Cunoaștem de asemenea stânjeneala de a fi aleși ultimii, etichetați efectiv ca fiind „de nimic“ pentru că talentele noastre specifice nu se potrivesc activității respective.

Ideea că există întotdeauna un „prim ales“ este atât de adânc întipărită, încât pare imposibil de depășit. Dar acest exercițiu poate fi de ajutor. Eu l-am folosit cu copii începând de la vârsta de opt sau nouă ani, dar îl găsesc deosebit de util și în școala generală, unde copiii sunt extrem de conștienți de asemănările și diferențele dintre ei și unde au nevoie să învețe cum să facă

față dezamăgirilor și să-și păstreze în același timp propriul simț înnăscut al demnității.

Pasul 1: Reflectarea asupra deprinderilor și aptitudinilor

Spune-le elevilor să reflecteze asupra a ceea ce se întâmplă în concursurile și proiectele de grup: „Cum decideți cu cine vreți să lucrați sau pe cine alegeți primul? De unde știți că sunt buni la acest lucru?” Discutați despre diferite deprinderi care ar putea fi utile în aceste activități și despre cum majoritatea oamenilor sunt mai buni la unele activități decât la altele.

Treceți apoi la o conversație despre motivele pentru care diferiți oameni au un set diferit de talente: „Cum își dezvoltă oamenii anumite aptitudini? Sunt născuți cu ele sau trebuie să aibă parte de mai multe oportunități și experiențe?” (De exemplu, faptul că o persoană este bună la geografie este un talent înnăscut sau acea persoană a călătorit foarte mult? Este nevoie ca muzicienii să exerseze și să studieze împreună cu un profesor de muzică?)

Pasul 2: Introducerea celor nouă inteligențe

Eu continui de obicei cu un discurs scurt despre inteligențele multiple: „Ca grup, avem o gamă întreagă de abilități, dar unii dintre noi sunt mai buni decât alții în unele domenii. Întrebarea nu este dacă ești isteț, ci în ce fel ești isteț“. Apoi ne uităm la cele nouă tipuri cunoscute de inteligență umană, folosind un limbaj care îi ajută pe copiii din școala primară și din școala generală să le diferențieze⁸⁵:

- Dacă ești *isteț la cuvinte* (un coeficient ridicat al inteligenței verbal-lingvistice), atunci ești bun la limbă, la scris, la compunerea poeziilor și la povestit.
- Dacă ești *isteț la logică* (un coeficient ridicat al inteligenței logico-matematice), atunci te pricepi foarte bine la rezolvarea problemelor, ai o bună gândire inductivă și deductivă, știi cum să lucrezi cu simboluri și cum să recunoști tipare.
- Dacă ești *isteț la imagini* (un coeficient ridicat de inteligență spațială), ai talent vizual (la desen, pictură și sculptură) și talent de ansamblu (îți dai seama cum funcționează lucrurile, cum se desfac și se fac la loc).
- Dacă ai un *corp isteț* (un coeficient ridicat al inteligenței fizico-chinestezice), îți poți folosi foarte bine coordonarea corporală pentru a face sporturi, a practica jocuri, a dansa, a interpreta și a te mișca.
- Dacă ești *isteț la muzică* (un coeficient ridicat al inteligenței muzicale), atunci ești talentat la recunoașterea notelor și a ritmului și ești receptiv la sunetele vocale, instrumentale și la cele din mediu.
- Dacă ești *isteț în raport cu natura* (un coeficient ridicat al inteligenței naturale), atunci ai o conștiință și o sensibilitate bine dezvoltate față de mediul din jurul tău și poți să operezi eficient printre plante, animale și în habitatul natural.
- Dacă ești *isteț la oameni* (un coeficient ridicat al inteligenței interpersonale), atunci știi cum să lucrezi bine cu ceilalți, cum să le interpretezi stările și

gesturile și poți anticipa ce vor face în continuare.

- Dacă ești *istet în ceea ce te privește pe tine* (un coeficient ridicat al inteligenței intrapersonale), atunci ești capabil de o cunoaștere profundă a propriei tale persoane, de metacogniție și de reflecție interioară.
- Dacă ești *istet la filosofie* (un coeficient ridicat al inteligenței existențiale), atunci te implici bucuros în abstractizare și ești capabil de reflecții profunde asupra sensului existenței umane și asupra altor subiecte complexe.

Pasul 3: Cum arată un tip inteligent

În grupuri de câte doi sau trei oameni, scrieți niște descrieri ale oamenilor care au fiecare dintre aceste tipuri de inteligență. Care ar fi activitățile lor preferate? La ce materie școlară s-ar descurca cel mai bine? Ce profesie este posibil să aibă? Care ar fi o destinație de vacanță potrivită pentru el? Ce personalitate istorică prezenta această trăsătură? Ce personaj de la televizor sau din filme are această calitate? Ce cântec vorbește despre această caracteristică?

Pasul 4: Reflecția individuală

După ce a parcurs discuția anterioară, clasa este acum pregătită să reflecteze asupra (și să răspundă în scris) acestor întrebări:

- Care trei tipuri de inteligență sunt cele mai pregnante la tine? Dă un exemplu din viața ta de zi cu zi care să ilustreze motivul pentru care le-ai ales pe cele trei.
- Dacă ar fi două tipuri de inteligență la care ți-ar plăcea să devii mai bun, care ar fi acelea și de ce?
- Ce tipuri de inteligență sunt cel mai bine dezvoltate la membrii familiei tale? (Gândește-te la profesiile lor, la pasiuni și la munca zilnică.) Te rog să dai exemple pentru a-ți susține părerile.
- De ce nu poate fi o persoană foarte bună la toate cele nouă tipuri de inteligență în același timp?
- Cum poate școala (și această clasă) deveni mai bună la a te ajuta să faci îmbunătățiri la toate cele nouă tipuri de inteligență?
- Câteodată, atunci când un copil mic este foarte bun într-un domeniu, cum ar fi cel „muzical“, părinții îl trimit la o școală specială care se concentrează foarte mult asupra muzicii. Asemenea copii devin interpreți talentați când ajung la adolescență. Gimnaștii olimpici merg, și ei, la școli primare speciale. Copiii-actori au profesori speciali de actorie. Ce crezi despre asta?

Folosirea acestui exercițiu ca bază pentru alte activități

O clasă care a trecut prin „descoperirea celui care învață“ dispune de un limbaj adecvat pentru a vorbi despre diferențele dintre oameni, fără a subestima pe cineva. Puteți vorbi într-un mod mai imparțial, de exemplu, despre oamenii care par diferiți de toți ceilalți. Ar putea să pară că ei au neajunsuri evidente sau chiar dizabilități; dar care sunt punctele lor tari? În loc să spuneți pur și simplu „Fiecare este bun la ceva“, puteți începe să vorbiți despre lucrurile la care sunt buni diferiți copii din clasă.

Dacă ești profesor, acest exercițiu te va ajuta să înveți împreună cu elevii, făcându-te mai conștient de modurile lor individuale de învățare și de procesare a informațiilor. Acest lucru, la rândul său, te ajută să construiești o serie de experiențe pentru ei — pentru unii ca să-și exerseze inteligențele mai pregnant dezvoltate, iar pentru alții, ca să-și îmbunătățească abilitățile mai „slabe“. (Vezi *infra* analiza „4MAT“.)

Acest exercițiu poate fi de asemenea foarte bun pentru echipele de adulți, precum un grup de angajați ai școlii care încearcă să proiecteze sau să implementeze o inițiativă de schimbare în școală. Doi profesori, de exemplu, ar putea adopta inconștient perspective diferite asupra aceluiși copil pe baza „inteligențelor“ cu care se simt mai confortabil, fără a-și da seama de sursa opiniilor lor diferite. Primul profesor, posesor al unei puternice inteligențe interpersonale, ar putea aduna o echipă de oameni pentru a-l ajuta pe copil. Al doilea profesor, cu o inteligență lingvistică foarte bine dezvoltată, ar putea ghida copilul prin intermediul cititului sau al scrisului. A cui abordare este cea „corectă“? Nu neapărat cea a profesorului cu cea mai multă experiență și nici măcar a celui care îl cunoaște cel mai bine pe copil. Ar putea fi cea a profesorului care înțelege cel mai bine, în mod inconștient, punctele tari innăscute ale copilului.

Diferențe similare pot apărea și între părinți, între oamenii din comunitate care privesc problemele școlii și între doi angajați ai unei organizații. Am văzut adaptări ale acestui exercițiu dovedindu-se eficiente în cadrul seminarelor de perfecționare a personalului, la întâlnirile din cadrul școlii sau al comunității și chiar în familii. (Copiii îl duc acasă și îl încearcă cu părinții și cu rudele lor.) Acesta deschide întotdeauna mințile pentru a recunoaște că nu suntem cu toții dotați și talentați în aceleași privințe. Iar noi nu putem vedea diferențele până când nu le căutăm.

How Your Child Is Smart

de Dawna Markova (Conari Press, 1992)

Dawna Markova⁸⁶ se bazează în activitatea sa pe cercetările clinice asupra diverselor stadii ale activității cerebrale. Unii dintre noi sunt orientați în mod conștient spre dominanța vizuală (acordăm cea mai multă atenție față de ceea ce vedem), alții spre învățarea auditivă (ne concentrăm pe ceea ce auzim), iar alții spre cunoașterea chinestezică (învățăm cu ajutorul corpului și al mișcării).

Una dintre fiicele mele, de exemplu, este predominant chinestezică, cel puțin la nivelul conștiinței de sine. Atunci când era în școală, conformarea la cerințele de tipul „stai liniștită și fii atentă“ îi consuma toată energia, voința și atenția. Nu îi mai rămânea deloc energie pentru a asculta. Am discutat despre asta cu profesorii ei și am primit permisiunea lor să-i dau niște mingi mici de cauciuc pentru a le strânge în mână atunci când asculta. (Iar ea a înțeles de ce nu-i putea întrerupe pe restul colegilor cu mingile ei.) A fost uimitor cât de mult au ajutat-o acestea să stea nemișcată și să asculte mai bine. A început să-și amintească mult mai bine fiecare informație atunci când i se permitea să se miște în acest mod.

Cartea *În ce fel copilul tău e isteț* se adresează părinților — oamenii care au cel mai mare interes să cerceteze stilurile ale învățare ale copiilor lor. Aceasta descrie cum poate fi stimulată mintea copiilor la nivel conștient, subconștient și inconștient, pentru a-i ajuta să învețe mai bine. Cartea prezintă de asemenea o parte din propria experiență a autoarei în calitate de profesoară la clasă, care a trecut prin momente extrem de dificile în cariera sa până să

înțelege cum să-i asculte pe copii în modul descris în această carte. — **George Roth**

Human Dynamics

A New Framework for Understanding and Realizing the Potential in Our Organizations, de Sandra Seagal și David Horne (Pegasus Communications, 1997).

Seagal și Horne au identificat cinci dinamici predominante ale personalității, fiecare cu propriile sale caracteristici și avantaje: dinamica predominant mentală, cea fizic-mentală, cea fizic-emoțională, cea emoțional-obiectivă și cea emoțional-subiectivă. Între membrii fiecărui grup există diferențe considerabile în modurile în care interacționează și îndeplinesc sarcinile. O dinamică a personalității nu este o etichetă pe care ți-o aplică cineva. Tu determini cărui grup aparții. Dar nu este o alegere — descoperi acest lucru prin reflecție — **Janis Dutton**

Sistemul 4mat

Educatorea Bernice McCarthy a dezvoltat împreună cu un grup de colegi și de profesori o abordare ingenioasă a stilurilor de învățare în școli. Programul informatic 4MAT, care nu este deloc costisitor, este disponibil pe site-ul lor: www.aboutlearning.com.

Ei au peste 300 de modele de lecție pentru toate nivelurile din învățământul preuniversitar și module pentru formarea cadrelor didactice și pentru instruirea individualizată. Sunt de asemenea teste diagnostice pentru elevi, pentru profesori și pentru părinți. McCarthy sugerează că există patru stiluri principale de învățare, fiecare având o componentă specifică emisferei drepte și celei stângi a creierului, care duc în continuare la opt tipuri diferite de lecție, fiecare potrivită în felul ei pentru diferitele puncte forte ale elevilor. — **Tim Lucas**

Tehnicile care îi implică și îi motivează pe copii în sala de clasă par să funcționeze de asemenea foarte bine și în cazul adulților. Eu am folosit, în calitate de director, chestionarul de leadership creat de Bernice McCarthy pentru a ajuta echipele din școală să se autoevalueze. Pentru că am planificat programa și practicile educaționale în echipe pentru fiecare nivel educațional, am căutat să înțelegem diversele puncte forte și aptitudini cu care s-a contribuit. Cartea scrisă de McCarthy despre abordarea 4MAT în instruire include de asemenea o secțiune despre componentele desfășurării cu succes a unei ședințe de personal. — **Victoria Kniewel, inspector școlar, New Jersey**

3. Depășirea absurdului

O abordare din perspectiva „sistemului-ca-întreg“, pentru a-i ajuta pe elevi să sară peste obstacolele dizabilității... și peste alte bariere din cursa vieții de zi cu zi

Terry O'Connor, Deirdre Bangham

Pe când a apărut prima ediție a acestei cărți, Terry (care a trecut în neființă în anul 2008) era directoarea Centrului pentru Instruire de la Indiana State University (Terre Haute, Indiana). Deirdre era directoare la Festina Lente, fostul Centru național din Bray (Irlanda) specializat în antrenamente ecvestre (<http://www.festinalente.ie>), unde s-au desfășurat o mare parte din cele ce urmează. Acest articol, care tratează aparent provocările educaționale prezentate de elevii cu dizabilități, este de fapt despre perfecționarea personalului (deci este despre toți profesorii) și despre crearea unor medii de învățare mai bune pentru toți elevii. Nu sugerăm că fiecare elev are nevoie de un cal. Dar poate fiecărui profesor i-ar prinde bine să lucreze cu elevi cu dizabilități — și cu siguranță le vor prinde bine exercițiile care urmează.

Se înregistrase în ultima vreme o explozie a infracțiunilor grave în cartierul în care oamenii îl vedeau în fiecare zi pe Niall schimbând autobuzul. Niall era ușor de observat în mulțime — nu atât după felul cum arăta, cât după manierismele sale. El este generos și bun la inimă, manifestând anxietate dacă simte că este sub presiune. Simțul lui social este setat pe propria lungime de undă. Dacă nu te cunoaște, este precaut. Dacă crede că te cunoaște, devii aproape imediat cel mai bun prieten al lui. El are un vocabular bogat, dar nu vorbește în cel mai coerent mod — subiectele se schimbă fără motive sau indicii evidente. Nu a durat mult până când cineva a adus această persoană „suspectă“ în atenția poliției.

Poliția l-a ridicat și l-a interogat timp de două ore. Niall a discutat precaut cu ei. El nu răspundea direct și cei de la poliție au crezut că le evită întrebările. Așa că au crescut intensitatea interogatoriului, sperând să treacă dincolo de atitudinea lui. Apoi Niall a menționat Centrul specializat de antrenamente ecvestre (SETC) pe care îl frecventa și, dintr-odată, unul dintre ofițeri a înțeles. Elevii de la SETC au o serie de dizabilități, dar au învățat acolo să trăiască și să lucreze în comunitățile locale. Din fericire pentru Niall, acest polițist înțelegător a reușit să redirecționeze interogatoriul; altfel, incidentul amenința să dezumanizeze un tânăr care abia recent își dezvoltase abilitățile de bază de a trăi în mod responsabil în colectivitate.

Când ne gândim la oameni ca Niall, ne amintim adesea de teatrul absurdului — acea mișcare dramaturgică ce a explorat sentimentele de consternare, alienare și disperare ale oamenilor de la mijlocul secolului douăzeci. Unul dintre cei mai cunoscuți dramaturgi ai curentului, Eugen Ionescu, își plasa personajele în dialoguri care îi închideau în cuștile inumane plătuite de obiceiurile lor neconștientizate. Piese sale ilustrează un adevăr la care ne putem raporta majoritatea dintre noi. Ne găsim cu toții uneori în situații alienante și lipsite de sens. Poate lucrăm în locuri unde regulile și reglementările nu au sens pentru că au fost create cu decenii în urmă și nu s-a deranjat nimeni să le mai schimbe, unde oamenii nu relaționează în moduri autentice, și de unde pare că nu există ieșire.

Viețile oamenilor cu dizabilități pot fi ca o reprezentare îndelungată a teatrului absurdului. Instituțiile care îi adăpostesc amplifică adesea absurditatea, implicându-i în rutine lipsite de sens, cum ar fi umplerea saltelelor, și izolându-i de ceilalți oameni și de o înțelegere a sistemelor întregi din jurul lor. Dar există de asemenea și posibilitatea creării unei școli pentru persoanele cu dizabilități care să-i ajute pe elevi să învețe cum să evadeze din absurd. Prin modificarea obiceiurilor noastre educaționale oarbe ce intervin când relaționăm cu acești elevi merituoși și sensibili, putem descoperi de asemenea modalități esențiale de a restaura, pentru toți elevii, pasiunea și energia învățării.

În interiorul centrului ecvestru

Până nu demult, majoritatea programelor de formare profesională pentru copiii cu dizabilități din Irlanda anticipau că elevii vor rămâne în instituții de

îngrijire permanentă pentru tot restul vieții lor. Absolvenții școlilor de bucătari, de exemplu, găteau și locuiau în instituții pentru persoane cu dizabilități. Educația lor era redusă la antrenamente pentru efectuarea unor sarcini manuale simple. Școlile lor uitau de abilitățile poetice, sociale, sportive și de alte potențiale talente care ar fi putut trece dincolo de absurd.

SETC are un obiectiv diferit — să le inculce copiilor deprinderi sociale, de muncă și academice care să le permită să părăsească instituțiile de îngrijire permanentă și să funcționeze în lumea reală. Cei douăzeci și patru de elevi ai centrului au vârste cuprinse între optsprezece și douăzeci de ani și suferă de o serie de dizabilități. Cel puțin, aceasta este eticheta care le permite să intre în sistemul oficial. Școala nu permite acestor diagnostice să-i urmărească în interiorul școlii. Ei sunt văzuți în schimb ca niște oameni care au avut parte de o serie de constrângeri care le-au periclitat învățarea. Dizabilitățile lor i-au făcut vulnerabili la judecăți, critici și abuzuri. Ei au suferit și s-au luptat cu scenariile debilitante scrise de familiile lor, de școlile prin care au trecut sau de cartierele în care au locuit.

Abordarea educațională din această școală privește persoana ca întreg. Aceasta se bazează pe succesele și potențialul elevului în loc să se concentreze asupra deficiențelor sale. Elevilor li se promite respect și demnitate, atitudini care pentru majoritatea dintre ei reprezintă o experiență nouă, și sunt susținuți pentru a reuși. Poate pentru prima dată în viețile lor, dacă nu reușesc să facă ceva, nu vor fi făcuți să se simtă proști, inferiori și nu li se va reproșa acest lucru. Se va aștepta de la ei să lucreze iar și iar împreună cu profesorii, până când izbutesc. După ce au trăit ani întregi de alienare, ei încep să resimtă un sentiment al finalității, o bucurie a învățării și o mândrie a succesului.

Aici intervin caii. Elevii sunt pregătiți în domeniul creșterii cailor, având grijă de ei, călărindu-i și îngrijind grajdurile și manejul. Profesorii îi ajută pe elevi să-și dezvolte încrederea și empatia mai întâi față de animale, apoi unii față de alții. Lecțiile de matematică, citire sau alte „materii“ tradiționale sunt legate de abilitățile de care au nevoie în munca lor.

Helen jura că nu va putea învăța să citească niciodată, dar pentru a îngriji caii, ea avea nevoie să poată citi cuvântul „ovăz“ scris pe un sac cu hrană și să distingă diferitele nume de cai scrise pe plăcuțele de pe boxele lor. Seara, o profesoară ocupată cu spălatul vaselor îi cerea lui Helen să caute ceva într-o revistă despre cai. „Mâinile mele sunt prea ude“, spune profesoara. „Doar deschide revista la pagina 10 și spune-mi ce scrie acolo despre țesălatul calului.“ Helen nu a considerat că ar fi la lecția de citire; ea pur și simplu ajută. Destul de repede, fără mult tam-tam, ea citea confortabil.

Când vizitez școala, sunt impresionată de capacitatea acestor elevi de a învăța și de a reuși, într-un mod care te face să uiți de dizabilitățile lor. Maggie era considerată prea autistă pentru un loc de muncă obișnuit. Când am întâlnit-o pentru prima oară, ea nu se adresa oamenilor. Dacă cineva intra în grajd, Maggie privea în jos și refuza să răspundă la întrebări. Trei ani mai târziu, când a venit în școală un instructor nou, Maggie a făcut un pas în față și

a întins mâna pentru a-l întâmpina. Acesta nu e puțin lucru.

Estetica învățării

Aproape orice educator ar fi de acord că sunt mulți factori care afectează învățarea, și totuși aceștia nu sunt întotdeauna ușor de identificat. Profesorii de la SETC au creat un mediu de învățare care răspunde gamei complexe de nevoi care asigură succesul oricărei persoane care învață. Ei echilibrează patru dimensiuni ale învățării: cea intelectuală, cea emoțională, cea fizică și cea spirituală.

Colm știa că avea doar două opțiuni, școala ecvestră sau un atelier de ucenicie — o soartă pe care își dorea cu disperare s-o evite. Din păcate, nu manifesta niciun fel de interes față de cai sau de îngrijirea lor, așa că l-a mimat. El a prostit pe toată lumea și a fost acceptat. Mimarea, după cum am aflat noi mai târziu, era unul dintre mecanismele lui de apărare și era destul de priceput la asta — până la un punct. Dar Colm nu a putut să continue așa la nesfârșit. Când a devenit evident că el nu se adapta, școala a fost pusă în fața unei dileme. Recomandarea altei direcții pentru cariera lui Colm l-ar fi condamnat probabil la o muncă la linie de asamblare, pe care își dorea cu disperare să o evite. Totuși, încurajându-l să continue, școala ar fi epuizat fondurile pentru formarea lui, pregătindu-l pentru o carieră pe care nu și-ar fi ales-o. Un angajat a observat cum Colm era interesat de un tractor vechi. Când i-au reorganizat programul în jurul tractoarelor, a mașinilor și a altor utilaje, ei au descoperit că programul putea fi mai bine adaptat pentru nevoile lui. După puțin timp el a învățat bucuros noi abilități și a fost capabil să absolve și să-și găsească un loc de muncă folosindu-le.

Elevii care nu sunt motivați față de lecțiile lor sunt elevi lipsiți de viață. Pentru orice educator, încercarea constă în identificarea viziunii personale care îi motivează și îi ghidează pe elevi și în a-i ajuta să creeze conexiuni între acea viziune și învățarea care trebuie să apară. Un mod de a face acest lucru este recunoașterea acelor momente fundamentale ale învățării, ale acelor „aha-uri“ care luminează chipul elevului. Donald Arnstine numește asta „estetica“ învățării. La SETC, această estetică reprezintă cheia succesului școlii: ei fac conexiuni între obiective și practici care par să nu aibă legătură între ele.

Estetica învățării ar putea fi singurul mod pe care îl au oamenii la dispoziție pentru a contracara natura de „teatru absurd“ a școlilor care continuă să izoleze, să alieneze și să deconecteze elevii și profesorii de bucuria învățării. Școlile nu trebuie să ofere fiecărui elev câte un cal; dar trebuie să ofere un mediu care le asigură elevilor o credință în propria valoare. Acele mici desconsiderări, etichete și așteptări la care trebuie să se ridice dincolo de abilitățile nivelului lor de dezvoltare le pot repede submina acea credință, conducând la eșec. Mulți profesori (și alți oameni) contribuie cu aceste desconsiderări și etichete, chiar în timp ce sunt de acord cu obiectivul ideal că fiecare elev trebuie valorizat.

Această problemă nu se limitează la elevii cu dizabilități. Ne putem aminti

cu toții episoadele absurde din școală care ne învățau să ne ignorăm talentele. Atunci când eu (Terry) eram în clasa a treia, profesoara ne-a evaluat aspru abilitatea de a cânta. Eu am învățat să renunț la cântat, o bucurie pe care am abandonat-o pentru treizeci de ani, după care am decis să cânt în ciuda părerii ei. Rezultatele „educației absurdului“ sunt evidente în rezistența care se adună în interiorul copiilor și mustește spre suprafață, de obicei undeva în jurul perioadei liceului. Elevii recunosc absurditatea situației în care se află, dar nu știu cum să-i răspundă. Incapabili în găsirea conexiunilor pe care le caută în școală, ei le caută în afara școlii, în moduri care ar putea să nu fie potrivite, sigure și nici în interesul lor pe termen lung.

În fine, cea mai severă dizabilitate pe care ar putea-o avea cineva este inabilitatea de a continua să învețe. Atunci când școlile propagă învățarea în moduri absurde, chiar și cel mai dornic elev ar putea alege în mod înțelept să se retragă dintr-o implicare semnificativă. Singurul mod de a evita acest lucru este să rămânem conectați cu bucuria — cu estetica — învățării.

Reconectarea la estetica învățării

Terry O'Connor

Scopul: Sensibilizarea față de starea afectivă a elevilor pentru ca tu, în calitate de profesor, să le poți respecta mai bine demnitatea, să le întărești încrederea și să-i ajuți să treacă peste provocările din procesul de învățare.

Rezumat: O serie de întrebări reflexive care conectează propriile tale momente de învățare cu cele ale elevilor.

1. Descrie între trei și cinci momente estetice din procesul de învățare

Acestea sunt momentele în care ceva din școală sau din învățarea ta din afara școlii s-a potrivit aspirațiilor tale și ai simțit emoția unei conexiuni.

Care au fost sentimentele pe care le-ai trăit? Descrie-le, folosind adjective și metafore. Dacă te-ai simțit valorizat sau valoros, descrie acel sentiment sau acea experiență așa cum ți-o amintești.

Împărtășește-ți observațiile cu ceilalți și începe să întocmești o listă a calităților pe care le-ai identificat ca fiind legate de momentele învățării estetice. Transform-o într-o listă după care să te ghidezi în clasa ta.

2. Descrie între trei și cinci momente absurde din procesul de învățare

În aceste momente te-ai simțit împins într-o situație de consternare, alienare sau disperare. Din nou, care sunt sentimentele pe care le-ai trăit? Dacă te-ai simțit înjosit, frustrat sau furios, descrie acea experiență așa cum ți-o amintești.

Împărtășește aceste observații cu ceilalți și începe să întocmești o listă a calităților specifice momentelor învățării absurde. Transform-o într-o listă de semnale de alarmă pentru orele tale.

3. Cum receptează elevii tăi lecțiile avute cu tine?

Folosește lista de ghidare și cea de semnale de alarmă pentru a vedea cum

se simt elevii tăi. Sunt lecțiile lor pline de momente estetice? De momente absurde? Sunt interesați și intrigati, motivați și activi? Sunt greoi și lipsiți de viață, plictisiți sau anxioși?

Reflectează ce reguli, relații, asumptii sau tipare de învățare au contribuit la producerea succesului sau a absurdităților.

4. Care sunt semnele elevilor care au pierdut contactul cu învățarea?

Atunci când vezi elevi care au fost prinși pentru prea mult timp pe tărâmul absurdității, ce comportamente observi? Cum vorbesc și acționează acești elevi? Ce altceva mai poți remarca?

5. Cum îi poți ajuta să se reconecteze la învățarea reală?

Cum ai putea afla mai multe lucruri despre ei? Care sunt pasiunile lor? Cum pot fi adaptate lecțiile pentru a conecta practica învățării cu aceste obiective importante?

Dizabilități de învățare

Termenul „dizabilitate de învățare“ a fost definit drept un deficit la nivelul „deprinderilor și abilităților școlare“ legate de vorbire, limbaj, citire, ortografie, scriere și aritmetică. Se consideră că acest deficit provine dintr-un factor înăscut al copilului, nu din mediul școlar sau de acasă. A fi catalogat ca „elev cu dizabilități de învățare“ (sau cu o altă etichetă echivalentă) este adesea o condiție necesară pentru a avea parte de consiliere sau alte servicii speciale. Chiar și atunci când serviciile sunt benefice, individul este adesea eliminat în mod vădit din (sala de) clasă pentru a beneficia de asistența de specialitate, iar implicația va fi că este ceva în neregulă cu acea persoană și că are nevoie de diagnostic și tratament.

În prea multe cazuri, etichete ca „dizabilitate de învățare“, „tulburare a deficitului de atenție“, „dislexie“ și „tulburare de învățare fără altă specificație“ reprezintă o soluție facilă în fața provocărilor aduse de inteligențele multiple și de stilurile de învățare diverse — un mod de a-i introduce pe copii în modelul industrial al școlilor. Mulți copii se confruntă cu dificultăți în școli nu pentru că sunt „cu dizabilități“, „tulburați“ sau „deficitari“, ci pentru că modul în care li se predă este incompatibil cu modul în care ei învață; ei nu se potrivesc în mod convenabil în cadrul procesului educațional. Diagnosticul este modalitatea prin care școala sau societatea compensează această lipsă de adecvare cu un deficit al elevului. Însă, deficitul se regăsește de fapt în interiorul sistemului.

Și mai rău este faptul că eticheta „dizabilitate de învățare“ face dificilă distincția dintre elevii care au o afecțiune cerebrală reală și cei care sunt pur și simplu „înzestrați diferit.“ În continuare, eticheta duce la prescripții — medicale sau sociale — care tratează elevul, nu situația, cu un potențial colosal de costuri, risipă și riscuri. Una dintre consecințe este diagnosticarea incorectă și disproporționată prevalentă în cazul anumitor clase economice și grupuri etnice.⁸⁷

Unii educatori devin mult mai nuanțați: mai capabili și mai conștienți în gestionarea învățării pentru o mare varietate de elevi. Ei fac tot ce le stă în putere, în discursurile și în acțiunile lor, să demonstreze că eticheta „dizabilitate de învățare“ nu este o judecată, ci mai degrabă un avantaj instituțional: un mod de a cataloga elevii pentru a obține finanțarea necesară, dar fără să-i eticheteze drept retardați mental, autiști sau cu alte handicapuri. Dar prevalența acestui subterfugiu și stigmatul încă atașat diagnosticului de către mulți oameni (inclusiv de elevii înșiși) arată drumul lung care mai este până să avem școli care recunosc valoarea și parcursul de învățare specific al fiecărui copil, indiferent de stilurile de învățare, de predispoziții și de mediile din care provin. — **Janis Dutton și Art Kleiner**

4. Dansăm împreună

Candee Basford

Oamenii se grăbesc să-i eticheteze pe cei care învață diferit, trăgând concluzii pe baza diagnosticelor în loc să și le formeze pe baza contactelor și a relațiilor directe. În acest articol, Candee Basford — artistă, consultant și educator de adulți — își descrie experiența în lupta pentru fiica ei, Katie, care are sindromul Down. Pentru cea mai mare parte a vieții fiicei sale, Candee (și, în cele din urmă, însăși Katie) a refuzat să accepte prejudecățile față de abilitățile și potențialul lui Katie. Acest lucru le-a făcut pe amândouă să conteste încontinuu modurile tradiționale de gândire și de interacționare. Această experiență a transformat-o pe Candee într-o activistă în cadrul comunității, implicându-se în probleme mai largi și ridicând întrebarea: „A cui dizabilitate este — a persoanei sau a sistemului?”

În autobuzul școlii-internat plin cu copii de clasa a cincea care urcau pentru a merge într-o excursie la grădina zoologică era ca în interiorul unui aparat de făcut floricele de porumb. Elevii țipau și ovaționau în timp ce se zvăpăiau aiurea prin autobuz și săreau pe scaune. Am fotografiat-o pe fiica mea, Katie, la braț cu prietenele sale în timp ce se pregăteau de plecare și știam cât de entuziasmate erau toate. Noi locuim destul de departe de grădina zoologică, așa că aceasta era o oportunitate rară pentru mulți dintre copii. M-am așezat lângă Katie și un alt copil. Toată lumea a aplaudat când a pornit autobuzul.

Dar apoi autobuzul a oprit în fața unui liceu ca să urce o clasă de copii cu nevoi speciale (cu dizabilități moderate de dezvoltare), împreună cu învățătoarea lor. Ovațiile au fost înlocuite de bombăneli „O, nu, nu ei!” Chiar și celălalt însoțitor a bombănit. Toți copiii din autobuz s-au ridicat și s-au mutat în spate ca să nu stea lângă acei copii. Și Katie s-a mutat în spate, deși, având sindromul Down, ea avea dizabilități mult mai semnificative decât copiii care urmau să urce în autobuz.

Colegii de clasă a lui Katie probabil nu știau prea multe despre ceilalți copii în afară de faptul că erau într-o clasă cu educație specială și că au ieșit din altă clădire. Nici celălalt însoțitor nu știa mai multe. În acel moment am înțeles că oamenii nu sunt separați de diferențe, și nici măcar de gradul diferențelor (adică de gradul de dizabilitate). Sunt separați de modul în care oamenii, adesea cei din poziții de autoritate, atribuie fiecăruia câte un statut pe baza etichetelor pe care și le-au gravat în minte. Această poziționare rezultă într-o lipsă a oportunităților de a interacționa cu ceilalți în moduri pozitive. Petrecerea timpului cu oamenii — fiind în proximitatea celor care sunt diferiți — poate detrona etichetele și asumptiile și poate oferi relațiilor o șansă de dezvoltare.

Colegii de clasă ai lui Katie o cunoșteau pentru că interacționau zilnic cu ea. Ea era prietena lor și era acceptată ca membru al comunității lor. Ei știau că ea este diferită, dar o vedeau ca pe un membru al clasei, și ea se vedea la fel.

În această clasă copiii învățau mult mai multe lucruri decât cele din programa școlară. Ei învățau împreună cu ceilalți, unii de la alții și unii despre ceilalți.

De la deficiențe la talente

Înainte să fie diagnosticată cu sindromul Down, viitorul lui Katie părea plin de posibilități. După diagnostic, viitorul ei părea întunecat și necunoscut. Eu nu știam la ce să mă aștept sau ce să fac. Nu mă credeam în stare să-mi cresc și să-mi educ acest copil.

Atunci când Katie avea doi ani și al n-sprezecelea specialist m-a întrebat la ce vârstă a început ea să meargă, am răspuns: „Atunci când avea optsprezece luni, reușea să facă zece pași în nouă din zece cazuri și...“ Dintr-odată, m-am oprit. Mi-am dat seama că ofeream răspunsuri la întrebări în calitate de îngrijitoare obiectivă, chiar distantă, nu în calitate de mamă. Această conștientizare mi-a tăiat respirația.

Am început să-mi analizez propriile prejudecăți. Am realizat că societatea m-a învățat să valorizez anumite caracteristici ale ființelor umane: inteligența, realizările, succesul și banii. Am asociat toate acele caracteristici cu un anume cuvânt pe care îl numim „normal“. Societatea m-a învățat să cred că propriul meu copil era defect, că era ceva mai puțin decât normal, că era inadecvat. O iubeam prea mult ca să mai pot crede asta.

Contrar sfatului profesioniștilor, nu am înscris-o pe Katie la o școală pentru copii cu dizabilități. În schimb, am ales o grădiniță din comunitatea noastră. Atunci am avut pentru prima dată ocazia să văd modul în care învață Katie în comparație cu alți copii și să văd, ia te uită și fii atent, că și ei învățau de la ea. Am început să-mi dau seama că ea nu învața în mod individual, ci că învața mai multe atunci când era cu ceilalți și studiau împreună. Am ajuns să fiu convinsă de faptul că potențialul ei era — și este — strâns legat de relații.

John McKnight⁸⁸ spune că atunci când te uiți mai degrabă la deficiențe și nevoi, crezi servicii speciale, iar oamenii care vor fi ajutați vor devini clienți ai sistemului. Dar atunci când te concentrezi să vezi talentele și capacitățile oamenilor, dar și contribuțiile pe care le pot aduce, în loc să vezi ce este în neregulă cu ei, crezi cetățeni. Atunci când am ajuns să înțeleg asta, a avut loc o schimbare foarte, foarte puternică pentru mine.

Katie a mers în anul pregătitor împotriva dorințelor școlii. Ei nu au vrut-o acolo. Mi-aș dori ca mai mulți conducători de școli să vadă relația dintre ceea ce fac și nivelul comunității pe care o creează. Școlile au de ales: pot crea cetățeni sau clienți. Școlile care creează cetățeni sunt cele în care construirea comunității reprezintă un aspect crucial, în care școala se axează pe construirea relațiilor și a învăța cum să fii prieten.

Biologul chilian Humberto Maturana⁸⁹ spune că iubirea rafinează inteligența și facilitează creativitatea și că „atunci când este prezentă emoția iubirii, viziunea se extinde“. Eu subscriu cu siguranță acestei idei; cred că focalizându-mă asupra iubirii mele pentru Katie, am început să am viziuni pentru viața ei care erau mult mai înalte decât obiectivele promovate de sistemele proiectate să-i ajute pe oamenii ca ea.

Printre obiectivele pe care profesioniștii le considerau esențiale, se numărau să învețe să-și facă singură patul, să citească ora pe un ceas analogic și să numere monede. Ei o pregăteau să funcționeze într-o instituție specială sau într-un atelier supervizat, așa că aveau așteptări scăzute în ceea ce o privea. Era înfiorător faptul că atât de mulți oameni credeau că Katie avea nevoie de obiective modeste pentru că viața ei va fi diferită de a celorlalți. Ei presupuneau că ea nu va lucra sau că nu va face lucrurile pe care noi restul credem că vrem să le facem. Nu era considerat important pentru ea să învețe despre lume sau să învețe științe și matematică. Nu părea important ca ea să fie cu prietenii ei, pentru că nimeni nu o vedea în felul acela.

Pentru Katie era esențial să învețe despre lume, chiar dacă alții credeau că acest lucru nu conta. Era important pentru mine ca ea să aibă această oportunitate. Într-o zi, când Katie era în clasa întâi, am vizitat-o la școală și am observat că ceilalți copii nu erau în bănci, toți erau așezați în cercuri de lectură, cu excepția lui Katie. Ea stătea în bancă și avea un creion și o foaie de hârtie. Am întrebat-o pe învățătoare de ce Katie nu era într-un grup de lectură. Mi-a spus că ea avea o regulă: copiii trebuiau să fie capabili să recite alfabetul de la A la Z, fără să omită vreo literă, înainte să fie admiși într-un grup de lectură. Până atunci, trebuiau să stea în bancă. Eu știam că nu eram vreo expertă în predarea citirii, dar credeam că fiica mea ar fi putut beneficia de pe urma faptului că ar fi fost inclusă într-un grup de lectură, indiferent dacă învăța vreodată să citească sau nu. Știam că ar fi învățat ceva dacă ar fi auzit poveștile și ar fi stat împreună cu ceilalți copii. Am cerut ajutorul directorului, iar Katie a fost inclusă într-un grup de lectură.

Elevul ca profesor

În cele din urmă, Katie a învățat să citească destul de bine și a absolvit liceul, deși încă ezită atunci când recită alfabetul. În unele zile, mă sperie de moarte gândul că și acum am fi putut lucra încă la alfabet. Că am fi putut petrece zece ani de școală doar pentru acest lucru înainte ca ea să învețe să citească și să fie capabilă să descopere mai multe lucruri despre lume.

Atunci când Katie mi-a spus prima dată că vrea să meargă la facultate, am ezitat să fiu de acord. Sincer, eram obosită după anii în care am luptat pentru prezența și participarea ei în școala publică. M-am gândit de asemenea că ea nu va fi capabilă decât să asiste la cursuri. Nu m-am gândit deloc la succesul pe care îl avusese deja în pofida adversităților extraordinare, sau la a-i da mai multe șanse de reușită. Dar Katie a avut o viziune și, din nou, mi-a dat o lecție. În ciuda greutăților impuse de dizabilitatea ei, Katie a absolvit cursurile în domenii ca anatomie și fiziologie, microbiologie și arte, la colegiul comunitar local și a avut rezultate bune. Colegii ei de școală încă vin să ne viziteze.

Katie are propriile ei visuri și propriile imagini despre viitorul ei. Viziunile ei m-au ajutat să-mi extind viziunea mea pentru ea, în parte permițându-i să încerce să facă lucruri pe care nu le credeam posibile. Ea își dorește să obțină diploma de învățământ superior, să lucreze ca asistent de cercetare, să se căsătorească, să cânte cu o trupă de muzică rock și să scrie o carte.

Katie mi-a schimbat modul de gândire în nenumărate feluri. Încă citesc o gamă largă de cărți și țin legătura cu oameni din toată țara care vorbesc despre cum să învățăm și să fim împreună în comunitate. Organizez întâlniri cu părinții pentru a oferi povești și exemple despre talentele nedescoperite ale copiilor lor și pentru a explora ce înseamnă să înveți în comunitate, împreună cu ceilalți. Am învățat că atunci când oamenii sunt diferiți, se consumă foarte mult timp pentru a determina ce este în neregulă cu ei și foarte puțin timp este petrecut pentru a le înțelege darurile și potențialele contribuții. De fapt, eu cred că se acordă prea puțin timp chiar și pentru a vedea talentele și capacitățile oamenilor etichetați ca fiind „normali” și chiar „peste normal”.

Nu m-am așteptat vreodată ca fiica mea să devină unul dintre cei mai eficienți învățători ai mei. Cunosând-o, am învățat ce înseamnă să fii sceptică și să nu iau nimic drept de la sine evident. Katie m-a învățat despre importanța ambiguității: importanța de a nu ști exact cum ar trebui să fie structurată lumea și de a reînvăța apoi sau poate de a regândi diversele posibilități.

Procesul meu de învățare cu Katie este o spirală ascendentă și fiecare ciclu duce la o înțelegere mai profundă a percepțiilor ei și a darurilor pe care le are de oferit.

Am întrebat-o de curând pe Katie ce ar putea face oamenii pentru a o ajuta să-și îndeplinească visurile, iar ea mi-a răspuns: „Poți să dansezi”.

„Dacă dansez, cum te pot ajuta să-ți îndeplinești visurile?”, am întrebat-o eu.

„Asta îmi arată că și eu pot dansa. Pot să urmez mișcările și pașii. Dacă tu dansezi, eu pot să simt mișcările”, mi-a răspuns.

„Bine”, am spus, „înțeleg ce vrei să spui. Dacă eu dansez și dansăm cu toții, deci...”

„Dansăm împreună”, a completat Katie.

We Dance Together

A Painted Essay About My Education With Katie, de Candee Basford (Candee Basford, 2005)

Viața lui Candee Basford s-a schimbat în mod drastic atunci când fiica ei Katie s-a născut cu sindromul Down. Ea nu s-a așteptat vreodată că fiica ei va deveni unul dintre cei mai motivați învățători ai ei într-o călătorie de douăzeci și șase de ani (care continuă) a descoperirii și a transformării. În această colecție de picturi semnate de ea și acompaniate de eseuri scurte, autoarea reflectează asupra experiențelor sale. Când împărtășesc această carte cu alți oameni, ei au adesea ochii în lacrimi, dar acestea izvorăsc mai degrabă din entuziasm și din promisiune decât din tristețe. Este un instrument util pentru a genera conversații între educatori, părinți și membrii comunității, ridicând întrebări care nu au răspunsuri ușoare. Ce înseamnă să înveți în comunitate alături de ceilalți? Ce prejudecăți avem față de oamenii cu dizabilități? Sau față de oamenii care sunt pur și simplu diferiți? În ce fel aceste prejudecăți îi împiedică pe oameni să vadă talentele pe care le au oamenii cu toate nivelurile de abilități? Ce putem învăța de la Katie? — **Janis Dutton**

Ador modul în care mama mea a creat această carte cu picturi în acuarelă, ilustrate prin cuvinte. Ea este foarte creativă. Ea îmi luminează ochii cu curcubeie. Mama mea, Candee, este un suflet spontan. Ea își iubește mereu copiii. Ea mă iubește. Noi mergem la conferințe împreună, ne trimitem bilețele tot timpul. Unele bilețele au devenit picturi în această carte. O iubesc pe mama mea. M-a susținut, a avut grijă de mine, este dulce și iubitoare. Această carte

mă face fericită. Vreau să învăț să fiu creativă ca mama mea. Vreau să scriu propria mea carte. Titlul cărții mele va fi *Privind la viitor*. Să căutați cartea mea. — **Katie Basford**

Crearea unei cărți despre talentele copilului tău

Candee Basford

Scopul: Trecerea de la concentrarea pe deficiențele sau retardul copilului la aprecierea talentelor, a capacităților și a contribuțiilor acestora pentru comunitate.

Mediu: O încăpere cu mese pentru crearea cărților, cu spațiu suficient pentru așezarea scaunelor în cerc și cu un loc liber pe pereți, pentru a agăța ilustrațiile.

Participanți: Până la cincisprezece persoane.

Timp de lucru: Două sesiuni a câte două ore fiecare.

Materiale: Flipchart și carioci. Materiale pentru desen, reviste sau alte publicații din care se poate decupa și/sau fotografii personale. Hârtie colorată și alte tipuri de hârtie pentru colaje. Dosare din plastic cu buzunar exterior transparent pentru fixarea copertei. Folii protectoare pentru paginile care vor fi introduse în dosare. Batiste de hârtie.

Rugați-i pe părinții cu copii cu dizabilități, părinți care au fost strânși într-o încăpere, să-și descrie fiii și fiicele și veți auzi adesea o listă exhaustivă de deficiențe, inclusiv probleme vizuale, auditive, comportamentale și cognitive. Se consumă atât de mult timp etichetând neajunsurile și retardul încât, în cele din urmă, diagnosticele încep să prevaleze. Văzându-i pe copii doar din această perspectivă, oamenii ajung să omită darurile și potențialul copiilor lor. Crearea unui portofoliu poate fi o modalitate de a schimba acea perspectivă, o șansă de a ne aminti de talentele și aptitudinile unui copil, dar și o oportunitate de a descoperi și apoi de a împărtăși cu ceilalți contribuția sa în comunitate.

Acest exercițiu s-a dezvoltat dintr-o serie de ateliere pe care le-am început pentru părinții care au copii cu dizabilități, plecând de la întrebarea: „Cine este copilul tău cu adevărat?” Cu timpul, au început să participe și părinții copiilor etichetați ca având „dizabilități”, adesea în număr mai mare decât ceilalți părinți, și vărsând la fel de multe lacrimi. Este trist faptul că se pune un accent atât de puternic pe performanțele la evaluări, pe note și pe rezultatele sportive, încât se pare că părinții nu au oportunitatea să se oprească și să se gândească cine sunt copiii lor cu adevărat.

Crearea activităților în jurul talentelor și a contribuțiilor deschide posibilități pentru stabilirea conexiunilor și întărirea comunității — indiferent dacă acestea sunt concentrate asupra copiilor sau asupra adulților prezenți în sală.

Ședința întâi: Începeți să confecționați cartea

Pasul 1: Imaginează-ți

Începe cu o conversație despre comunitate. Imaginează-ți că aterizat un extraterestru în curtea ta și ți-a cerut să îl duci în cel mai bun exemplu de comunitate. Unde l-ai duce și de ce?

Apoi întreabă-te: Care sunt punctele comune ale locurilor pe care le-a ales fiecare?

Vei descoperi cu siguranță că fiecare poveste este de fapt despre o

persoană sau despre un grup de oameni care îi oferă ceva nou-venitului. Discutați conceptul dăruirii. Unii oamenii au talentul de a-i face pe ceilalți să se simtă fericiți sau bineveniți. Gândiți-vă la propriile calități și la cum le oferiți în prezent și cum întăriți comunitatea.

Pasul 2: Amintește-ți

Gândește-te la talentele și la contribuțiile copilului tău. Ce aduce el lumii? Această conversație se poate desfășura la început în grupuri de câte doi, înainte de a fi împărtășită cu grupul mare. Partenerii se intervievează reciproc; o persoană povestește despre copilul său, în timp ce cealaltă persoană ascultă, oferă încurajări și notează darurile și punctele tari ale copilului extrase din povestire.

Câteva exemple de întrebări care pot fi adresate: Zâmbetul fiicei tale este un dar? Fiul tău îi face fericiți pe cei din jur? Fiica ta știe multe lucruri despre dinozauri sau despre alt subiect? Îi place să cânte?

Pentru părinții care au copii cu dizabilități, acest exercițiu nu este întotdeauna ușor. O mamă al cărei copil avea autism a plâns în cea mai mare parte a atelierului. Comportamentele dificile recente ale fiului ei au secătuit-o de idei despre darurile și talentele lui. Dar un alt membru al grupului a început să povestească ceva despre acest băiețel — un lucru bun care s-a întâmplat pe terenul de joacă. Acesta fost începutul unei schimbări, iar ea și-a amintit despre darurile și punctele lui tari. Amintindu-și mai târziu despre acea ședință, ea a spus că schimbarea modului în care se gândea la fiul său i-a modificat viața într-un mod profund.

Pasul 3: Visează⁹⁰

Acum discutați cu același partener despre visurile voastre. Care sunt cele cinci lucruri pe care ți le dorești cel mai mult pentru viitorul copilului tău?

Apoi împărtășiți-vă ideile cu ceilalți oameni din sală.

Roagă pe cineva să noteze lista viziunilor și a visurilor.

Apoi întreabă ce i-a surprins pe oameni și cum acele surprize le-au lărgit sau le-au confirmat ideile proprii.

Gândiți-vă cum puteți ilustra toate acestea în portofoliul pe care urmează să-l creați.

Pasul 4: Creează

Începe să creezi pagini pentru un portofoliu al darurilor și talentelor copilului tău. Încearcă să completezi cel puțin o pagină pe care să o poți folosi sau reface mai târziu pentru cartea ta finală. Folosește imagini, cuvinte sau ambele. Poți alege să-ți desenezi propriile imagini sau să folosești fotografiile de familie sau imagini decupate dintr-o publicație. Poți descrie talentele și visurile copilului tău folosind proza, poeziile sau cuvintele simple. Nu uita să incluzi visurile și viziunile proprii pentru copilul tău. (Unii părinți creează un *Cuprins* pentru cartea lor. De exemplu: Scurt istoric; Faceți cunoștință cu familia; Pasiunile Jessicai; Recomandările mamei; Viziunea mea pentru Jessica)

Ședința a doua: Reflecția

Pasul 5: Împărtășește

Lucrează la carte între cele două ședințe. Apoi adu ce ai creat pentru a împărtăși cu grupul. Nu trebuie să fie completă. Precum copiii, este o muncă în desfășurare.

Desemnează pe cineva să noteze conversațiile grupului pe flipchart.

Cum a fost pentru tine să creezi acest portofoliu? Cum a fost să-ți amintești acele povești? Care au fost dificultățile sau încercările? Ce gânduri sau surprize ai descoperit despre copilul tău sau despre tine? Cine s-a mai implicat în crearea portofoliului? Ce s-a întâmplat atunci când l-ai împărtășit cu alții? Cu cine ai putea împărtăși acest portofoliu?

Ce am învățat unii despre ceilalți?

Ce am învățat despre comunitate?

Pasul 6: Du cartea acasă

După încheierea ședinței, împărtășește portofoliul copilului tău cu familia și cu vecinii tăi. Nu uita de profesorii din prezent și din viitor ai copilului tău. (Mama Jessicăi a scris un bilet pentru profesoară pe pagina de cuprins. „Îți mulțumesc că ți-ai rezervat timp să afli mai multe despre fiica mea. Meseria ta este foarte importantă. Ai oportunitatea să o vezi pe fiica mea interacționând cu colegii ei, luptându-se cu conceptele noi și să observi succesul muncii pe care o depune. Ești pentru ea un model, o învățătoare și o viitoare prietenă. Aștept cu nerăbdare să te cunosc mai bine pe măsură ce vom conlucra pentru a-l ajuta pe acest copil să exceleze.“)

Variantă: Concentrează-te asupra unei singure povești

Găsește o fotografie a copilului tău care spune o poveste. Gândește-te la acea poveste, la acele timpuri și vorbește (sau scrie) despre talenetele celui mic aduse la suprafață de acea poveste.

Variantă: Un cadru pentru o poveste mai lungă

Această variantă este pentru grupurile care se întâlnesc pentru o perioadă mai lungă de timp. La fiecare întâlnire, participanții discută despre darurile asociate copiilor lor și creează imagini ale acestora. Aceste imagini sunt apoi lipite de fiecare dată în jurul marginilor unui afiș de perete mare, ilustrând ideea că o comunitate reală este încadrată de talentele cetățenilor săi. Centrul afișului, acum încadrat de aceste daruri, va fi umplut mai târziu cu poveștile pe care grupul le va împărtăși pe măsură ce continuă să se întâlnească.

50 Years With Autism

A Mother and Advocate Looks Back on the Personal and Social Challenges of an Autistic Disability, de Irene Slovak Kleiner cu Edward Kleiner (Spiral Publisher, 2011),

Pe măsură ce devine mai ușor și mai puțin costisitor să-ți publici propriile cărți, din ce în ce mai mulți oameni își scriu amintirile despre experiențele avute în creșterea copiilor cu nevoi speciale. Această poveste este una pe care o cunosc personal.

Un băiat cu autism crește la începutul anilor '60; părinții lui se luptă cu lipsa unui diagnostic, a susținerii și a ajutorului. Ei vor să se asigure de faptul că băiatul lor va avea o șansă la o viață normală. Fiul lor Edward este determinat să-și construiască propriul drum și să nu accepte limitările etichetelor pe care i le impun alții. El frecventează școlile publice, la început cu rezultate foarte încurajatoare, și mai apoi — pe măsură ce politicile școlii se schimbă în defavoarea lui — cu inima frântă. Înmatricularea în clase obișnuite nu este un panaceu, întrucât ceilalți copii își bat joc de el fără milă și nu prea este loc pentru el.

Mai târziu, în anii '70, el frecventează o serie de școli private. Unele sunt de o neglijență criminală, dar acest lucru este trecut cu vederea pentru că părinții știu că au foarte puține opțiuni. Altele sunt organizații de învățare autentice, în care întreaga comunitate pare să dezvolte o înțelegere a ceea ce necesită acest tip foarte special de educație.

Pentru Edward, cea mai mare dificultate dintre toate vine din interior. La sfârșitul anilor '70, ajuns la vârsta de treizeci de ani și fiind pus în fața expulzării dintr-un azil, el trebuie să decidă dacă să-și asume responsabilitatea pentru propria viață sau să depindă în continuare de părinții lui. Să meargă pe cont propriu, deși își dorește cu disperare să facă acest lucru, este extrem de dificil și aproape că nu se descurcă. Dar ținând cont de faptul că aproape cu siguranță va trăi mai mult decât părinții lui, dependența de ei nu este o opțiune.

Aceasta este morala acestui volum memorialistic. Întotdeauna este tentant să fie lăsați deoparte copiii „dificili” atunci când sunt mici. Dar pentru fiecare dintre ei, există un moment al adevărului, când ei pot alege să fie cetățeni sau clienți, contribuabili sau o povară. Suntem puși în fața încercării de a le oferi suficiente abilități și destulă susținere, de-a lungul anilor, astfel încât ei să poată face acea alegere atunci când le vine timpul. Pentru că ei nu vor fi copii la nesfârșit. Astăzi există mult mai multe oportunități pentru copiii autiști, dar ei încă se confruntă cu multe dintre aceleași dificultăți cu care s-a confruntat fratele meu cu atâția ani în urmă. — **Art Kleiner**

Educating All Students Together

How School Leaders Create Unified Systems, de Leonard C. Burrello, Carl A. Lashley și Edith E. Beatty (Corwin Press, 2000)

Sunt adesea uimită de efortul implicat în satisfacerea nevoilor educaționale ale numărului din ce în ce mai mare de elevi de la marginea sistemelor noastre educaționale. Aceștia sunt elevi cu diferențe rasiale, etnice și de grade de abilitate, elevi care trăiesc în sărăcie și elevi care vorbesc o limbă diferită. Acești elevi sunt plasați prea des în programe „speciale” sau „alternative” — de fapt, într-un sistem paralel. Chiar și atunci când sunt incluși în programul „normal”, acești elevi în general nu au parte de medii de învățare care respectă diversitatea și care apreciază ceea ce aduc ei în sala de clasă.

Burrello, Lashley și Beatty dezvoltă un proces și un cadru conceptual pentru a merge spre un sistem „unificat”, centrat pe persoana care învață. Folosind o abordare sistemică, ei susțin că procesul trebuie să înceapă prin confruntarea discrepanței dintre viziunea comunității despre școlile sale și realitatea curentă. În acest fel se poate forma o bază pentru dialog și cercetare despre scopul școlilor și despre tipul de educație pe care și-l dorește comunitatea pentru copiii săi. Pentru educatorii care încearcă să creeze un sistem unificat, autorii oferă ghidare în structura organizațională, programa școlară, instruire și evaluarea programului. — **Nelda Cambron-McCabe**

5. Ce semnale transmiți?

Ce mesaje transmitem prin felul nostru de adresare către elevi

Janis Dutton, Nelda Cambron-McCabe, Tim Lucas, Art Kleiner

Adam este un copil de clasa a șaptea, inteligent și sensibil. Într-o zi, profesoara lui l-a luat deoparte și i-a spus: „Adam, ultima ta lucrare a fost extraordinară. Cred că ești cel mai bun din clasă”. În acea după-amiază, el și-a

surprins părinții începând să-și facă temele imediat cum a ajuns acasă și terminându-le devreme. „Mi-a plăcut foarte mult la școală azi“, le-a spus el părinților. „Am învățat atât de multe la fiecare oră și mi-am făcut temele fără să-mi reamintească cineva. Doamnei Jones i-a plăcut mult lucrarea mea. Nu știam că școala poate fi atât de distractivă.“

Din nefericire pentru Adam, școala este rareori distractivă. El crede că este prost, pentru că în ultimii șapte ani, mai mulți profesori i-au comunicat această percepție prin modul în care interacționau cu el. Când mama lui Adam i-a spus profesoarei lui de scriere despre efectul complimentului pe care i l-a făcut, profesoara a spus: „Vă mulțumesc foarte mult că mi-ați comunicat aceasta. Știu că am o personalitate destul de aspră și uneori sunt atât de ocupată încât adesea nu mă gândesc la lucrurile pe care le spun. Chiar căutam o modalitate de a mă apropia de Adam. Sunt foarte mândră de lucrarea pe care a făcut-o. Voi căuta mai multe oportunități să-l încurajez“.

Adesea, atunci când oamenii au o poziție de putere asupra celorlalți, folosirea unui limbaj invalidant din partea lor — un limbaj care comunică faptul că cealaltă persoană este imperfectă sau incompletă — poate avea un impact pe un termen mai lung decât realizează ei. Mulți copii nu pot interpreta foarte bine situațiile sociale, dar mesajele negative din partea profesorilor ajung la ei tare și clar și persistă ani de zile, mult mai viu decât lecția predată. „Nu încerca să cânti, dragă... doar mișcă-ți buzele“, spune o profesoară în timpul repetiției pentru o piesă de teatru a clasei, și acea persoană va rămâne tăcută oricând oamenii se vor aduna să cânte. Sau: „Tu ești întotdeauna ales ultimul, nu-i așa?“ spune un antrenor pe terenul de sport, iar copilul întoarce spatele sportului pentru totdeauna. Profesorul nu intenționează să-l rănească pe copil; profesorul probabil nu este conștient de semnalul pe care l-a transmis, de modul în care a invalidat copilul. Dar acele experiențe au un preț.⁹¹

Profesorii transmit de asemenea semnale nonverbale — de exemplu, în modul în care evaluează temele de casă. Marcarea unei lucrări cu un „X“ mare și roșu, transmite un semnal de judecată și învinovățire. Returnând elevilor lucrările verificate în ordine, de la cea mai mare notă la cea mai mică, sau cerându-le elevilor să corecteze lucrările unii altora, transmite un semnal devastator. Un semnal care spune că performanța slabă este o informație publică. Atunci când un director pe care îl cunoaștem i-a spus unei profesoare că-și stânjenește elevii în acest mod, ea a zis: „Păi, eu nu am timp să corectez toate aceste lucrări“. Eficiența lecțiilor sale era mai importantă decât respectul pentru elevii din clasa ei.

Și mesajele pozitive persistă la fel de bine. Unui coautor al acestei cărți i s-a spus odată din partea unui director adjunct din școala generală: „Poți fi orice îți dorești tu să fii“. Acel mesaj este reamintit încontinuu și folosit ca sprijin în momentele dificile. O poveste similară a apărut cu câțiva ani în urmă într-un articol scris de Bob Greene. Un băiat, care nu era printre cei mai buni elevi, a primit înapoi o lucrare la limba engleză pe care scria „Foarte bine scris“. Acea

afirmație i-a schimbat viața. Lui i-a plăcut dintotdeauna să scrie, dar nu a crezut niciodată că este suficient de bun. Afirmația a fost importantă, nu pentru că i-a întărit stima de sine, ci pentru că, dintr-odată, el a văzut că într-adevăr așa era — chiar scrisese bine. Astăzi, este un scriitor profesionist.⁹²

Oamenii ocupați care sunt în poziții de autoritate — profesori, părinți, directori, șefi, colegi — adesea nu sunt conștienți de modul în care limbajul pe care îl folosesc afectează felul în care gândesc și maniera în care ceilalți le interpretează mesajele. Profesorii care folosesc expresia „elevi din grupul de risc“, de exemplu, întăresc în mod inconștient credința că defectele proprii ale elevului — de personalitate, de caracter sau ale mediului din care provine acesta — l-au pus în pericol. Din moment de aceste defecte nu dispar, se poate presupune că elevul va fi întotdeauna în pericol. În schimb, profesorii care vorbesc despre elevii care se află „într-o situație de risc“ le reamintesc celorlalți și lor înșiși că circumstanțele se pot schimba (sau pot fi schimbate). Acest lucru îi ajută să înceteze să învinovățească elevul și să înceapă, în schimb, să caute soluții mai bine adaptate pentru problemele acestuia.⁹³

Cum putem, atunci, să folosim limbajul pentru a susține învățarea unui copil în loc să-i dăunăm? Oricine aflat într-o poziție de putere sau de conducere se poate descurca foarte bine ghidându-se după regula cardinală din practica medicală: în primul rând, să nu faci rău. Sfatul lui Haim Ginnot pentru o comunicare eficientă — între părinte și copil și între profesor și elev — este de a vorbi despre situație, nu despre caracter sau personalitate. În tabelul următor sunt exemple de afirmații negândite care transmit un semnal că „ceva este în neregulă cu tine“ — și alternative care deschid calea pentru o învățare mai constructivă. Principiul fundamental pentru fiecare alternativă este: în loc să te referi direct la elev, descrie ce face acel copil; permite-i elevului să devină partenerul tău pentru a decide ce puteți face în continuare.⁹⁴ (Vezi și secțiunea „Echilibrarea pledoariei cu informarea“, Partea a II-a, cap. 4.)

Atunci când spui...	Ei ar putea auzi...	Dar ai putea oferi o oportunitate de învățare, spunând:
„Nu înțelegi.“	„Nu ești capabil să înțelegi.“	„Ai încercat să o privești și așa?“
„Deci iar ți-ai uitat tema.“	„Ești iresponsabil.“	„Ce crezi că am putea face pentru a te ajuta să prezinți tema la timp?“
„Ești atât de încet!“	„Ești prost.“	„Ai nevoie de ajutor la partea asta a sarcinii?“
„Nu, n-ai dreptate.“	„Ești prost.“	„Cum ai ajuns la acel răspuns? De unde știi că este un răspuns bun? Din ce altă perspectivă ai mai putea să-l privești?“ Sau: „Este un răspuns bun, dar nu e chiar pentru problema pe care o discutăm aici.“
„Te străduiești mult, dar acest lucru tot nu îți va aduce un 10.“	„Întotdeauna vei fi prost, indiferent cât de mult te străduiești.“	„Am observat că progresezi. Mă bucur să văd că te-ai pregătit.“

Centrul de cercetare și dezvoltare a învățării

Pentru cei care caută o înțelegere mai bună a învățării și moduri de a o îmbunătăți, acest centru este o resursă deosebit de valoroasă. Având bazele la Universitatea din Pittsburgh, Centrul desfășoară o cercetare continuă într-o gamă de domenii care variază de la tehnologia educațională la învățarea la locul de muncă și la muzeele pentru copii. Materialele sale sunt disponibile pentru educatori, părinți și membri ai comunității prin intermediul unor site-uri, publicații și alte mijloace de informare. Acestea sunt extinse și flexibile, dar relevante în activitatea școlară zilnică. Cercetătorii de aici sunt atenți la întregul sistem de influențe care afectează învățarea unui copil, inclusiv la mediul de viață și cel profesional al părinților și la rețelele sociale ale școlii.

Una dintre componentele Centrului de cercetare și dezvoltare a învățării (LRDC), Institutul pentru Învățare (www.instituteforlearning.org), stabilește parteneriate cu educatorii și cu școlile; se concentrează asupra dezvoltării profesionale bazate pe principiile învățării cognitive și asupra dezvoltării programelor educaționale centrate pe performanță. Directoarea Lauren Resnick este cunoscută pentru cercetările care contestă validitatea rezultatelor normative la teste (rezultatele de tip „curbă-clopot“ care compară elevii între ei); proiectul LRDC „Noi standarde“ (un proiect realizat alături de Centrul Național al Educației și Economiei) a condus la eforturi de reformă a evaluărilor standardizate. Un punct bun de plecare sunt cele nouă principii generale ale învățării identificate de Resnick și colegii săi, care trebuie să fie evidente dacă se dorește ca studenții să învețe la niveluri înalte. Acestea sunt: buna organizare pentru performanță, așteptări clare, recunoașterea realizărilor, evaluări corecte și credibile, rigoare în gândirea programei educaționale, discuții responsabile, împărtășirea informațiilor, autogestionarea învățării și învățarea ca ucenicie. — **Nelda Cambron-McCabe**

Inteligența emoțională⁹⁵

de Daniel Goleman (Curtea Veche, 2008)

După cum precizează Goleman, „competența emoțională joacă un rol important pretutindeni în forțele familiale și cele economice — această competență poate fi decisivă în determinarea măsurii în care orice copil sau adolescent este ruinat de greutate (precum sărăcia sau abuzul) sau își găsește reziliența interioară de a le face față“. Spre deosebire de majoritatea cărților de popularizare a psihologiei, aceasta are substanță (este construită pe baza muncii specialiștilor în cognitivism și a cercetătorilor din domeniul educației), iar în ultimul capitol sugerează modalități prin care școlile pot promova inteligența emoțională în rândul elevilor lor.

Mary Leiker, în timpul mandatului său de inspector școlar în Kentwood, statul Michigan, a citit și a discutat această carte împreună cu treizeci și șapte de administratori și membri ai celor șapte consilii de administrație din circumscripția ei. Ei s-au întâlnit lunar și, capitol după capitol, au discutat implicațiile inteligenței emoționale. Leiker spune: „De exemplu, atunci când elevii se întorceau din perioada de suspendare, noi am început să «facem acel pas în plus» și să discutăm cu ei despre motivul stării lor emoționale — pentru a transforma perioada de suspendare într-o oportunitate de învățare. Eu folosesc de asemenea inteligența emoțională ca pe un punct de deschidere în programele noastre pentru abilitățile parentale“. — **Nelda Cambron-McCabe**

Am folosit în mod foarte eficient cartea *Inteligența emoțională* în lucrul cu adulții. Una dintre idei în special, „deturnarea amigdalei“, este foarte utilă; aceasta indică modul în care suntem programați să ne ieșim din fire, la nivelul părților reflexive ale creierului nostru, sub acțiunea anumitor stimuli emoționali. Oricine are această tendință și, făcându-i pe oameni conștienți de ea, umanitatea și compasiunea ajung într-o situație disfuncțională și nefericită. După ce înveți să te privești urcând pe scara inferențelor, poți să înveți să vezi cum ești „deturnat“, cum simți că îți crește intensitatea furiei sau a anxietății, și apoi pur și simplu cum reacționezi diferit. Am folosit această metodă pentru a ajuta un grup de bancheri; dacă ei pot s-o lase mai moale, oricine poate. — **Bryan Smith**

⁸³ Leslie Owens Wilson de la Univ. din Wisconsin-Stevens Point oferă pe blogul său o prezentare cuprinzătoare a viziunilor noi asupra inteligenței, cu trimeri spre mulți lideri din cercetare: <http://thesecondprinciple.com>

⁸⁴ Literatura despre „bullying“ este vastă și multifacetată. Printre cărțile pe care le apreciem, se află Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom* (Rowman and Littlefield, 1998); Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (HarperCollins; 1991); Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (University of Chicago Press, 1992); Barbara Coloroso, *The Bully, The Bullied, and the Bystander* (HarperCollins, 2003); și Rosalind Wiseman, *Queen Bees and Wannabes: Helping Your Daughter Survive Cliques, Gossip, Boyfriends, and Other Realities of Adolescence* (Crown, 2009).

⁸⁵ Exercițiu inspirat de clasificarea inteligențelor multiple din H. Gardner, *Inteligențele multiple: noi orizonturi* (Sigma, 2006).

⁸⁶ Vezi și alte cărți despre stilurile de învățare scrise de D. Markova: *Learning Unlimited* (1998), centrată pe ajutarea copiilor la temele pentru acasă; *The Open Mind* (1996), pentru adulții care învață; și *An Unused Intelligence* (cu Andy Bryner, 1996), un ghid pentru elevul chinestezic — toate au apărut la Conari Press.

⁸⁷ Renee Bradley, Louis C. Danielson și Daniel P. Hallahan (*Identification of Learning Disabilities: Research to Practice*, Psychology Press, 2002) au scris un raport despre dizabilitățile de învățare, unde prezintă un istoric amănunțit al dezbaterilor asupra acestui diagnostic („dizabilitate de învățare“) și asupra consecințelor etichetării pentru viața reală a multor copii. În raport se afirmă: „În esență, conceptul de *dizabilități specifice de învățare* include tulburări de învățare și de cogniție care sunt intrinseci individului. Acestea sunt *specifice* în sensul în care afectează în mod semnificativ o gamă relativ mică de rezultate școlare și de performanță“.

⁸⁸ Pentru scrierile lui John McKnight asupra concentrării pe talente și nu pe deficiențe, v. site-ul Institutului pentru dezvoltarea de comunități bazate pe propriile calități de la Univ. Northwestern: <http://www.abcdinstitute.org/>.

⁸⁹ H. Maturana și P. Bunnell, „The Biology of Business: Love Expands Intelligence“. *Reflections* 1(2) (1999).

⁹⁰ Întrebările din acest exercițiu au fost adresate de către John McKnight în cadrul unui atelier de întărire a comunității. V. <http://www.abcdinstitute.org/>.

⁹¹ Îmi amintesc cum am vărsat vopseaua în clasa a doua în timp ce lucram la o beretă de colonist american pentru o festivitate din curtea școlii. Învățătoarea m-a smucit de mână, mi-a spus: „Tu nu ascuți niciodată ce ți se spune să faci!“ și m-a trimis înapoi în bancă. A doua zi mi s-a „permis“ să-mi pictez bereta în spatele clasei în timp ce ceilalți lucrau în băncile lor și chicoteau pe seama mea. Cred că sunt singura persoană de la acea festivitate care încă și-o amintește; suferința pe care am simțit-o atunci s-a întors, peste ani, când am participat la un eveniment despre coloniștii americani susținut de clasa copilului meu. Aproape toți oamenii pe care îi cunosc au câte o amintire similară. (notă de Janis Dutton).

⁹² Numele scriitorului este Malcolm Dalkoff; povestea a apărut în Bob Greene, „Good or Bad, Words Echo Forever“, *Middletown Ohio Journal*, 5 dec. 1997.

⁹³ Exemple adaptate din „EQ in Education page“, de pe EQI.org, un site despre inteligența emoțională dezvoltat de Steve Hein.

⁹⁴ „În calitate de profesor, am o putere colosală de a face viața elevului nefericită sau veselă. Pot fi un instrument de tortură sau unul de motivare. Pot să-l umilesc sau să-l distrez, să-l rănesc sau să-l vindec. În toate situațiile, răspunsul meu decide dacă o criză se va adânci sau se va ameliora, dacă un copil va fi umanizat sau dezumanizat.“ — Haim Ginott, *Teacher and Child* (Collier Books, 1972).

⁹⁵ Unele dintre cărțile ulterioare ale lui Goleman adaugă noi dimensiuni înțelegerii noastre despre

competențele umane. *Inteligența socială* (Curtea Veche, 2007) descrie modurile în care ceilalți ne influențează funcțiile mentale și fizice și modul în care mediile sociale, inclusiv școlile, pot fi proiectate pentru a îmbunătăți calitatea vieții celor implicați. *Inteligența ecologică* (Curtea Veche, 2009) descriere legătura cognitivă între conștientizarea umană și durabilitatea ecologică.

Practici educaționale

1. Predarea tensiunii structurale

Robert Fritz

Practica de obținere a măiestriei personale se concentrează pe unele dintre cele mai semnificative întrebări asupra cărora poate reflecta un adult: Ce încerci cu adevărat să crezi în viața ta? Care este natura realității în acest moment pentru tine? Și ce alegi? Această abordare funcționează într-un mod transcendent și totuși realist, un mod pe care îl recunoaște orice persoană creativă și care este dificil de pus în practică și în cuvinte.

Aceasta funcționează pentru adulți, dar cât de bine ar putea funcționa în cazul copiilor? L-am întrebat pe omul care a formulat conceptul „măiestriei personale“. Robert Fritz, compozitor și producător de film, și-a cristalizat teoriile despre procesul creativ în anii 1970 și 1980, când a coproiectat (împreună cu Peter Senge și Charles Kiefer) cursul original Leadership și măiestrie, pe care se bazează în parte cartea A cincea disciplină. El a dezvoltat conceptul de „tensiune creativă“, pe care l-a numit inițial (și încă îl numește) „tensiune structurală“⁹⁶. (V. și Partea a II-a, cap. 2.)

Care este scopul educației? Este oare acela de a-i socializa pe tineri pentru a se încadra în structura societății? Este oare acela de a pregăti forță de muncă? Este cel de a le prezenta tinerilor posibilitățile avansate pe care le are de oferit viața? Toate acestea sunt răspunsuri legitime și, în consecință, corecte. Dar ele omit cel mai profund scop pe care l-ar putea avea educația: cel de a-i ajuta pe tineri să învețe cum să-și creeze viețile pe care și le doresc cu adevărat.

Sunt câteva motive interesante pentru care adulții nu predau — iar tinerii nu învață — despre cum pot oamenii să creeze ceea ce-și doresc cu adevărat să creeze.

În primul rând, majoritatea profesorilor nu au fost formați în spiritul procesului creativ. Subiectul poate părea că ar ține mai mult de activitățile extracurriculare, cum ar fi să coordonezi o trupă muzicală sau de teatru. Acesta nu sună ca un subiect central al educației de masă, cum sunt competențele matematice, cele științifice sau cele de limbă. Și totuși procesul creativ este cel mai eficient pentru realizările din istoria civilizației. Acesta a creat toate artele, cea mai mare parte a științei și a tehnologiei, cultura populară, literatura și poezia, și a stimulat invențiile și inovațiile în mediul de afaceri și în organizații. Oare poate fi înțeles de majoritatea profesorilor, părinților și elevilor? Poate fi predat? Din fericire, răspunsul pentru ambele întrebări este „da“. Dar înainte să putem începe s-o facem, trebuie să ne

gândim în mod diferit la obiectivele noastre, la modul în care înțelegem realitatea, la abilitatea noastră de a genera procese originale care să ne permită să ne realizăm obiectivele, la relația pe care o avem cu succesul și cu eșecul și la natura disciplinei și a motivației.

Tensiunea structurală: Cheia creativității

Cheia procesului creativ este tensiunea structurală. Oricând apare o tensiune, aceasta râvnește către o rezoluție. Tensiunea structurală se stabilește prin contrast: între starea pe care ne-o dorim (obiectivelor, aspirațiile și dorințele noastre) și realitatea noastră curentă în raport cu acele obiective. Ne putem îndrepta spre soluționarea tensiunii prin acțiuni care diminuează distanța dintre obiective și realitatea noastră. Ajungem la rezolvarea finală atunci când ne realizăm obiectivele. Să ne mișcăm în direcția obiectivelor noastre pare simplu, dar necesită dezvoltarea multor competențe.

Disciplina

Niciuna dintre discipline nu va fi stăpânită în mod natural. Din acest motiv, în educație, vorbim despre „discipline“. Atunci când avem o mâncărime, este natural să ne scărpinăm. Este nevoie de „disciplină“ ca să nu te mai scarpini. Când învață să schieze, elevul stă în vârful muntelui uitându-se în jos la valea îndepărtată. Instinctul natural al oricărui novice ar fi să se aplece pe spate. Dar instructorul spune: „Apleacă-te înainte, privește în depărtare!“ De fapt, schiurile sunt proiectate astfel încât atunci când te apleci în față e ca și cum ai apăsa frâna schiurilor, iar când te apleci în spate este ca atunci când accelerezi. Este nevoie de disciplină să mergi împotriva instinctului de a te lăsa pe spate, dar asta trebuie să învețe să facă un schior.

În stabilirea tensiunii structurale, este nevoie de disciplină pentru a defini rezultatul real pe care vrem să-l creăm și pentru a defini realitatea în mod obiectiv, dincolo de distorsiunile asumpțiilor, teoriilor și concepțiilor noastre. Este nevoie de disciplină pentru a face față momentelor pline de frustrare, dezamăgire și eșec. Este nevoie de disciplină pentru a învăța din greșeli și din succese — ale noastre sau ale altor oameni.

Multe dintre cele mai solicitante cariere, precum cea muzicală, cea din producția cinematografică, cea medicală și cea sportivă, manifestă presiuni fizice și psihice extreme asupra oamenilor și îi pun în fața unei competiții extraordinare. Fără o disciplină pentru stabilirea și menținerea tensiunii structurale, este foarte greu să ajungi la un nivel înalt de măiestrie. De fiecare dată când situația devine inconfortabilă — de exemplu, atunci când te confrunți cu un refuz — vei avea tendința să renunți. În schimb, dacă operezi după o disciplină bazată pe ceea ce-ți dorești cu adevărat, te-ai putea simți în continuare dezamăgit, dar nu vei renunța. Mai curând, dezamăgirea te căleşte și te ajută să mergi înainte.

Să ne gândim la ceea ce ne dorim

Mulți oameni bine intenționați cred că și-au întrebato copiii sau elevii ce-și doresc să creeze, dar de fapt nu asta i-au întrebato. Ei au întrebato ușor altceva:

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

„Dintre lucrurile pe care ți le-am pus la dispoziție, ce-ți dorești?“

Observați diferența. „Ce-ți dorești să crezi?“ îi propune tânărului să ia în considerare toate scopurile sale în viață, valorile, toate aspirațiile și visurile sale în general. Versiunea care îl controlează mai mult începe prin a-i oferi un meniu al posibilităților acceptabile, și apoi îi spune „Din ceea ce ai la dispoziție, alege ceva“. Și dacă obiectivele și visurile pe care și le dorește cu adevărat nu sunt în meniu? Atunci copiii sau elevii se pare că n-au noroc. Mesajul care li se transmite este că circumstanțele vieții sunt precumpănitoare și că „Ai face bine să înveți să te conformezi“. Această idee devine în cele din urmă un etalon, pe care în prima mea carte, *The Path of Least Resistance*, l-am numit „orientarea reactiv-responsivă“. Descriam prin aceasta modul în care oamenii rămân blocați într-o postură de viață care pare să spună „Limitează-ți aspirațiile la ceva rezonabil“. Dar există și o altă orientare: cea „creativă“ (sau autogenerativă), în care alegerile individului sunt principiul organizator din viața sa.

Atunci când eu și colegii mei am început pentru prima dată să le predăm adulților procesul creativ prin anii '70, multor oameni le era dificil să răspundă la această întrebare simplă: „Ce-ți dorești tu?“ În loc să se gândească la ceea ce-și doreau cu adevărat, ei încercau să descrie ceea ce credeau că ar trebui să-și dorească sau spuneau că voiau eliminarea problemelor, sau foloseau sloganuri vagi, sau se gândeau la procese în loc să se gândească la ce anume ar putea produce acele procese.

Situația a fost dificilă la început, până când evidența a devenit de netăgăduit: foarte mulți oameni nu știu cum să se gândească la ceea ce-și doresc. Acest subiect le-a fost atât de bine scos din minte, încât acum este de parcă ei nu se pot gândi la anumite idei, pentru că nu știu ce întrebări să-și pună. Prea mulți tineri sunt învățați să renunțe la visurile lor înainte să aibă vreo experiență în încercarea de a urmări niște obiective semnificative. Acești tineri sunt învățați să fie incapabili să-și îndeplinească ambițiile. Acest lucru se întâmplă, în mod paradoxal, pentru că ne iubim copiii și nu vrem să-i vedem suferind. Tendința noastră este de a-i proteja și de a-i controla pentru ca ei să fie scutiți de perturbarea emoțională pe care o poate aduce dezamăgirea. Pentru a-i proteja de dezamăgire, adulții le cenzurează în mod nechibzuit tinerilor nu doar încercările de a crea ceva ce ar putea conta pentru ei, ci și gândurile că ar putea încerca ceva.

Pentru că îi protejăm pe tineri de aceste experiențe, ei nu au șansa de a se întări și de a-și dezvolta „mușchii“ importanți pentru viața lor. Ei nu-și dezvoltă acea disciplină de a face un pas în plus atunci când este nevoie de el. Ei nu învață lecțiile profesionalismului desăvârșit, atât de importante în dezvoltarea caracterului, și nu deprind abilitățile de învățare continuă, de care este nevoie pentru a realiza orice sarcină dificilă.

Totul începe cu o întrebare

Procesul creativ începe cu această întrebare aparent simplă: Ce-ți dorești să crezi? Le putem adresa această întrebare copiilor noștri? La început, ei nu

vor ști cum să răspundă. Vor avea tendința să spună ceea ce cred că vor să audă adulții. Dar dacă insistăm, la un moment dat ei vor realiza faptul că noi chiar așteptăm să ne dea răspunsul lor, și nu răspunsul pe care poate ne-am fi dorit noi să ni-l dea.

Atunci când ne creăm o obișnuință din definirea obiectivelor, a viziunilor și a aspirațiilor noastre, ne dezvoltăm o competență reală — o abilitate pe care tinerii trebuie s-o învețe dacă vor să ajungă la măiestrie în procesul lor de dezvoltare vitală. Atunci când tinerii nu știu ce vor să creeze în viață, educația pe care o primesc le-ar putea părea arbitrară. Atunci când știu ce-și doresc, educația lor capătă o țintă și un obiectiv — cel puțin în măsura în care le susține obiectivele pe termen lung.

Definirea scopurilor este un început bun, dar este doar un început. Următorul pas este și mai greu, atât pentru tineri, cât și pentru adulți — este vorba despre a descrie realitatea curentă cu acuratețe și obiectivitate.

Doar faptele reale

Majoritatea oamenilor învață să distorsioneze realitatea. Ei fac acest lucru pentru că realitatea include adesea lucruri care nu le plac. Copiii învață să mintă din multe motive. Ei mint pentru a evita critica și pedeapsa. Ei mint pentru că li se pare un lucru acceptabil la nivel social. Ei mint pentru că, uneori, este greu să vezi realitatea fără a o trece prin lentila distorsionantă a asumpțiilor, a concepțiilor, a teoriilor, a viziunilor despre lume și a diverselor așteptări.

Eu și Rosalind am fost întotdeauna sinceri cu copiii noștri, dar mulți alți oameni din viața noastră nu au fost. Când fiica noastră Eve avea patru ani, bona noastră o mințea adesea spunându-i lucruri ca „Nu mai sunt bomboane“, atunci când chiar mai erau. Noi îi spuneam lui Eve: „Mai sunt bomboane, dar nu le poți mânca acum“. Bona o întreba pe Eve: „Ți-ar plăcea să mergi azi la școală?“, sugerând că avea de ales. Eve nu avea de ales; trebuia să meargă. Așa că a trebuit să o învățăm pe bona lui Eve ceva care pare simplu, dar în realitate a fost greu pentru ea la început: să-i spună adevărul lui Eve.

Dacă îi mințim pe copiii noștri, ei vor învăța să distorsioneze realitatea. Vor începe să interpreteze greșit realitatea nu doar pentru alții, ci, și mai rău, pentru ei înșiși. Fără o fixare în realitate, ei nu vor fi capabili să știe unde se află în relație cu obiectivele lor.

Învățarea necesită abilitatea de a ne evalua acțiunile: au avut vreun efect? Nu au funcționat? Trebuie să ținem cont de două aspecte esențiale ale datelor: starea curentă și rezultatele pe care ni le dorim. Abilitatea de a evalua situația reală trebuie să fie dezvoltată în mod deliberat, pentru că este ușor să distorsionăm realitatea atunci când nu ne place ceea ce vedem. Pentru a-și dezvolta această abilitate, copiii trebuie să fie capabili să tolereze dezamăgirea și frustrarea, dar să nu le permită acelor experiențe să-i oprească. În loc să ignore aceste sentimente, ei trebuie să învețe să le trateze cu calm, pentru că atunci când învață ceva nou, ei sunt adesea incapabili de succes la început, și acest lucru poate fi dăunător și poate fi interpretat ca o devalorizare

personală. Ei trebuie să fie capabili să separe ceea ce sunt de ceea ce fac.

Capcana stimei de sine

Una dintre concepțiile care au devenit populare în ultimii douăzeci de ani este ideea conform căreia, pentru a avea succes în viață, trebuie să ai o stimă de sine crescută. Dar lucrurile nu stau așa. Dacă citim biografiile unora dintre cei mai de succes oameni din istorie, aflăm că majoritatea au avut îndoieli grave despre ei înșiși și totuși au fost capabili să-și realizeze aspirațiile și să influențeze o lume întreagă. Problema stimei de sine este independentă de abilitatea noastră de a crea acele lucruri care contează cel mai mult pentru noi în viață. Și iată două motive:

- Spre ce se îndreaptă atenția? Atunci când creăm ceva, avem două locuri către care ne putem concentra atenția: asupra noastră sau asupra obiectului creației. Aceste puncte diferite de focalizare duc la posibilități foarte diferite. Dacă atenția este îndreptată asupra noastră, atunci performanța devine o reflectare a identității noastre, iar valoarea noastră devine legată de ceea ce am făcut. Scopul oricărei acțiuni devine „ce spune asta despre mine“ în loc de „cât de bine susține asta realizarea obiectivelor mele“. Dar în lumea reală, învățarea presupune adesea să fii destul de nepriceput la ceva înainte să fi devenit competent. Cum pot tolera tinerii să fie inepti în drumul spre atingerea măiestriei la nivel de competențe dacă atenția lor este îndreptată asupra propriei persoane? Cum pot fi obiectivi și sinceri asupra realității dacă încearcă să-și gestioneze stima de sine în același timp? Majoritatea oamenilor de succes știu că stima de sine și părerea despre sine sunt total irelevante atunci când vine vorba să creeze ceea ce este important pentru ei în viață. „Ia în serios ceea ce faci, nu pe tine însuși“ este fraza cel mai des citată.

Unii ar spune că scopul realizării oricărui lucru este satisfacția pe care o primești pentru că ai reușit. Acest lucru este cu siguranță adevărat pentru pasiuni și distracție. Dar sunt multe alte tipuri de activități umane în care scopul se află dincolo de satisfacție. Dacă suntem părinți, ne-am putea duce copiii la lecții de dans, patinaj, fotbal sau muzică, nu pentru că urmărim gloria pentru noi înșine sau pentru că vrem să fim văzuți de comunitate ca niște părinți buni și nici chiar în speranța că micuții noștri ne vor fi recunoscători. O facem pentru un motiv mult mai bun: pentru că îi iubim. Scopul este să susținem creșterea și starea lor de bine, nu pe a noastră. Iar asta este cea mai comună orientare din cadrul procesului creativ. Motivul acțiunii se află în susținerea rezultatelor la care ținem.

- Iubirea generativă (constructivă): Majoritatea oamenilor se gândesc la iubire ca la o consecință: „S-au întâlnit, s-au îndrăgostit“. Prima dată e situația, apoi vine iubirea. Dar în procesul creativ, se întâmplă invers. Creatorii își iubesc creațiile înainte ca acestea să existe. Producătorul de filme își iubește filmul înainte să înceapă să-l filmeze. Pictorul își iubește tabloul înainte ca acesta să înceapă să apară pe pânză. Arhitectul iubește clădirea înainte să fie săpată fundația.

Astăzi, o nemulțumire comună la adresa tinerilor este că sunt indiferenți și neimplicați. În măsura în care acest lucru este adevărat, lucrurile stau astfel pentru că acești tineri nu au ceva ce iubesc suficient de puternic încât să facă tot ce trebuie, să învețe tot ce au nevoie să învețe și să schimbe tot ce e de schimbat pentru a-și atinge obiectivele.

Dar educația poate căpăta o semnificație diferită dacă ne gândim la meseria noastră ca la o transmitere a unei iubiri generative. Ce anume poate iubi un individ atât de mult încât să transforme acel lucru în realitate, chiar dacă asta înseamnă de obicei să meargă mult dincolo de abilitățile sale curente? Când acea întrebare primește un răspuns, neimplicarea, indiferența și rebeliunea devin dedicare, preocupare și colaborare. Iubirea generativă duce la o disciplină adevărată, în cel mai înalt sens. Aceasta ne poate ajuta să învățăm ceea ce la început poate fi greu și frustrant. Este cel mai bun motiv să acționăm în favoarea aspirațiilor noastre.

Lecția acțiunii

Odată ce am stabilit rezultatele pe care ni le dorim și stadiul curent în care ne aflăm, următorul pas natural este de a acționa. Este un sistem de reacție care intervine atunci când acționăm în contextul tensiunii structurale: acțiunea produce rezultate care sunt evaluate („Cât de mult ne-au apropiat acțiunile de obiectivul nostru?“), ceea ce duce la ajustarea acțiunilor viitoare. Acest sistem de reacție continuă până când obiectivul este realizat. O parte a celei mai bune învățări în viață are loc în acest context, pentru că lecția este specifică atât pentru scopul în sine care este urmărit, cât și pentru înțelegerea generală că persoana poate învăța ceea ce este nevoie să învețe.

Acțiunile presupun alegeri. Sunt trei tipuri majore de alegeri: alegerea fundamentală, alegerea primară și alegerea secundară. Alegerea fundamentală este o decizie referitoare la valorile noastre de bază și la deciziile noastre în viață. Dacă nu ai făcut niciodată alegerea fundamentală să fii nefumător, de exemplu, orice metodă de renunțare la fumat pe care o alegi probabil că nu va funcționa. Dacă ai făcut acea alegere fundamentală, atunci aproape orice metodă vei alege, va funcționa. Una dintre cele mai elementare alegeri fundamentale pe care le pot face tinerii este să devină forța creatoare predominantă din viața lor. Făcând această alegere, nu înseamnă că dintr-odată ei pot crea tot ce-și doresc și că lumea se va învărti în jurul lor, dar înseamnă că sunt pregătiți să-și asume responsabilitatea pentru propriile vieți.

Alt tip de alegere pe care o pot face tinerii este alegerea primară. Alegerea primară se referă la rezultatele majore din viețile lor. Acestea includ alegerea obiectivelor, a aspirațiilor și a ambițiilor. Acestea sunt adesea finalitățile ce apar și în formarea tensiunii structurale.

Odată ce este stabilită o alegere primară, trebuie întreprinse alte alegeri pentru a susține alegerea primară. Adesea, aceste alegeri secundare sunt lucruri pe care nu ne place să le facem, dar trebuie să le facem pentru a ne susține alegerea primară. Făcând alegeri secundare pentru a le susține pe cele primare, tinerii învață să acționeze în interesul lor pe termen lung,

gestionându-și activitățile pe termen scurt. S-ar putea să nu le placă să stea ore întregi să-și facă temele, dar o fac dacă au în vedere o alegere primară, de exemplu, să devină biofizicieni (sau orice altă meserie care presupune să absolve liceul și să meargă la facultate).

Este nevoie de practică pentru dezvoltarea capacității de a face alegeri. Cu cât mai multe alegeri poate face un tânăr, cu atât mai multe șanse are să vadă consecințele opțiunilor sale. Dar de prea multe ori, adulților le este frică să-i lase pe tineri să-și aleagă propriul drum.

În familia noastră, am gestionat situația printr-o practică pe care o numim „învoială“. Învoiala a fost în felul următor: treaba noastră era să avem grijă de copiii noștri, în timp ce treaba lor era să învețe cum să aibă grijă de ei înșiși. Pe măsură ce au crescut, au fost capabili să facă din ce în ce mai multe alegeri de unii singuri. Știam cu toții că le vom transfera lor inițiativa atunci când vor demonstra că pot face acele alegeri în cele mai bune interese ale lor. În scurt timp, copiii noștri făceau alegeri referitoare la hainele lor, la ora de culcare, la muzica pe care o ascultă, la modul în care își petrec timpul și la multe alte aspecte din viețile lor. În timp ce noi hotărâam ce era în cel mai bun interes al lor, criteriile noastre erau destul de evidente. Cineva care stă mereu treaz până atât de târziu încât îi afectează încontinuu sănătatea și capacitatea de a funcționa este clar că nu este pregătit să decidă la ce oră să meargă la culcare. Partea finală a „învoielii“ era aceasta: în orice domeniu în care nu erau pregătiți să facă alegeri de unii singuri, era treaba noastră să-i învățăm să ia decizii bune astfel încât să poată hotărâ singuri pentru sine cât mai repede posibil. Învoiala a funcționat bine în familia noastră pentru că era una echitabilă.

Ideea de bază a „învoielii“ este să înțelegem rolurile adulților și pe cele ale copiilor. La începutul vieții, copilul este îngrijit de adulți. Sarcina celui mic este să învețe, în timp, să aibă grijă de propria persoană. Cine are cea mai bună șansă să facă alegeri bune în viață: adolescentul care a făcut mii și mii de alegeri sau cel care are extrem de puțină experiență în a lua decizii? Când vine vorba să facă alegeri despre sex, droguri și siguranță, este mai bine să-i învățăm pe copii să facă o mulțime de alegeri variate, pentru a avea o experiență practică a consecințelor alegerilor pe care le fac.

2. Metoda „viziunii împărtășite“ aplicată la clasă

Tim Lucas

În prima zi de școală, profesoara (sau învățătoarea) deschide discuția întrebând: „Cum v-ar plăcea să fie această clasă? Cum v-ar plăcea să fiți tratați aici — de mine și de ceilalți? Ce v-ar face să priviți în urmă și să spuneți «A fost o clasă minunată?»“

Făcând acest lucru, profesoara îi incită pe copii să vorbească despre ceea ce-și doresc de la această clasă sau de la școală în general. Poate că nu au mai fost întrebați despre aceasta niciodată. Dar dacă vor fi atrași în acest tip de proces an după an, în timp, ei ar învăța să se gândească singuri la ceea ce-și

doresc să facă școala pentru ei. Ei nu vor mai lăsa povara deciziei legate de ce ar trebui să reprezinte școala doar pe seama adulților din jurul lor — a profesorilor, a administratorilor, a consilierilor și a părinților.

Ce ar spune copiii în timpul acestei prime discuții de la clasă? Unii ar putea vorbi despre acele lucruri care i-au deranjat în trecut și despre care nu au mai avut până acum șansa să vorbească. „Atunci când lucrăm, nu vreau ca cineva să vină și să ia lucruri de pe banca mea.“ Sau: „Vreau ca profesoara să fie politicoasă cu mine; nu vreau să fiu batjocorit de profesori“. Sau: „Dacă greșesc răspunsurile, nu vreau să aflu toată clasa. Nu vreau să știe toată lumea ce note iau“. Sau pur și simplu: „Nu mă deranjează să stau lângă alți oameni, dar nu vreau să stau lângă același coleg tot anul“.

În termenii măiestriei personale, acestea sunt niște viziuni foarte negative — sunt imagini a ceva ce vrem să evităm. Așa că va fi la latitudinea profesorului să meargă mai departe cu unii elevi și să scoată la lumină viziunile pozitive care stau la baza atitudinilor lor. Profesoara ar putea întreba: „Atunci când spui că nu-ți place să fii batjocorit, asta sugerează ceea ce nu vrei să se întâmple. Te poți gândi la ceva ce *ai vrea* să se întâmple? La orele care ți-au plăcut cel mai mult sau la cele mai bune ore pe care ți le poți imagina, ce fel de lucruri s-au întâmplat sau ți-ai dori să se întâmple?“ Dacă este nevoie, profesoara poate întreba în continuare: „Ești de acord cu regula care spune că trebuie să ridici mâna pentru a vorbi? Dar atunci când facem matematică? Cum ai vrea să fii tratat atunci?“

Diverși elevi vor spune lucruri diferite, iar unii copii nu vor ști deloc ce să spună. Dar cel puțin un mesaj va ieși probabil în evidență: „Atunci când vorbesc, chiar vreau să fiu ascultat“. De aici provine viziunea pentru principiile și procedurile din clasă, despre cum își doresc ei să fie tratați și cum simt că ar trebui să funcționeze o clasă.

Această viziune poate fi menținută pentru tot restul anului făcând referire încontinuu la regulile de bază pe care ei le-au cocreat. Începând de aici, disciplina la clasă nu mai este doar în mâinile profesorului. Atunci când apare o încălcare a regulilor, toată lumea știe dacă aceasta este serioasă sau nu și cum să-i răspundă. Atunci când un profesor suplinitor spune despre copii că au fost „obraznici“, profesoara poate folosi viziunea ca pe un punct de referință: „Vă amintesc, fiecare dintre voi a contribuit la această viziune. Ce s-a întâmplat aici ieri? Ce ar fi trebuit să se întâmple? Cum ați vrea să acționați data viitoare?“ Așa începe să apară autodisciplina.

3. Temele pentru acasă: un monstru de temut

Betty Quantz

Betty Quantz a avut diverse roluri în evoluția acestei cărți, inclusiv pe cel de corespondentă, a fost desemnată în calitate de „critic“ la câteva dintre întâlnirile noastre și parteneră de proiect pentru unul dintre autori. Pe parcursul pregătirii acestei cărți, ea a participat de asemenea la o serie de conversații despre modurile multiple în care cele cinci discipline, în special viziunea împărtășită,

influențează interacțiunile dintre elevi, părinți și profesori. Reflecția ei asupra temelor pentru acasă, atât din perspectiva de părinte, cât și din cea de profesoară — scrisă inițial în anul 1999 și actualizată pentru această ediție —, ridică întrebări referitoare la acest subiect, în particular dacă opoziția dintre angajament și supunere este relevantă pentru toată lumea, nu doar pentru elevi. Una dintre fiicele ei a împărtășit acest articol prietenelor ei. Răspunsul lor: „Nu credeam că cineva și-a dat seama de aceste lucruri sau că îi pasă cu adevărat!”

Temele pentru acasă sunt o pacoste! Cred că această afirmație poate fi făcută, la fel de bine, de un profesor, de un elev sau de un părinte. Ținând cont de cât de mare este partea temelor de casă în viața școlară, este fascinant cât de mult sunt urâte de toată lumea. Cu excepția unor proiecte ocazionale, copiii mei au crezut, în general, că temele pentru acasă sunt plictisitoare și o pierdere de timp. Profesorii lor se plâneau încontinuu de timpul petrecut pentru verificarea și notarea temelor pentru acasă. Iar în calitate de părinte care supraveghea efectuarea temelor pentru acasă, eu am alternat între furie și lacrimi.

Dacă elevii nu le suportă, profesorilor nu le plac verificările pe care le presupun, iar părinților nu le place să stea pe capul copiilor, de ce continuăm să ne luptăm cu acest monstru?

Într-un an, consultându-mă cu o profesoară, am întrebat-o: „De ce notezi temele pentru acasă?”

„Acesta este singurul mod prin care îi pot determina să și le facă.”

A început să se contureze o imagine. La școală, profesorii îi pedepsesc pe elevi pentru a-i face să lucreze: note mici, lecții suplimentare, recreații tăiate. În cazul temelor pentru acasă, elevul are un ghinion dublu: amenințarea carnetului de note, la școală, și amenințarea tăierii privilegiilor, acasă.

„Deci copiii care totuși n-au priceput lecția ajung să ia note proaste la temele pentru acasă?”

„Da“, a spus ea, „dar ei primesc mai multe fișe de lucru și teme adiționale pentru a-i ajuta.”

Din punctul de vedere al profesoarei, mai multă muncă însemna apropierea acestor copii de măiestrie. Eu însă nici nu puteam să-mi imaginez toată suferința și frustrarea pe care trebuiau s-o îndure copiii și părinții lor în timpul rezolvării temelor. Copiii învață în ritmuri diferite, deci cei pentru care durează mai mult să învețe lucruri noi sunt penalizați la notarea temelor pentru acasă. În realitate, exercițiul și repetiția întăresc neînțelegerile copilului și îi cauzează și mai multă frustrare. Iar pentru cei care deja stăpânesc materia, exersarea are o oarecare valoare de întărire a cunoștințelor la început — dar apoi apare plictiseala.

Din păcate, unii oameni cred că dacă un elev nu are de făcut teme în fiecare seară — și mă refer la multe teme — elevul nu învață, iar profesorul nu-și face treaba. Mai mult decât atât, concentrarea pe testările standardizate, ca modalitate de evaluare a școlilor americane, a transformat temele pentru acasă într-o modalitate de a insista asupra modelelor de întrebări, pentru a-i

pregăti pe elevi pentru testele viitoare.

Ca profesoară de engleză, m-am confruntat și eu, la rândul meu, cu acest monstru. Notarea temelor repetitive era un coșmar pentru mine. Dacă eu mă plictiseam să le notez, știam că și elevii erau „pe pilot automat“ (adică nu gândeau) atunci când le făceau. Mulți absolvenți care vin în vizită când se întorc de la facultate îmi spun că au avut cu mult mai multe teme în liceu decât în primul an de facultate.

Ca profesoară, îmi place ideea că mai puțin înseamnă mai mult. Cred că, prin scăderea volumului temelor pentru acasă și prin creșterea calității acestora, am putea aduce niște avantaje decisive pentru elevi și pentru succesul lor în școli. O temă de calitate are câteva dintre următoarele caracteristici: ea presupune un efort de evaluare, de sinteză și de analiză a ideilor și a materiei (cu alte cuvinte, nivelurile superioare din Taxonomia lui Bloom⁹⁷). Nivelul de gândire necesar pentru efectuarea sarcinii determină calitatea temei pentru acasă. Temele pentru acasă îl pot apropia pe elev de abilitățile de gândire de un nivel superior în loc să-i deconecteze gândirea și să-l transforme într-un „zombi“.

La școala publică orășenească unde predau acum, aproximativ 65 de procente dintre elevi primesc prânzul gratuit; aproximativ o treime dintre ei primesc ajutoare sociale. Copiii din clasele mele cu rezultate slabe spun în mod direct că unul dintre motivele majore pentru care sunt asistați social este că au eșuat în efectuarea temelor pentru acasă.

Eu le ofer elevilor mei posibilitatea de a-și alege temele pentru acasă pentru o perioadă de două-trei săptămâni. Sarcinile sunt împărțite în categorii; una dintre categorii este întotdeauna o prezentare orală și alta este întotdeauna o lucrare scrisă. Fiecare categorie are două sau trei opțiuni, individuale sau de grup, adresate unei varietăți de stiluri de învățare și niveluri de competențe. Creativitatea este încurajată și răsplătită. De exemplu, elevii mei din clasele superioare citeau *Fructele mâniei* de John Steinbeck ca parte a Programului național pentru promovarea artelor numit „Marile cărți“. Cum puteam să-i fac pe liceenii mei de oraș să se identifice cu țăranii săraci din romanul lui Steinbeck din 1939? Am construit opțiunile pentru temele pentru acasă⁹⁸ țintind domenii variate de interese și competențe, pentru a îmbogăți ideile discutate în clasă, adaptând temele pentru activitățile asistate de internet. Din fericire, biblioteca noastră este deschisă după ore (unde lucrează profesori voluntari, pentru că scăderea finanțării bibliotecilor a dus la tăierea orelor suplimentare). Așadar, elevii care nu aveau acces la internet acasă sau care nu aveau un calculator (aproximativ 70 la sută dintre elevii noștri nu aveau computer) puteau să se folosească de ambele în biblioteca școlii după ore. O parte dintre temele pentru acasă din acea perioadă a fost să citească romanul și să se pregătească pentru discuțiile din clasă.

Câteodată, în timpul discuțiilor noastre elevii găseau un subiect care îi interesa și propuneau o temă pentru acasă destinată doar lor. Consider acele teme niște victorii adevărate în lupta cu „monstrul“. Acum copiii caută

modalități de a-și spori domeniul cunoașterii și al intereselor. Și n-o să credeți cât de mult îmbunătățesc acele teme discuțiile și învățarea noastră de la clasă!

Să dăm un sens temelor pentru acasă

Betty Quantz

Scopul: Analizarea modelelor mentale ce stau la baza temelor pentru acasă pe care le dai și identificarea măsurilor utile pentru a îmbunătăți învățarea elevilor.

Selectează una dintre temele pentru acasă pe care le dai elevilor. Răspunde cu *Da* sau cu *Nu* la următoarele întrebări. Fii sincer(ă)!

1. Este specificat un scop clar pentru această sarcină pe hârtia pe care o ia elevul acasă? Comunică scopul din spatele temei chiar pe foaia de sarcini. Dacă fiecare profesor ar face acest lucru, părinții nu ar mai fi nevoiți să se întrebe, în timp ce-și ajută copiii: „Ce a fost în capul acestui profesor?“
2. Obiectivele referitoare la elev sunt specificate clar pe hârtia pe care o ia copilul acasă? Ce competențe urmărești să consolidezi?
3. Sarcina extinde ceea ce s-a lucrat în clasă sau este doar o repetiție a ceea ce s-a făcut la clasă?
4. Sarcina este reprezentativă pentru diferite stiluri de învățare și interese?
5. Vei reflecta atunci când vei corecta această sarcină sau o vei „frunzări“ sau vei urmări o grilă de răspunsuri? Ești interesat de răspunsurile elevilor sau ești plictisit?
6. Acoperi o singură finalitate cu această sarcină sau ea se referă la două (sau mai multe) aspecte? De exemplu, în tema legată de *Fructele mâniei*, eu acopăr obiective referitoare la cunoaștere, obiective vizând atât prezentarea orală, cât și standarde privind competențele de exprimare scrisă.
7. De ce este relevantă această sarcină? Ce conexiuni face această sarcină între elevi, experiențele lor anterioare și viețile lor din prezent?
8. Gândește-te la calitatea fiecărei sarcini și inițiază un dialog deschis despre scopul învățării cu elevii și părinții. Ții cont de ceea ce spun elevii tăi (și părinții lor) despre sarcini? Spun că „Am făcut (sau nu am făcut) asta de un milion de ori?“ sau spun: „În timp ce făceam această temă, mi-am amintit...“ sau „M-am gândit la...“, sau „M-am întrebat despre...“? Sarcinile pot și trebuie să genereze mai degrabă întrebări decât să caute răspunsuri standard.

Mitul temei pentru acasă

De ce copiii noștri primesc prea multe sarcini inutile, de Alfie Kohn
(trad. rom: Multi Media Est Publishing, 2015).

Malcolm Gladwell a făcut cunoscuta afirmație conform căreia, pentru a fi bun la ceva, ai nevoie de 10 000 de ore de practică. Alfie Kohn i-ar putea răspunde că anestezierea impulsului către învățare necesită doar câteva ore de exerciții obligatorii. Această carte prezintă argumente, alături de un volum destul de robust de cercetare, pentru a arăta că temele pentru acasă nu-i ajută pe elevi să învețe, ci mai degrabă iscă revoltă, certuri, o conformare dușmănoasă și o motivare extrinsecă. Alternativa: realizarea de exerciții în timpul orelor, cu ajutorul colegilor și într-un mediu de implicare totală. — **Art Kleiner**

4. Evaluarea ca învățare

Evaluăm ceea ce trebuie să știm?

Bena Kallick

Evaluarea la clasă nu e ceva rău în sine. Dacă este bine proiectată, aceasta poate fi un mijloc pentru învățare și cunoaștere; cu siguranță, învățarea și cunoașterea apar mult mai greu fără evaluări. Bena Kallick, având reședința în statul Connecticut, a fost membră a Universităților Yale și Fairfield, este activistă comunitară, cofondatoarea unui muzeu pentru copii, cocreatoarea unui centru pentru profesori și consultant pentru inovatorul TriState Consortium (care promovează progresul educațional în statele Connecticut, New Jersey și New York). Ea a fost implicată în numeroase inițiative, inclusiv în Technology Pathways și Performance Plus, companii dedicate creării și gestionării cunoașterii profesorilor despre învățarea elevilor; iar în prezent este implicată în compania Eduplanet, care realizează proiecte de învățare online ce combină expertiza specialiștilor cu învățarea socială în rândul profesorilor. De-a lungul acestor inițiative, ea s-a aflat în nenumărate rânduri în fața problemei evaluării învățării: Cum putem ști dacă potențialitățile unui elev (sau ale unei școli ori ale unui grup inovator din cadrul unei școli) au fost încurajate cu adevărat? Am rugat-o să abordeze problema evaluării pentru cei care îi recunosc importanța, atâta timp cât aceasta poate fi făcută într-un mod care promovează, în loc să sufoce învățarea.

Imaginează-ți că ai un fiu adolescent care este la vârsta la care poate obține permisul de conducere — și ești puțin îngrijorat de acest lucru. Îl duci la centrul de testare pentru a susține un test scris cu alegeri multiple despre codul rutier. Când se întoarce cu un zâmbet larg care îți spune că a obținut un scor bun, te simți mulțumit și ușurat. Cel puțin știe care este forma indicatorului „Stop“, care e limita de viteză într-o zonă școlară, și că trebuie să le cedeze trecerea pietonilor. Și-a demonstrat măiestria în cunoașterea formală: el știe (sau știe unde să găsească) informațiile teoretice, explicite, codificate, pe care orice expert trebuie să le aibă la îndemână.

Dar ești pregătit să-i încredințezi o mașină? Probabil că nu. Doar faptul că a trecut de testul scris nu este îndeajuns până când nu știi cum aplică acele cunoștințe la condus. Poate executa o parcare paralelă? Se uită în ambele părți înainte să intre într-o intersecție? Folosește oglinda retrovizoare? Este atent? În cele din urmă, după orele de instruire la volan, el trece și examenul practic de conducere. Vine acasă mândru cu permisul provizoriu. Și-a demonstrat cunoștințele în practică: are abilitatea de a transfera cunoștințele în acțiune, chiar și în situațiile mai puțin obișnuite. În varii condiții, el are priceperea necesară pentru a reuși.

Îl feliciți, iar el îți cere imediat cheile mașinii. Ce faci acum? Testele — atât cel scris, cât și cel practic — sunt inadecvate în sine. Tot ce arată acestea este că el știe cum să treacă testele. Înainte să-i înmânezi cheile, te vei gândi inevitabil la istoricul tău cu acel copil. Este responsabil? Cum își manifestă

autocontrolul? Trebuie să stabilești limite pentru condusul pe timpul nopții, pentru numărul de alți adolescenți din mașină sau pentru distanțele pe care le parcurge de acasă sau de la școală? În final, îl cunoști suficient de bine pentru a ști cât de apt este? De exemplu, știi cât de bine se poate descurca în situații neprevăzute — tipurile de evenimente care nu pot fi anticipate de niciun test?

Testele formale, chiar și cele bune, nu sunt suficiente pentru a evalua în mod autentic învățarea. Înainte ca fiul tău să-ți poată conduce mașina de unul singur, el trebuie de asemenea să dea semne de „cunoaștere longitudinală”: aptitudinea elementară de a acționa eficient, în timp, într-un mod care duce la o îmbunătățire, o eficiență și o inovare continuă. Poate, în general, un învățăcel să se dezvolte de la a fi doar un elev, la a fi un practician bun, de încredere, atent și competent? Dacă răspunsul este afirmativ, probabil că vei avea încredere în el — după ce ai făcut acea evaluare. Dar dacă faci o evaluare greșită, atribuind cuiva cunoștințe longitudinale atunci când probabil nu le are, te vei confrunta cu consecințe potențial cumplite: sarcini completate de mântuială, muncă nefăcută, rezultate defectuoase, relații afectate și probabil o mașină distrusă.

Evaluarea ca învățare pentru elevi

În multe școli și organizații educaționale din prezent, am ajuns să ne bazăm pe o singură măsurătoare în evaluarea progresului elevilor — testele convenționale, standardizate, de tipul examenelor scrise. Aceste teste, inclusiv multe teste naționale, sunt la fel ca testarea în scris a conducătorului auto; ele măsoară doar cunoașterea formală. Mai rău decât atât, rezultatele sosesc cu întârzieri de luni de zile, adesea după ce elevii au trecut deja în clasa următoare. Este mult prea târziu pentru ca aceste teste să fie ghiduri semnificative pentru învățarea ulterioară. Rezultatele testelor ilustrează doar unul sau două scoruri foarte generale, oferindu-le elevilor informații extrem de limitate despre performanța lor. Indicând doar procentajul întrebărilor la care fiecare elev a răspuns greșit, acestea îi fac în mod subtil pe elevi să creadă că au competențe inadecvate, abordare ce contravine cunoașterii pe care o avem despre învățare. (Începi cu punctele tari din munca unei persoane și apoi treci la punctele unde este nevoie de îmbunătățiri.)

Tendențele curente în evaluare, adică cele din anul 2011, ne-au adus mai aproape de a lua decizii pe baza testelor rentabile și eficiente care măsoară cât de bine poate un elev să reproducă ceea ce a învățat. Dar majoritatea testelor încă nu oferă informații suficiente pentru a ști dacă un elev poate aplica ceea ce a învățat într-un context autentic. Astfel, atunci când educatorii se concentrează pe a-i ajuta pe elevi să învețe cum să obțină rezultate bune la teste, ei ar putea eșua în a-i învăța cum să facă față probelor vieții. Vorbim cu elevii despre gradul de pregătire pentru facultate și pentru carieră fără a înțelege cu adevărat de ce este nevoie atât în educația superioară, cât și în carieră.

Inițiativa Standardelor de Bază Comune (www.corestandards.org), lansată în anul 2010 de guvernele statelor din Statele Unite, este încurajatoare în acest

sens. Standardele fac explicită nevoia ca elevii să lucreze la niveluri mai înalte de implicare, să devină mai autonomi și să învețe cum să integreze eforturile din cadrul diferitor discipline pentru a deveni mai eficienți în soluționarea problemelor. Statele care au adoptat Standardele de Bază Comune sunt puse acum în fața încercării de a dezvolta evaluări care să le ofere elevilor o oportunitate de a proba acele niveluri mai înalte. Sunt consorții care investighează această problemă pentru a vedea dacă se poate crea un set comun de evaluări pentru toate statele americane folosind standardele de bază comune.

Totuși, educatorii nu trebuie să aștepte să apară aceste teste standardizate. Evaluări similare pot fi proiectate la nivel local. Acestea trebuie să țină cont de datele referitoare la evoluția elevilor din trei perspective: evaluarea *celor învățate*, evaluarea *pentru* învățare și evaluarea *ca* învățare⁹⁹.

- **Evaluarea celor învățate** este sumativă. Aceasta oferă date despre cât de bine se descurcă un elev la un moment dat. Examinările care au loc la sfârșitul unui curs, cele semestriale și testele naționale standardizate sunt exemple de evaluări sumative.
- **Evaluarea pentru învățare** este formativă. Aceasta oferă date continue despre profesori, părinți și elevi, despre reușitele unui elev, cu intenția de a proiecta o îndrumare mai bună. În cele mai multe cazuri, evaluările formative nu iau forma unor note. Mai degrabă, apar ca niște aprecieri pe o scară valorică. Aceasta este o distincție foarte importantă. Atunci când notezi lucrările sau sarcinile, le oferi elevilor un feedback despre cât de bine se descurcă la acel punct în timp. Atunci când apreciezi munca elevilor, le oferi un feedback, o îndrumare și o oportunitate de a face dovada unui progres în învățare, care se va reflecta și în evaluarea sumativă.
- **Evaluarea ca învățare** este proiectată astfel încât evaluarea în sine este parte din procesul de instruire. Pe măsură ce profesorul le dă feedbackuri, elevii învață cum să-și îmbunătățească performanțele. De exemplu, atunci când profesorul folosește o scară de apreciere pentru a indica diferența dintre o lucrare de calitate „foarte bună” și o lucrare de calitate „slabă”, elevilor care nu au avut o lucrare de calitate li se dă oportunitatea să refacă sarcina, ținând cont de ceea ce au învățat și variind detaliile suficient cât să nu pară plictisitoare.

Într-un sistem în care evaluarea este văzută ca un eveniment de învățare, elevii au acces la calificativele puse muncii lor. Ei sunt foarte conștienți de cât de bine se descurcă și de aspectele care necesită o îmbunătățire și pot să-și asume mai multă responsabilitate pentru procesul lor de învățare. Ei își stabilesc obiective pe baza datelor evaluative care le sunt puse la dispoziție și își monitorizează propriul progres. În acest sistem, ei învață să devină autonomi și încep să-și internalizeze capacitatea de autoevaluare.

Calitățile evaluării pentru învățare

Scopul: A-i ajuta pe educatori să regândească notarea, feedbackul și tipurile de evaluare din perspectiva evaluării pentru învățare.

Avem nevoie de evaluări care sunt menite să devină parte din învățare, nu de evaluări care sunt folosite pentru critică, ierarhizare și certificare. Acest lucru, la rândul său, necesită schimbări majore în atitudinea părinților, a educatorilor și a elevilor înșiși față de testare. Sunt locuri în care acea schimbare a atitudinii s-a materializat și unde am văzut schimbări remarcabile și creșteri a noilor deprinderi de evaluare. Mai jos sunt câteva principii și practici care fac posibilă această schimbare.

Înainte de a merge mai departe, gândește-te la un moment din viața ta în care evaluarea (notarea, feedbackul sau aprecierea) ți-a servit cu adevărat pentru învățare. Care au fost caracteristicile comune ale acelor experiențe?

Am adresat de multe ori această întrebare în cadrul seminariilor (de fapt, este o întrebare foarte bună pentru a fi discutată de grupurile de profesori și administratori). Este posibil ca evaluările cele mai bune să nu fi avut loc în școală. Evaluarea mea preferată a avut loc în teatru. Un regizor foarte bun își făcuse un obicei din a ne instrui pe mine și pe ceilalți actori oferindu-ne feedbackuri amănunțite, constante, referitoare la nuanțele performanțelor noastre. Alți oameni și-ar putea aminti un antrenor sportiv care a făcut ceva similar.

Descoperim în cadrul acestor seminarii că aceleași caracteristici apar iar și iar, ca aspecte ale evaluărilor pe care oamenii și le amintesc.

Promptitudine

Importanța promptitudinii este deosebit de semnificativă la această vârstă a recompenselor imediate. Dacă elevii primesc un feedback despre munca lor la câteva săptămâni după ce au dat testul, ei vor lucra probabil la alte subiecte și nu vor mai fi concentrați asupra activității trecute. Fie că este vorba de un test standardizat sau de o lucrare de control dată în clasă, cu cât mai repede primesc evaluarea, cu atât mai semnificativă este aceasta. Atunci când profesorii sunt nevoiți să predea același curs pentru 120 de elevi dintr-un liceu, oferirea imediată de feedback este foarte dificilă. Orarele școlii ar trebui să fie gândite în așa fel încât profesorii să se întâlnească în mod regulat cu elevii, pentru a le analiza activitățile și a le oferi feedback.

Sinceritate

Evaluările îi provoacă pe elevi să facă schimbări pe baza datelor primite. Uneori le este dificil să se confrunte cu aceste date; căci, până la urmă, dacă nu le iau în serios, nici nu vor fi nevoiți să se schimbe. Totuși, o evaluare sinceră va tinde să creeze un sentiment de disonanță cognitivă sau de dezechilibru, ceea ce îi face pe oameni să ia în serios nevoia de schimbare.

Cunosc o școală din statul California care a fost prinsă în mișcarea pentru „standarde academice înalte“. Cei de acolo au ridicat ștacheta pentru performanțele școlare și i-au presat pe copii să facă față acestei încercări. Scorurile testelor au crescut în general, dar au evidențiat și un grup de elevi care cădeau în mod obișnuit printre crăpături. Pentru a „repara“ această ultimă problemă, un grup de profesori a aplicat pentru o finanțare pentru

îmbunătățirea instruirii. Agenția finanțatoare i-a întrebat pentru ce au nevoie de bani. „Majoritatea elevilor voștri au rezultate bune, nu-i așa? Care dintre elevi au rezultate slabe?”

La început, profesorii nu au putut să răspundă. Iar răspunsul a fost atât de inconfortabil pentru ei, încât nu au discutat niciodată despre el; nu voiau să dea atenție acestui aspect nici măcar acum. Evaluările au evidențiat elevii afro-americani de sex masculin ca având cele mai slabe rezultate din școală. Fiind forțați să se confrunte cu datele, profesorii au decis să facă ceva ce nu luaseră în considerare până atunci: să-i intervieveze chiar pe elevi și să le ceară sugestii.

S-a dovedit, spre surprinderea profesorilor, că elevii erau și ei foarte frustrați. Ei știau că școala se aștepta la standarde mai înalte, dar nu știau cum să facă acest lucru. Școala a funcționat conducându-se după asumția „predării prin însărcinare”: dacă pur și simplu vii cu o provocare, elevii vor evolua în mod natural pentru a-i face față. Acești copiii știau de ce aveau nevoie. Ei își doreau un material mai ușor cu care să înceapă să citească. Ei își doreau să citească împreună cu un adult și își doreau cu ardoare propriile lor „discuții despre carte” în care să poată vorbi despre ceea ce citesc, fără ca elevii mai avansați să-i copleșească. Ei simțeau că părinții lor nu înțeleg noile cerințe ale școlii și își doreau ca părinții să vină la școală și să lucreze mai îndeaproape cu profesorii. Ei își doreau mai multe exemple din partea adulților care să le arate cum să se descurce cu acest volum de muncă atât de solicitant. În esență, ei își doreau ca cineva să le arate strategiile de învățare pe care ceilalți elevi păreau să le știe deja.

Profesorii și elevii s-au așezat și și-au regândit împreună abordarea. Au început prin scrierea propunerii pentru acea finanțare; dar acum au propus schimbări în practicile educaționale pe termen lung, schimbări la care nu s-ar fi gândit dacă acele date „ofensatoare” nu i-ar fi făcut să învețe unii de la alții.

Reflecție

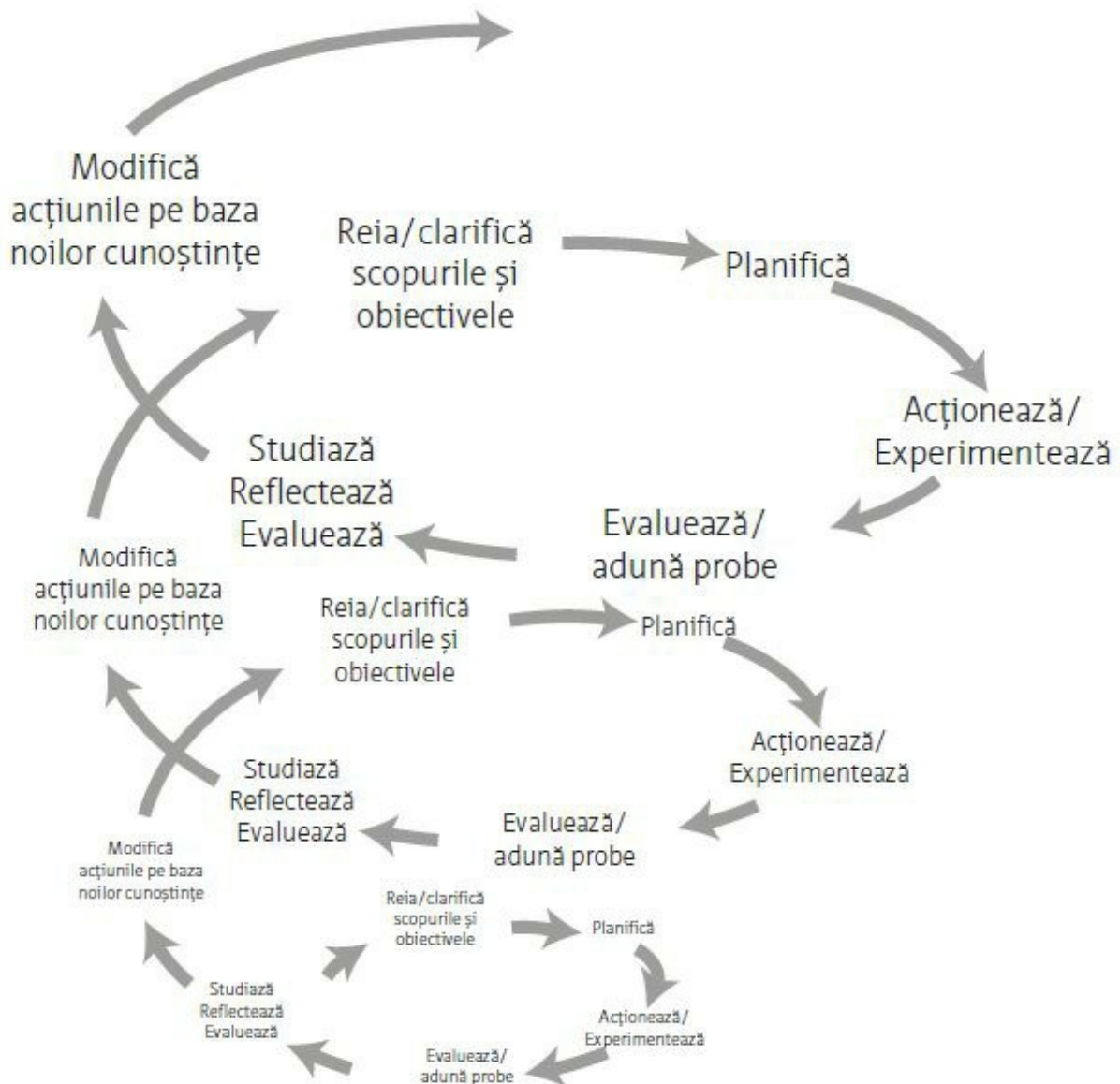
Educatorii se gândesc adesea la „feedbackul” oferit prin evaluare¹⁰⁰ ca la o buclă, așa cum este ilustrată în partea dreaptă.



Dar aceasta ar putea fi ilustrată cu mai multă precizie printr-o spirală, care nu îl întoarce încontinuu pe cel care învață în același loc.

Când am prezentat pentru prima dată această diagramă spiralată în cadrul unui seminar, o profesoară a spus: „Ne place foarte mult această diagramă

pentru că susține ceva în care credem: «Orice merită făcut trebuie încercat, chiar dacă iese prost la început»“.



Am spus: „Interesant, dar când vă alocați timp să învățați din ceea ce ați făcut prost?” Foarte puțini profesori și-au alocat timp pentru elevii lor (sau pentru ei înșiși) pentru a reflecta asupra evaluărilor. Asta înseamnă că le lipsește experiența metacognitivă de a face un pas în spate și de a spune împreună: „Bun, ia să vedem ce am înțeles despre munca de la clasă din ultimele două săptămâni?”

Fiecare profesor poate stabili un sistem prin care elevii să se evalueze singuri și prin care să poată îndeplini criteriile societății pentru perfecționarea prin intermediul sistemului educațional. Dar fiecare clasă necesită un proiect diferit. Profesorii pot începe prin a se gândi la trei întrebări principale:

- **Autogestionare:** Cum pot elevii să-și planifice și să-și organizeze propria învățare? Cum pot să-și stabilească obiectivele și să-și precizeze punctele intermediare pe care se așteaptă să le atingă de-a lungul drumului? (V. și

Partea a V-a, cap. 2.)

- Autoevaluare: Cum pot elevii să-și evalueze și să-și aprecieze propria muncă? Cum pot aprecia munca colegilor lor și reflecta asupra diferențelor de percepții?
- Autoadaptare: Cum își pot modifica elevii metodele de lucru pe baza feedbackurilor pe care le primesc? Cum pot fi cel mai bine pregătiți pentru a învăța?

Cea mai mare parte a acestor reflecții va avea loc în cadrul consultărilor pe care le stabilesc profesorii — individuale, în echipe de elevi și cu părinții. Organizarea acestora este partea ușoară; partea grea constă în ascultarea cu atenție a ceea ce au de spus elevii și a încadra cele auzite în modul în care profesorii își proiectează instruirea.

Până acum, notele au fost o formă de judecată aflată sub autoritatea profesorului. Elevii au învățat să ia note bune, făcându-i pe plac profesorului. Profesorul, de fapt, le spunea astfel dacă învățau ceva sau nu.

Dar atunci când elevii se evaluează singuri, notele rezultă dintr-un proces de evaluare. Elevii își gestionează propria judecată asupra evoluției lor. În final, această situație pune mult mai puțină presiune asupra profesorilor, dar este nevoie de timp pentru ca oamenii să se obișnuiască cu ea.

Când copilul împlinește vârsta de șaptesprezece ani, acesta ar trebui deja să posede responsabilitatea (și abilitatea) de a prezenta evaluările în fața părinților: raportul de evaluare, munca propriu-zisă și obiectivele. Acest lucru le comunică tuturor — profesorului, părintelui și elevului — faptul că școala consideră că evaluarea este un proces menit să faciliteze învățarea, și nu doar responsabilizarea.

Elevii care își dezvoltă această aptitudine nu vor mai fi ținuți pe loc de un profesor care nu îi evaluează în mod deschis. Să presupunem, de exemplu, că ești un elev de liceu de șaisprezece ani care scrie un eseu despre poezia romantică, asumându-ți riscul de a exprima niște idei originale. Primești înapoi doar două comentarii: o notă de „8+“ și o însemnare pe marginea lucrării: „minus 1,6 puncte“, fără vreo altă explicație. Pentru că deja te evaluezi singur de ani de zile, poți merge la profesor să-l întrebi: „Îmi puteți arăta de unde au fost scăzute cele 1,6 puncte?“ Dacă profesorul nu-ți poate da o explicație, tu ai aptitudinile necesare pentru a-ți analiza singur lucrarea, de parcă ai fi profesorul tău, și de a găsi motivul pentru scăderea celor 1,6 puncte. Între timp, profesorul va înțelege probabil că tu nu te agiți doar pentru o notă de zece — ci chiar vrei să știi cum ai fost evaluat.

Un proces similar îi poate ajuta pe profesori să reflecteze asupra modului în care predau. Atunci când lucrez cu profesorii, acord o bună perioadă de timp pentru trei întrebări, fiecare dintre ele fiind proiectată să scoată în evidență felul în care profesorii se raportează la diferitele tipuri de cunoaștere referitoare la domeniul lor și la predarea în sine. Acest proces reflexiv poate fi de asemenea văzut ca o spirală. Mai întâi, profesorii își planifică lecțiile, vizând inclusiv un mod de evaluare a performanței elevilor. Apoi, după

predarea propriu-zisă, profesorii analizează și reflectează asupra evaluării. De exemplu, profesorii ar putea folosi o rubrică de aprecieri (sau altă metodologie multidimensională), pentru a analiza problemele specifice ale unui elev. În unul dintre cazuri, s-ar putea să se descopere că un elev răspunde incorect la matematică din cauza unor probleme de raționament. Acel caz va duce la un nou element în planificarea lecțiilor: acesta ar putea consta, de exemplu, în a-i învăța pe unii elevi cum să „creeze o problemă mai simplă“ pentru a-i ajuta să depășească dificultățile de raționament. Cu cât mai bine pot profesorii să analizeze exact ce îi lipsește în mod individual fiecărui elev, cu atât mai eficientă va fi intervenția didactică pe care o vor face data viitoare. Acesta este motivul pentru care, pe parcursul unor călătorii de-a lungul spiralei, este important nu doar să evaluăm predarea, ci să evaluăm și evaluarea — pentru a regândi rubricile și alte metode de apreciere folosite și a vedea dacă acestea transmit acele lucruri pe care profesorii trebuie să le știe.

Îndrumarea constructivă

Eu adun câteodată educatorii de la toate clasele, începând de la grădiniță și până la clasa a douăsprezecea, pentru a analiza un număr de lucrări ale elevilor din școala primară — pline de scris mâzgălit, greșeli gramaticale și cu majuscule și punctuație lipsă. Mulți dintre profesorii de liceu spun imediat: „Eu nu pot citi asta“. Le spun să nu observe ceea ce lipsește (să zicem, virgule sau spații) și să citească doar ce este acolo. De obicei trebuie să treacă de trei sau patru ori peste lucrare pentru a reînvăța să citească ce au scris copiii. Dintr-odată încep să vadă (sau să audă) vocile copiilor din acele lucrări. Ei observă particularitățile micilor autori.

Acesta este un exercițiu valoros pentru orice profesor; el ne arată cum să ne schimbăm modul de gândire de la a căuta neajunsurile la a căuta punctele tari. Profesorii care înțeleg acest lucru tind să corecteze lucrările într-un mod foarte diferit. Ei nu mai încercuiesc cu roșu de fiecare dată „ceea ce ai făcut greșit“. În schimb, subliniază „ce ai făcut bine“ și își concentrează remarcile asupra a „ceea ce ai putea face și mai bine pentru mai departe“. Copiii prind ideea, pentru că ei caută încontinuu răspunsul la o singură întrebare: „Ce trebuie să fac mai departe?“

Pe lângă aceasta, elevii care sunt notați în acest mod învață cum se pot raporta la ceea ce *pot* să facă în loc să se raporteze la ceea ce *nu pot* să facă. Cu ajutorul profesorilor lor, ei dezvoltă o serie de afirmații care încep cu „Eu pot“ cum ar fi:

„Eu pot citi cu ușurință cu voce tare“.

„Eu pot să răspund și să ofer detalii la o întrebare despre o poveste pe care o citesc“. Observați că fiecare afirmație „Eu pot“ se raportează la un standard. Așadar, elevii nu doar țin o evidență a abilităților lor, ci învață și modul în care pot atinge standardele impuse pentru nivelul clasei în care se află.

Concentrarea

Cu câțiva ani în urmă, administratorii unui liceu din statul Maryland au

propus să-i oblige pe toți elevii să poarte uniforme. Profesorii s-au aliat acestei idei: „Ne-am săturat de șepci și de pantaloni cu talie joasă“. Apoi au venit cu argumentul decisiv: „Sunt multe date care arată că uniformele sunt benefice pentru starea de spirit și pentru scorurile bune la teste“.

Când li s-a cerut să argumenteze acea afirmație, ei au apelat la evaluările făcute în alte școli. Indiscutabil, după ce au fost instituite uniformele școlare, indicatorii comportamentali (precum rata absenteismului) s-au îmbunătățit. Din păcate, nu existau date calitative, așa că nu era clar dacă îmbunătățirile s-au datorat uniformelor în sine sau altui factor, pentru care uniformele erau doar un simptom: un grad mai ridicat de consecvență și uniformitate, de pildă.

Pentru a testa acest lucru, le-am cerut să se gândească la niște evaluări echivalente făcute în alt grup de școli, care s-au condus după lucrările mele și ale lui Art Costa asupra habitudinilor mentale. În aceste școli, toate atributele care susțin învățarea au fost bine documentate și discutate în grupuri de către profesori, copii și chiar de către părinți; iar școlile ca întreg au făcut tot ce au putut pentru a se conforma celor discutate. Această abordare a produs un salt și mai mare în indicatorii comportamentali și, în plus, a adus cele mai înalte rezultate școlare din tot statul.

Școlile cu uniforme s-au concentrat asupra îmbunătățirii disciplinei. Școlile care au ținut cont de cele șaisprezece atribute care susțin formarea s-au concentrat asupra îmbunătățirii învățării (v. cap. 6 din paginile următoare). Fiecare a obținut ceea ce a urmărit. Alege cu grijă elementele pe care te concentrezi în evaluare, căci vezi obține doar date despre ceea ce tu consideri a fi relevant.

Rolul părinților

În mod ironic, părinții opun adesea cea mai mare rezistență schimbărilor în modurile în care este evaluată munca copiilor lor. Cred că majoritatea părinților știu că notele și scorurile la teste nu reflectă învățarea copiilor lor. Dar părinții sunt atât de obișnuiți cu sistemele de notare din propriile lor experiențe școlare, încât se concentrează în primul rând asupra acestora. Ei își fac griji despre cât de bine se descurcă copilul lor în comparație cu copilul vecinilor, despre ce să-i spună bunicii și dacă fiul sau fiica lor va putea intra la o facultate bună. Ei își fac de asemenea griji pentru sentimentele copilului lor și încearcă adesea să intervină în problema notelor.

O asemenea inițiativă poate fi contraproductivă. Dacă părinții intervin, profesorul presupune că ei sunt interesați doar de îmbunătățirea evaluării. Profesorul oftează în sinea lui („Iar vine doamna Walker. Nu am timp pentru așa ceva“), îi împacă pe părinți („Da, înțeleg ce spuneți“) și se concentrează pe evitarea „părinților-problemă“. Profesorul nu învață nimic despre elev. Munca și evaluarea elevului rămân cum au fost. Iar părintele pleacă gândindu-se: „Nu să se schimbe nimic aici“.

Profesorii pot ajuta cu adevărat în acest caz, lăsându-i pur și simplu pe părinți să vorbească primii și pe îndelete — și ascultându-i cu adevărat —, înainte să-și argumenteze poziția. Dar cea mai eficientă abordare este să-i

lăsăm pe elevi să conducă ei consultările. Elevii ar trebui nu doar să participe, ci chiar să modereze conversațiile și să ridice întrebări importante. Atunci când un elev îi cere în mod direct unui profesor să-i explice de ce i-au fost scăzute puncte la un eseu sau cum să-și îmbunătățească munca pentru următoarea sarcină, este clar pentru toată lumea că elevul chiar este interesat să învețe.

În final, cel mai important instrument de care dispun părinții, în calitate de susținători ai copiilor lor, este de a-i educa pe elevi să le adreseze profesorilor întrebările necesare. Profesorii îi vor asculta cu mai multă atenție, iar elevii vor învăța una dintre cele mai valoroase aptitudini de viață pentru etapa adultă: să-și gestioneze propria învățare. Copiii știu deja că lumea adultă nu știe la fel de multe ca ei despre învățarea lor. Oferindu-le procesele de autogestionare, în care învață cum să fie mai critici cu munca lor, cum să o modifice pe baza reacțiilor pe care le primesc și cum să-și asume responsabilitatea pentru ceea ce fac, sunt create condițiile în care copiilor să le pese pentru calitatea eforturilor pe care le depun.

Evaluarea școlilor

La nivelul întregii școli, un sistem de evaluare cu adevărat util ar trebui să fie suficient de cuprinzător și complet pentru a le permite conducătorilor școlii să vorbească într-un mod sincer cu părinții, cu profesorii și cu membrii comunității: „Așa stau lucrurile în școala noastră conform datelor culese dintr-o varietate de evaluări, aceasta înseamnă acest lucru și acesta este modul în care funcționează programele noastre“. Consiliul școlar ar fi de dorit să fie suficient de experimentat pentru a încuraja școlile să se asigure că evaluează ceea ce este cu adevărat important.

Foarte puține evaluări se conformează în prezent acestei condiții. În majoritatea sistemelor școlare, la nivel local, rezultatele testelor nu sunt suficient de analitice pentru a le oferi conducătorilor școlilor informațiile de care au nevoie pentru a lua măsuri în vederea îmbunătățirii.

Mai mult decât atât, în SUA scorurile la teste sunt publicate în ziare. Acest lucru le dă o anumită impresie părinților, agenților imobiliari și politicienilor — corectă sau nu — despre cât de eficiente sunt școlile și cum sunt în comparație cu cele din vecinătate. În mod natural, oamenii presupun că școlile nu-și fac treaba dacă scorurile sunt scăzute și că fac o treabă foarte bună dacă scorurile sunt ridicate. Ei blamează sau laudă școlile în consecință. Educatorii încearcă să se apare, solicitând o formă de evaluare mai puțin „critică“ sau discreditând ideea de evaluare în sine. Dar critica este, prin definiție, scopul evaluării — cuvântul „evaluare“ înseamnă „a atribui o valoare unor rezultate“. Nu avem nevoie de mai puțină critică sau judecată, avem nevoie de judecăți mai bine informate. Avem nevoie ca acestea se fie livrate mai prompt, într-un mod care să ducă la schimbări eficiente, ținând totuși cont de competențele fiecăruia.

Assessment In The Learning Organization

Shifting Paradigm, coord. de Arthur L. Costa și Bena Kallick
(Association for Supervision and Curriculum Development, 1995)

Educatorii care își doresc să se implice în demersurile pentru îmbunătățirea evaluării — a elevilor lor, a practicilor de predare și a inițiativelor de schimbare din școli — probabil nu vor lăsa cartea *Evaluarea în organizațiile educaționale* să adune praful pe un raft. Profesori provenind dintr-o varietate de discipline și niveluri educaționale oferă exemple din experiența personală și strategii pentru regândirea formelor tradiționale de evaluare. Administratorii împărtășesc cunoștințele pe care le-au dobândit și exemple practice ale tehnicilor folosite. Capitolele sunt construite în formă de ghiduri practice care acoperă tehnici și instrumente accesibile — portofolii, feedback în spirală, autoevaluarea elevilor, noi tipuri de rapoarte de evaluare, exerciții de viziune împărtășită și altele. Cartea include discuții clare despre modul în care teoriile și practicile susținute de Deming și Senge pot fi aplicate în arena școlilor și a evaluării. Deși nu a fost scrisă cu gândul la părinți, datorită introducerilor convingătoare și bine redactate de la fiecare dintre secțiunile bazate pe cele cinci discipline de învățare, cartea merită citită de oricine este interesat de școli ca organizații care învață. — **Janis Dutton**

Pedepsiți prin recompense

Cum să evităm bulinele roșii, bonusurile, lauda și alte feluri de mită, de Alfie Kohn
(trad. rom.: Multi Media Est Publishing, 2014)

Această carte descâlcește cu răbdare fiecare prejudecată frecventă pe care noi, în calitate de părinți și educatori, o avem despre rolurile motivării și ale notării în învățare. Nu avem cum să trecem pe lângă ideea lui Kohn: notele nu sunt doar niște substitute palide pentru o motivație adevărată, ele sunt contraproductive pentru învățarea reală. Faptul că această afirmație pare atât de contraintuitivă nu face decât să ne arate cât de mult trebuie să ne revizuiim mentalitatea. În propria mea instituție, cercetăm în grupuri dacă problema constă în inflația notelor sau în note în sine. Kohn face o distincție clară între notare și evaluare, subliniind faptul că toți cei care învață au nevoie de evaluări pentru a crește, în timp ce notarea este de fapt distructivă. Această carte este scrisă într-un mod atât de accesibil și neacademic, încât am fost uimit de volumul de cercetări pe care îl folosește Kohn pentru a-și susține ideile. — **Thomas A. Dutton**

5. Evaluare și responsabilitate

Perspectiva unui inspector

Steve Price

Presiunea crescută pentru responsabilizare în școlile publice americane este evidentă prin concentrarea intensă pe măsurarea performanțelor elevilor. Școlile cu performanțe slabe sunt puse în fața soluțiilor punitive și a incriminării publice. Din toată această zarvă din jurul lor și din atenția care li se acordă, am văzut rezultate foarte puține spre inexistente care să indice faptul că școlile ar lucra la scăderea decalajelor de performanță dintre subgrupele de elevi sau că învățarea s-ar îmbunătăți în general pentru elevi. Dr. Price, inspector al rețelei școlare din Hazelwood (statul Missouri) și fost inspector al școlilor orășenești din Middletown, statul Ohio, chestionează consecințele nedorite ale măsurilor curente de responsabilizare care se bazează pe testări cu rol punitiv și își împărtășește munca asupra evaluării pentru învățare pe care a desfășurat-o în Middletown și Hazelwood.

Într-o dimineață friguroasă de ianuarie 2007, un om cu o vioară a cântat

șase fragmente din Bach în aproximativ patruzeci și cinci de minute în stația de metrou Washington, D.C. În acel timp, aproximativ două mii de oameni au trecut prin stație, majoritatea în drum spre serviciu. Doar șase adulți s-au oprit să-l asculte pentru un timp foarte scurt, realizând rapid că trebuie să meargă mai departe. Câțiva copii au încetinit să-l asculte, dar, fără excepție, părinții lor i-au forțat să treacă mai departe. La sfârșitul acestui scurt concert, omul a adunat 32 de dolari de la aproximativ douăzeci de oameni care i-au lăsat bani în pălăria din fața lui. Nu a observat nimeni când s-a oprit muzica și când a fost înlocuită de zgomotul monoton al unei stații de metrou aglomerate. Nu a aplaudat nimeni, talentul violonistului nu a fost recunoscut.

Ceea ce nu știau navetiștii grăbiți care au trecut prin stație în acea zi era că *Washington Post* realiza un experiment social. Violonistul era Joshua Bell, unul dintre cei mai mari muzicieni din lume. El a cântat la o vioară în valoare de 3,5 milioane de dolari câteva dintre cele mai complexe piese muzicale scrise vreodată. Cu două zile înainte, Joshua Bell susținuse un concert cu toate biletele epuizate într-un teatru din Boston, unde prețul билетelor a fost în medie de 100 de dolari¹⁰¹.

Pornind de aici, putem să punem și noi câteva întrebări în legătură cu evaluarea școlilor. În mediul obișnuit al sălilor de clasă, la o oră nepotrivită, percepem oare frumusețea — adică talentele speciale și darurile elevilor? Recunoaștem talentul într-un context mai puțin comun? Apelul exagerat la un curriculum cu standarde înguste și la o evaluare corespunzătoare a devenit un context familiar, fiind dificil pentru educatori să recunoască talentul dincolo de acel cadru. Acest lucru este des întâlnit în școlile cu performanțele cele mai slabe de pe tot teritoriul SUA.

Pe scurt, atunci când căutăm performanțe specifice pe baza unor evaluări înguste, clasa — adică exact locul de la care ne-am aștepta să hrănească și să descopere talentele elevilor noștri — devine un „context improbabil“ și un „moment nepotrivit“ pentru a găsi acele performanțe.

O definiție îngustă a succesului

Să ne gândim la contextul în care mulți profesori din școlile cu cele mai slabe performanțe, amplasate cu preponderență în comunitățile urbane sărace și în cele cu un statut socioeconomic scăzut, văd universul clasei lor. Ei sunt puși în fața unei presiuni enorme ca elevii lor să obțină performanțe bune la testele standardizate pentru că în funcție de acestea vor fi evaluați și ei, ca profesori. Programa școlară include în primul rând standardele care vor fi testate (deci conținutul din materiile de bază), diminuând implicit importanța restului de oportunități ample de învățare de care ar putea profita elevii în viața lor școlară. Pentru a se asigura că acel conținut este acoperit, lecțiile sunt adesea prescrise și lasă foarte puțin spațiu pentru improvizație sau pentru inspirație. Și ca și cum acest lucru nu ar fi suficient, elevii aduc în sala de clasă probleme ce țin de rasă, clasă socială și limbă maternă, care adesea îi frustrază pe profesori. Astfel, profesorii îi văd pe elevi ca pe niște probleme ce trebuie „reparate“ și „remediate“ în loc să-i vadă ca pe niște indivizi unici

care aduc daruri și talente în clasă. În aceste circumstanțe, elevii sunt blamați că nu învață la un nivel acceptabil, iar sistemul adoptă o mentalitate de „învinovățire a victimei“.

Dacă darurile și talentele nu sunt evidente și dacă nu sunt dezvoltate în „contextele anticipate“, vom fi condamnați la folosirea continuă a unui model al deficitului, direcționat spre remedierea și „repararea“ elevilor. Vom pierde multitudinea de oportunități și posibilități chiar din cadrul comunităților de elevi pe care ne angajăm să-i ajutăm. Modelul actual al învățământului încurajează profesorii și administratorii să definească problemele, să caute soluții rapide și să atribuie cuiva vina. Mă tem că aceste „contexte anticipate“ în multe clase au făcut invizibile multe dintre darurile și talentele elevilor cu cele mai slabe performanțe, calități care trebuie relevate dacă vrem să-i ajutăm pe acești copii¹⁰².

În cazul în care credeți că funcția învățământului este ca elevii să obțină scoruri înalte și să se descurce mai bine la școală, atunci majoritatea școlilor cu performanțe înalte din țară sunt proiectate perfect pentru a obține acele rezultate și vor fi considerate de succes în cadrul sistemului actual de responsabilizare pentru calitatea rezultatelor. Din păcate, acest sistem nu funcționează, ceea ce afectează din ce în ce mai mulți elevi. Ca în arhetipul „Succesul pentru cei de succes“ (Partea a X-a, cap. 3), școlile care dau dovadă de performanțe deosebite la testele impuse vor fi recompensate cu noi resurse, în timp ce școlile care nu au atâta succes vor continua să se confrunte cu problema resurselor îpuținute.

Timp de șapte ani, în calitate de inspector școlar al școlilor orășenești din Middletown, m-am confruntat cu sistemul de evaluare bazat pe standarde înalte al statului Ohio — un sistem folosit pentru a judeca succesul sau eșecul elevilor noștri și al școlilor noastre. Înțelegeam și susțineam în întregime nevoia școlilor noastre de a fi responsabile în fața comunității. Dar, în același timp, vedeam de asemenea presiunea intensă pe care o resimțeau profesorii și administratorii, temându-se că școlile lor vor fi etichetate ca slabe calitativ. Inevitabil, această presiune a dus la o concentrare îngustă a programei școlare pentru a accentua și a preda ceea ce se dădea la testele standardizate. Evaluările din sala de clasă au devenit mai curând sumative și mult mai puțin formative. După părerea mea, această focalizare împiedica în realitate, cadrele didactice de la a evalua nevoile reale de învățare ale elevilor.

În fiecare an, eu împreună cu restul personalului descompuneam datele din testele naționale în arii de conținut pentru a identifica acele domenii ale programei noastre educaționale care funcționau și pe cele care aveau nevoie de mai multă atenție. Adesea erau proiectate soluții rapide și urgente în forma unor noi programe de matematică și de citire, a unor evaluări pe termen scurt sau a altor evaluări care promiteau să redreseze școlile care eșuau. Acele soluții rapide și simple, însă, ne distrăgeau atenția de la o examinare în profunzime a organizației noastre — o investigație care ar fi putut scoate la suprafață chiar modul de gândire care stătea la baza rezultatelor noastre

slabe. În schimb, atunci când rezultatele testelor rămâneau dezamăgitoare, se putea arunca vina asupra noilor programe și a personalului responsabil de implementarea acelor schimbări la nivel de programă.

De asemenea, prin descompunerea conținutului pe subgrupe de elevi (după criterii rasiale, de gen, socioeconomice) pentru a identifica elevii care aveau nevoie de susținere corectivă, atenția nu se mai îndrepta spre sistem, ca fiind cauza problemei, și era plasată direct pe umerii unor grupe specifice de elevi din sistemul nostru școlar. Această relocare a vinei era întărită în continuare de folosirea evaluărilor sumative la clasă care erau variante în mic ale examenului național. Profesorii și elevii aveau parte extrem de rar de evaluarea „pentru” învățare, așa cum este promovată de Rick Stiggins — el vorbește despre acele evaluări care nu sunt critice și care sunt folosite să ofere informații în timp util, care să creeze o fundație valoroasă pentru învățarea elevilor. (Vezi și Partea a X-a, cap. 4.)

Definirea succesului elevilor în termeni înguști a secătuit de puteri clasele din multe comunități. Educatorii, comunitățile, părinții și elevii au fost făcuți să creadă că lucrul cel mai important este să treacă testul standardizat care măsoară un număr limitat de conținuturi de bază. Elevii noștri au fost constrânși de nevoia de a avea rezultate bune la examenele anuale, astfel fiind practic imposibil pentru ei să-și împărtășească și să-și descopere adevăratele daruri și talente. Sistemul nostru de evaluare la clasă reflectă nevoia de a obține rezultate bune la examenele naționale și uită să utilizeze întreaga gamă și abundență de evaluări care sunt disponibile pentru profesorii noștri.

Pe scurt, practicile noastre curente de responsabilizare, bazate în primul rând pe rezultatele de la teste, întăresc fără să-și dea seama un sistem care îngustează învățarea tuturor elevilor. Eu nu susțin eliminarea testelor standardizate, ci o echilibrare a acestor ierarhii cu o atenție sporită și o investiție în evaluări de calitate care să stimuleze predarea și învățarea. După cum afirma Elliot Eisner: „Funcția învățământului este de a-i pregăti pe elevi să se descurce mai bine în viață. Ceea ce învață elevii în școală ar trebui să fie mai relevant decât programa limitatoare a școlilor”¹⁰³.

Evaluarea pentru învățare

Este nevoie de o investiție semnificativă de resurse pentru a contrabalansa sistemul actual de testare cu evaluări eficiente la clasă. Primul pas ar fi ca profesorii să fie ajutați să cunoască mai multe despre evaluare. Trebuie să punem la dispoziție mijloacele pentru a preda și a evalua o gamă mai largă de obiective de învățare, dincolo de sfera îngustă a celor măsurate de testele naționale. Este important să implementăm un sistem în care predarea, învățarea și evaluarea să fie un tot unitar integrat la nivelul clasei.

În sistemul școlar din Middletown, am folosit conceptul lui Rick Stiggins de *evaluare pentru învățare*, care ne-a ghidat în activitatea noastră¹⁰⁴. Rick ne-a ajutat să înțelegem că:

Evaluarea pentru învățare transformă procesul de evaluare din clasă și rezultatele acestuia într-o intervenție educațională menită să faciliteze (nu doar să monitorizeze) învățarea

elevilor. Această abordare conștientizează importanța deciziilor educaționale luate de elevi și de profesorii lor lucrând în echipă. Evaluarea pentru învățare îi motivează pe elevi, ajutându-i să se observe singuri în ce fel se pot îmbunătăți, ajutându-i deci să vadă că reușita le este accesibilă dacă vor continua să se străduiască.

Stiggins descrie sistemul nostru actual de evaluare ca pe unul bazat pe recompense și pedepse. Elevilor li se spune pe tot parcursul vieții lor școlare că trebuie să învețe din greu pentru a se descurca bine la teste. Dacă te vei descurca bine la teste, vei obține note bune. Dacă vei obține note bune, vei intra la o facultate bună și ți se vor întâmpla lucruri bune atunci când vei încerca să-ți găsești un loc de muncă. Și reversul este la fel de valabil. Dacă nu înveți din greu, nu te vei descurca bine la teste și vei obține note proaste. Nu vei intra la o facultate bună și ți se vor întâmpla lucruri rele. Atunci când majoritatea dintre noi închidem ochii și ne gândim la vremea pe când eram la școală și la sentimentele pe care le aveam înaintea unui test important, nu evocăm deloc sentimente calde și încrezătoare. Ne amintim de obicei de frica și golul din stomac și de consecințele negative care ne-ar fi așteptat în cazul unei performanțe slabe. Acest sistem al recompensei, pedepsei și fricii funcționează pentru unii elevi, dar din ce în ce mai mulți încep să se simtă neajutorați și să renunțe să mai încerce. Ei ajung să creadă că succesul nu le este accesibil.

Evaluarea *pentru* învățare pleacă de la finalitatea pedagogică: înainte de a începe predarea, trebuie creată o viziune clară despre ce fel de elevi vrem să avem atunci când ei vor absolvi un curs, un an școlar și apoi școala. Această imagine dezirabilă a elevilor include aptitudini și cunoștințe măsurate de standardele noastre naționale, dar ar trebui de asemenea să țină cont și de alte obiective valoroase pe care le considerăm importante pentru a crește niște cetățeni complet și deplin funcționali în societatea noastră. Ar trebui inițiat un proces colaborativ care să implice comunitatea, părinții, personalul școlii și elevii, pentru a identifica obiectivele de cunoaștere, aptitudinale, de performanță și pe cele referitoare la caracter pe care ne dorim să le realizeze elevii noștri.

Este deosebit de important să-i facem pe elevi parteneri în acest proces. Atunci când obiectivele de învățare sunt transformate în hărți curriculare întocmite într-un limbaj al adulților prietenos pentru elevi, copiii sunt capabili să înțeleagă mai clar învățarea de care sunt responsabili și continuitatea acestui proces. Se întâmplă prea des ca elevilor noștri să li se predea într-un mod neclar pentru ei, din care înțeleg foarte puțin ce anume trebuie să învețe și care este relevanța acestei achiziții în viața lor.

Este posibil să folosim evaluările pentru a-i motiva pe elevi — evaluări în legătură cu care elevii să se simtă încrezători în ce fac și nerăbdători să primească astfel de reacții? Este posibil să folosim evaluările pentru a reuși să venim cu un plus de relevanță și claritate în învățarea elevilor? Răspunsul este „da“, dar este nevoie să dedicăm eforturi și timp pentru a schimba modul de gândire și practicile care stau la baza sistemului actual de evaluare.

Profesioniștii care au o cultură a evaluării identifică în primul rând scopul

evaluării pe care o administreză. Scopul este definit atât de cei care o folosesc, cât și de beneficiarii acelei evaluări. În rețeaua școlară din Middletown, aveam trei niveluri de definire: nivelul instruirii, nivelul conducerii și al susținerii educației și nivelul politicilor specifice.

La nivelul instruirii, beneficiarii erau elevii, profesorii și părinții. Evaluările pentru învățare sunt asociate îndeaproape cu acest nivel de beneficiari. Informațiile oferite de evaluările efectuate la acest nivel sunt necesare în mod continuu și măsoară performanța individuală la diversele materii. Evaluările încearcă să răspundă la întrebările despre următorii pași în învățare și despre locurile unde ar putea fi nevoie de ajutor. Acestea sunt folosite pentru urmărirea succesului individual și acoperirea nevoilor educaționale individuale, dar și pentru evaluarea instruirii și pentru notare.

Este esențial ca aceste evaluări să ofere o fundație pentru învățarea elevului — o hartă a următorilor pași din procesul de învățare. O profesoară le-ar putea oferi elevilor ei spre analiză modele de compuneri slabe, medii și excelente, pentru a-i ajuta să-și creeze o viziune împărtășită a ceea ce înseamnă o compunere de calitate. Profesoara folosește acest exercițiu pentru a contribui la creșterea competențelor elevilor și le oferă feedbackuri nonformale (fără note) despre exprimarea lor scrisă care se îmbunătățește încontinuu. Pe măsură ce elevii învață ce face ca o compunere să fie slabă sau excelentă, ei încep să-și internalizeze conceptul despre ce este o compunere de calitate. Ei aplică această înțelegere în propria lor activitate și nu mai au nevoie ca altcineva să le spună când compunerea lor este de calitate. Am descoperit că astfel elevii au devenit rapid niște parteneri în procesul de învățare și evaluare.

La nivelul de leadership educațional și de sprijin al procesului pedagogic, beneficiarii noștri erau administratorii și directorii de școli, respectiv psihologii. Informațiile erau folosite pentru evaluarea programelor, pentru aprecierea profesorilor, pentru identificarea elevilor cu nevoi speciale și pentru alocarea de resurse. Datele ne permiteau să răspundem la întrebări despre calitatea instruirii și despre rezultatele dorite, despre posibilele măsuri de formare profesională a personalului și despre elevii care aveau nevoie de ajutor suplimentar. Adunam aceste informații prin evaluări periodice a performanțelor de grup.

La nivelul politicilor educaționale, beneficiarii includeau inspectorul școlar, consiliul de administrație al școlii, organele legislative și cetățenii în general. Informațiile de care aveam nevoie presupuneau evaluări periodice ale performanțelor de grup la nivelul școlii, al rețelei locale și al programei educaționale regionale. Acestea aduceau o responsabilizare publică și căutau să răspundă la întrebările privind eficiența programei și a curriculei.

Noi am dorit să formăm profesioniști în domeniul evaluării, care să înțeleagă clar obiectivele pe care încercam să le măsurăm. Ei trebuiau să înțeleagă diferitele tipuri de cunoaștere, de raționament, de aptitudini, de rezultate, precum și obiectivele ce țin de caracter pe care se așteptau să le

atingă elevii. Doar astfel profesioniștii ar putea ști care opțiune de evaluare este cea mai potrivită pentru a măsura obiectivul dorit. Educatorii înțeleg că definirea obiectivului determină dacă se va folosi un anumit feedback, o probă, o evaluare a performanțelor sau un tip de apreciere comunicat personal. Ei știu cum să selecteze un eșantion de o mărime potrivită pentru opțiunea de evaluare aleasă și cum să minimizeze posibilele erori care pot exista în cadrul unei anumite opțiuni de evaluare.

Când m-am mutat din Middletown în rețeaua școlară Hazelwood din statul Missouri, propria mea muncă de perfecționare în evaluare a continuat. Lecțiile pe care le-am învățat în Middletown despre schimbarea organizațională m-au ajutat să continui această activitate în Hazelwood. Folosirea instrumentelor sistemice, precum aisbergul și scara inferențelor, a ajutat personalul să înțeleagă mai bine și să identifice credințele și modelele mentale care stau la baza practicilor noastre curente de evaluare.

Anul trecut, un comitet de îndrumare în formarea pentru evaluare a convocat câteva întâlniri la nivel local pentru împărtășirea diferitor viziuni despre evaluarea elevilor. Viziunea a problematizat modelele mentale curente referitoare la evaluare (blamarea victimei, concentrarea pe deficit și definirea îngustă a ceea ce constituie învățarea) prezente în districtul nostru școlar. A fost lansată o invitație tuturor celor care-și doreau să învețe mai multe despre evaluarea elevilor în vederea promovării învățării. Peste 250 de profesori au fost selectați să participe la activități de dezvoltare profesională referitoare la evaluare. Acest număr promite să crească, pe măsură ce primele valuri de voluntari au devenit propagatori și susținători ai acestor idei în instituțiile în care activează. Odată cu extinderea practicilor de evaluare, clasele noastre vor reflecta mai mult decât definiția actuală și îngustă a succesului școlar și vor deveni încă o dată locuri în care sunt descoperite nenumăratele daruri și talente cu care elevii intră pe ușa sălii de clasă în fiecare zi.

Toate acestea pot părea copleșitoare la început, dar educatori din toată lumea trec prin această transformare în fiecare zi. Acest lucru le oferă elevilor noștri speranța unei experiențe didactice bogate care are relevanță în viețile lor. Călătoria este plină de satisfacții pentru profesioniștii din educație și reînvie adesea bucuria și entuziasmul predării, care au fost umbrite de o definiție îngustă a curriculei educaționale și de presiunea exercitată de testările obligatorii. Suntem datori să facem acest efort pentru elevii noștri și pentru profesia noastră.

Evaluarea scopului evaluării

Scopul: Aceste întrebări de reflecție te pot ajuta în calitate de profesor individual sau pot ajuta un grup de educatori pentru examinarea propriilor practici de evaluare la nivel de clasă și școală.

- Enumeră tipurile de evaluare folosite în școala în care activezi sau în sala ta de clasă. Indică scopul pentru fiecare evaluare.
- Identifică utilizările principale și beneficiarii primari ai informațiilor generate de evaluările pe care le-ai enumerat.

- Cum determină structurile evaluărilor așteptările adulților și pe cele ale elevilor?
- Care evaluări sunt folosite ca evaluări pentru învățare — evaluări care oferă o fundație eficientă pentru învățarea elevilor la clasă?
- Care sunt aspirațiile tale pentru învățarea elevilor? Care sunt aspirațiile elevilor pentru propria învățare?
- Cum îi ajută pe elevi evaluările existente în a-și îndeplini acele aspirații? Cum îi împiedică?
- De ce evaluări adiționale ai nevoie la oră pentru a-ți susține aspirațiile pe care le ai pentru învățarea elevilor? De ce ai nevoie pentru a le integra în predare?
- Ce aspect al gândirii tale trebuie să se schimbe pentru a promova transformarea practicilor curente?

6. Comportamente inteligente

Art Costa

În bine-cunoscuta sa cercetare asupra habitudinilor mentale, Art Costa cuprinde multe dintre ideile de bază ale acestei cărți — inteligențele multiple, valoarea înțelegerii sistemelor, importanța unei comunități de învățare — în cadrul unei practici participative pentru profesori și părinți. Următoarele „șaisprezece comportamente“ oferă o alternativă de încredere, eficientă și profundă la evaluarea convențională. Ele se deosebesc de stilurile de învățare prin modul în care sunt utilizate: în calitate de criterii de evaluare a dezvoltării intelectuale a elevilor, a copiilor noștri și a noastră. Atunci când sunt aplicate gândirea sistemică, învățarea în echipă și viziunea împărtășită, aceste comportamente intră în acțiune. Costa, profesor emerit în științele educației la Universitatea Sacramento din California, este codirector al Institutului pentru Cercetarea Habitudinilor Mentale din Westport, Connecticut.¹⁰⁵

Atunci când îi învățăm pe oameni să gândească, nu suntem interesați doar de răspunsurile pe care le știu. Vrem să-i observăm îndeaproape atunci când nu cunosc răspunsul. Rezolvarea unei probleme necunoscute, care te pune în dificultate, implică toate abilitățile pe care le numim inteligență: raționament strategic, reflecție, perseverență intelectuală, creativitate și măiestrie. (V. și Partea a VII-a, cap. 4.)

Astfel, cel mai bun mod de a aduna date despre progresul elevilor este să ne angajăm în observarea lor. Pe măsură ce elevii interacționează cu problemele de zi cu zi din viața reală — în școală, pe terenul de joacă, singuri și împreună cu prietenii lor —, ei își demonstrează dezvoltarea inteligenței. Dacă vrei cu adevărat să cunoști abilitățile unui copil, nu te baza pe testele standardizate; ține evidența acțiunilor spontane ale copilului, reține amănunte anecdotice și exemple ale expresiilor sale scrise și vizuale.

Dar la ce ar trebui să fim de fapt atenți? Pe baza muncii a șase cercetători-cheie ai creativității și inteligenței, par să existe cel puțin șaisprezece caracteristici-cheie ale dezvoltării intelectuale, pe care profesorii și părinții le

pot observa și înregistra. Caracteristicile din această listă par să reapară, iar și iar, printre oamenii care și-au dezvoltat abilitățile de gândire: mecanici, profesori, antreprenori, vânzători, părinți de succes și indivizi performanți din toate domeniile vieții.

1. Perseverența

Elevii se dau adesea bătăuți atunci când soluția unei probleme nu apare imediat. Ei își mototolesc lucrările și le aruncă. „Nu pot face asta“, spun ei, „este prea greu.“ Sau scriu un răspuns la întâmplare, doar pentru a finaliza sarcina cât mai repede. Le lipsește capacitatea de a analiza problema, de a dezvolta o strategie prin care să o abordeze.

Atunci când elevii dovedesc perseverență, ei încep să folosească strategii alternative în rezolvarea de probleme. Dacă descoperă că o strategie nu funcționează, ei știu cum să facă un pas în spate și să încerce altă strategie, luând-o din nou de la început, dacă este necesar. În timp, ei își dezvoltă metode sistematice pentru analizarea problemelor. Ei știu cum să înceapă, ce pași trebuie făcuți, ce date trebuie obținute sau strânse. Și știu cum să-și continue drumul, fără a-și pierde motivația, până când află mai multe lucruri despre problemă¹⁰⁶.

2. Controlul impulsivității

Adesea, elevii trântesc primul răspuns care le vine în minte. Câteodată îl strigă sau încep să lucreze fără a înțelege pe deplin cerințele. Ei pot accepta prima sugestie care li se dă sau pot acționa conform primei idei care le trece prin cap. Dar pe măsură ce-și rafinează inteligența, ei învață să ia în considerare alternativele și consecințele câtorva decizii posibile. Atunci vedem că ei fac mai puține tăieturi în lucrările lor, adună mai multe informații înainte de a începe să lucreze la o temă, reflectează asupra răspunsurilor înainte să înceapă să vorbească, plănuiesc o strategie pentru rezolvarea unei probleme și ascultă puncte de vedere alternative¹⁰⁷.

3. Ascultarea cu înțelegere și empatie

Unii psihologi cred că abilitatea de a asculta altă persoană, de a empatiza cu aceasta și de a-i înțelege punctul de vedere este una dintre cele mai înalte forme ale comportamentului inteligent. Indicatorii comportamentelor de ascultare includ: să fii capabil să parafrazezi ideile altei persoane, să empatizezi (să identifici semne ale sentimentelor sau ale stării emoționale ale altei persoane din limbajul oral sau din limbajul corpului) și să poți exprima cu acuratețe concepțiile, emoțiile și problemele altei persoane. Jean Piaget a numit această capacitate „depășirea egocentrismului“¹⁰⁸.

Copiii care n-au dezvoltat această formă a inteligenței vor ridiculiza, vor lua în râs sau vor discredita ideile altor elevi. Știm că abilitățile lor de ascultare se îmbunătățesc atunci când pot da dovadă de o înțelegere a ideilor sau a sentimentelor celuilalt, parafranzându-le cu acuratețe. Ar trebui să observăm când elevii spun: „Hai să încercăm ideea lui Shelley, să vedem dacă funcționează“ sau „Lasă-mă să-ți arăt cum a rezolvat Gina această problemă și

apoi îți voi arăta și cum am rezolvat-o eu“.

4. Gândirea flexibilă

Unor elevi le este dificil să ia în considerare punctele de vedere alternative. Modul lor de a rezolva o problemă pare a fi singurul posibil. Răspunsul lor este singurul răspuns corect. În loc să fie atrași de procesul găsirii răspunsului, ei sunt mai interesați să știe dacă răspunsul lor este corect. Incapabili să susțină un proces mai lung de rezolvare a problemelor, ei evită situațiile ambigui. O nevoie de siguranță prevalează asupra înclinației spre îndoială. Se țin ferm pe poziția lor și încep să reziste influențelor din partea oricăror date sau raționamente care le-ar putea contrazice credințele¹⁰⁹.

Pe măsură ce elevii devin mai flexibili în gândire, ei pot fi auziți luând în considerare, exprimând sau parafrazând punctele de vedere sau raționamentele altor oameni. Ei pot propune mai multe moduri de rezolvare a problemelor și pot evalua meritele și consecințele acestora. Ei folosesc cuvinte și expresii ca „totuși“, „pe de altă parte“ sau „dacă privim din altă perspectivă“. În timp ce își dezvoltă progresiv un set de principii morale după care își conduc propriul comportament, ei pot de asemenea să se răzgândească în lumina unor date, argumente sau raționamente convingătoare. Această abilitate le facilitează soluționarea conflictelor prin compromis, exprimarea deschiderii la ideile altora și căutarea unui consens.

5. Metacogniția (gândirea despre propria gândire)

Unii oameni nu sunt conștienți de propriul proces de gândire. Atunci când sunt întrebați „Cum rezolvi această problemă?“, ei ar putea răspunde: „Nu știu. O fac pur și simplu“. Ei nu pot descrie pașii mentali care i-au dus la rezolvarea problemei sau cum se așteaptă să procedeze în continuare. Ei nu pot transforma în cuvinte imaginile vizuale pe care le au în minte. Este dificil pentru ei să planifice, să reflecteze și să evalueze calitatea propriilor abilități și strategii de gândire¹¹⁰.

Atunci când elevii devin mai conștienți de propria gândire, ei pot descrie ce se petrece în capul lor, ce știu deja în comparație cu ce au nevoie să știe, ce informații le lipsesc și cum plănuiesc să obțină acele date. Înainte să înceapă să rezolve o problemă, ei pot descrie planul lor de acțiune, pașii pe care îi vor urma și pot spune unde se află în acest proces. În retrospectivă, ei pot trasa căile și pasajele întunecate prin care au trecut în drumul spre soluționarea problemei.

Îi auzim folosind cuvinte și expresii ca „Am o ipoteză...“ sau „Teoria mea este...“ sau „Atunci când compar aceste puncte de vedere...“ sau „Rezumând...“ sau „Supozițiile după care mă conduc aici sunt...“

6. Tendința către acuratețe și precizie

Elevii sunt adesea absenți atunci când își predau lucrările completate. Când sunt întrebați dacă și-au verificat lucrarea, ei spun: „Nu, dar am terminat-o“. Ei par să fie foarte puțin înclinați să reflecteze asupra acurateței muncii lor, să se întrebe cât de preciși au fost, să se mândrească apoi cu

realizările lor. Dorința de a termina este mai puternică decât interesul lor pentru îmbunătățire. Atunci când li se dezvoltă dorința de acuratețe, ei își alocă mai mult timp pentru a-și verifica testele și lucrările. Ei devin mult mai conștienți de importanța preciziei¹¹¹ și clarității. Dacă vor să verifice calitatea muncii pe care au depus-o, ei se vor întoarce la regulile inițiale pe care trebuiau să le urmeze și la criteriile de care trebuiau să țină cont: au respectat natura și cerințele problemei?

7. Chestionarea și ridicarea de probleme

Una dintre caracteristicile care îi deosebesc pe oameni de alte forme de viață este înclinația noastră înspre a găsi probleme pe care să le rezolvăm. Totuși, elevii așteaptă adesea ca alții să pună întrebări în locul lor. Uneori se abțin de la a veni cu întrebări, de frică să nu pară ignoranți. În timp, pe măsură ce elevii își dezvoltă inteligența, ar trebui să apară un transfer observabil de la întrebările și problemele generate de profesor la cele generate de elev. Mai mult decât atât, tipurile de întrebări pe care le adresează elevii ar trebui să se schimbe și să devină mai specifice și mai profunde. De exemplu, ei vor cere date care să susțină concluziile și asumțiile celorlalți: „Ce dovezi ai?” sau „Cum știi că acest lucru este adevărat?” Vor fi ridicate mai multe probleme ipotetice: „Ce crezi că s-ar întâmpla dacă...” sau „Dacă acest lucru este adevărat, atunci...?”

Vrem ca elevii să recunoască discrepanțele și fenomenele din mediul lor și să cerceteze cauzele acestora. „De ce torc pisicile?” „Cât de sus pot zbura păsările?” „De ce părul de pe capul meu crește atât de repede, iar părul de pe mâini și de pe picioare crește atât de încet?” „Ce s-ar întâmpla dacă am pune apă sărată într-un acvariu cu apă dulce?” „Care ar fi niște soluții alternative, în afară de războaie, pentru conflictele internaționale?”¹¹²

8. Inspirarea din cunoștințele și experiențele anterioare

De prea multe ori, elevii încep fiecare sarcină nouă de parcă ar fi pentru prima dată. De multe ori, profesorii sunt consternați atunci când le sugerează elevilor să-și amintească bunăoară cum au rezolvat o problemă similară în trecut, iar ei nu-și mai amintesc; este de parcă nu ar mai fi auzit de o asemenea problemă. Elevii care nu gândesc mecanic, în schimb, învață din experiență. Ei pot abstractiza semnificația dintr-o experiență, o pot reține și o pot aplica în experiența următoare. Se poate observa că elevii își dezvoltă această abilitate atunci când spun „Asta îmi amintește de...” sau „Asta este la fel ca atunci când eu...” Analogiile și referințele la experiențele anterioare sunt parte a explicațiilor lor.

Probabil, scopul final al predării este ca elevii să aplice cunoștințele dobândite în școală, în situațiile din viața reală și în alte domenii. Totuși, descoperim că, deși elevii pot trece testele de aptitudini la matematică, adesea le este dificil, de exemplu, să decidă dacă să cumpere șase obiecte cu 2,39 dolari sau șapte cu 2,86 dolari de la supermarket.

Când părinții și profesorii spun că îi văd pe elevi folosind cunoștințele din

școală atunci când sunt acasă sau în timpul altor ore, știm că elevii sunt capabili să le transfere dintr-un domeniu într-altul¹¹³. De exemplu, povestea un părinte, în timpul unei petreceri fiica lui i-a invitat pe prietenii ei să facă un *brainstorming* al activităților și jocurilor pe care le preferau. (Asta s-a întâmplat după ce a învățat la școală despre respectiva tehnică.) În mod similar, un profesor din atelierul de tâmplărie a descris modul în care un elev a oferit voluntar un plan de a măsura cu acuratețe o bucată de lemn înainte de a o tăia: „Măsoară de două ori și taie o dată“ — o axiomă învățată la ora de matematică.

9. Creare și inovare

Toate ființele umane au capacitatea de a genera produse, soluții și tehnici noi, originale, istețe sau ingenioase — dacă acea aptitudine este dezvoltată. Ființele umane creative încearcă să găsească soluțiile problemelor în mod diferit, examinând posibilitățile alternative din mai multe unghiuri. Ei tind să se pună în diferite posturi folosind analogii, începând de la o viziune și mergând în sens invers, imaginându-și că ei sunt obiectul în cauză¹¹⁴. Oamenii creativi își asumă riscuri și extind adesea granițele limitelor percepute. Ei sunt motivați mai mult din interior decât din exterior, lucrând la sarcină mai degrabă de dragul frumuseții provocării decât de dragul recompenselor materiale. Oamenii creativi sunt deschiși la critici. Ei își prezintă munca în fața altora pentru a fi judecată și caută răspunsuri în dorința de a-și perfecționa tehnica. Ei nu se mulțumesc cu situația de fapt. Ei aspiră în mod constant spre mai multă fluentă, elaborare, noutate, chibzuință, naturalețe, perfecționare, frumusețe, armonie și echilibru.

10. A gândi și a comunica în mod clar și precis

Limbajul unora dintre elevi este confuz, vag sau imprecis. Ei spun despre evenimente că sunt „ciudate“, „drăguțe“ sau „în regulă“; ei le numesc „chestii“, „porcării“ sau „lucruri.“ Ei folosesc substantive și pronume vagi („Ei mi-au spus s-o fac“; „Toată lumea are din asta“) și comparații indeterminate („Sucul acesta este mai bun“, „Îmi place mai mult“.)

Pe măsură ce limbajul elevilor devine mai precis, îi auzim folosind cuvinte descriptive pentru a distinge caracteristicile. Ei se referă la obiecte sau la evenimente folosind analogii: „în formă de semicerc“; „ca un papion“¹¹⁵. Ei oferă criterii pentru judecățile lor de valoare, exprimând în mod explicit de ce cred că un produs este mai bun decât altul. Ei vorbesc în propoziții complete; ei oferă argumente care le susțin ideile; ei elaborează și definesc operațional termenii pe care îi folosesc. Exprimarea lor orală și scrisă devine concisă, descriptivă și coerentă.

11. Culegerea datelor prin toate simțurile

Informațiile intră în creier prin căile noastre senzoriale. Pentru a cunoaște un vin, el trebuie băut; pentru a cunoaște un rol, el trebuie interpretat; pentru a cunoaște un joc, el trebuie jucat; pentru a cunoaște un dans, el trebuie executat; pentru a cunoaște un obiectiv, el trebuie vizualizat. Cei ale căror căi

senzoriale sunt deschise, agere și ascuțite absorb mai multe informații din mediu decât cei ale căror căi sunt ofilite, imune și ignorante.

Îi vedem pe copiii mici folosindu-și toate simțurile atunci când ating, simt și pipăie obiectele din mediul lor. Ei pun lucrurile în gură. „Citește-mi o poveste“, spun ei iar și iar. Cu același entuziasm, ei interpretează roluri în care ei chiar „sunt“ ceea ce interpretează: un pește sau o remorcă, sau un tată. „Lasă-mă să văd“, cer ei. „Vreau să o simt. Lasă-mă s-o încerc. Lasă-mă s-o țin și eu.“

Pe măsură ce se maturizează, inteligența lor se relevă prin modul în care rezolvă probleme folosindu-și simțurile. Ei fac observații, adună date, experimentează, manipulează, inspectează, intervievează, vizualizează, fac jocuri de rol, ilustrează și construiesc modele. Ei folosesc o serie de cuvinte referitoare la simțuri: „Simt că...“ „Acest lucru mă atinge...“ „Aud ideea ta...“ „Îmi lasă un gust amar...“ „Poți să-ți imaginezi asta?“¹¹⁶

12. Simțul umorului

Zâmbetele și râsul sunt reacții umane excepționale. La nivel fiziologic, acestea cauzează încetinirea pulsului, secreția endorfinelor și niveluri ridicate de oxigen în sânge. S-a descoperit că acestea susțin o gândire de nivel superior și eliberează creativitatea. Unii elevi nu și-au dezvoltat pe deplin simțul umorului. Ei ar putea râde la umorul vizual de tip „cucu-bau“ sau ar putea râde de alții. Dar ei nu pot aprecia umorul dintr-o poveste sau dintr-o remarcă despre condiția umană.¹¹⁷

Oamenii care se comportă inteligent au abilitatea de a percepe situațiile dintr-o perspectivă originală, adesea umoristică. Ei valorizează mai mult faptul că au simțul umorului; ei apreciază mai mult umorul altora; și pot vedea partea amuzantă din situații. Le place foarte mult să găsească incongruențe și au acea mentalitate excentrică specifică celor care rezolvă problemele în mod creativ.

13. A reacționa cu uimire și admirație

Unii copii și adulți evită problemele. „N-am fost niciodată bun la ghicitori“, spun ei. Ei nu se înscriu la cursuri de matematică sau la alte materii școlare „grele“ din cele opționale. Ei percep gândirea ca pe o muncă grea și se sustrag din situațiile pe care le consideră „prea solicitante“.

Elevii care se comportă inteligent își dezvoltă nu doar abilitatea de a-și folosi deprinderile cognitive, ci și bucuria de a rezolva probleme. Ei caută probleme pe care să le rezolve. Ei inventează probleme, le cer de la alții și le rezolvă din ce în ce mai independent, fără ajutorul sau intervenția vreunui adult. Afirmările ca „Nu-mi spune răspunsul; pot să-l găsesc singur“ indică o autonomie crescută. Acești elevi vor învăța pe tot parcursul vieții.

Cel mai important comportament aici este abordarea lumii cu entuziasm și deschidere. Îi observăm pe copii reflectând asupra schimbării formei unui nor? Fiind fermecați de deschiderea unui boboc de floare? Găsind o intrigă în geometria unei pânze de păianjen sau arătând exaltare față de coloritul

aripilor unei păsări colibri? Recunoscând ordinea și logica unui proces chimic sau privind cu seninătate către constelații îndepărtate?

Pe măsură ce avansează spre clasele superioare, copiii care dau dovadă de acest tip de comportament intelectual găsesc mai multă plăcere în gândire. Pe măsură ce problemele pe care le întâlnesc devin mai complexe și simțurile lor captează mai multe din ritmul, tiparele, formele, culorile și armonia universului, curiozitatea lor devine mai puternică. Ei dau dovadă de mai mult respect pentru rolurile și valorile altor ființe umane; manifestă mai multă compasiune față de alte forme de viață; percep valoarea și unicitatea tuturor oamenilor și lucrurilor care le ies în cale. Uimirea, admirația, pasiunea — acestea sunt premisele gândirii superioare¹¹⁸.

14. Gândirea interdependentă

Noi suntem ființe sociale. Ne adunăm în grupuri, ni se pare că e ceva terapeutic să fim ascultați, ne alimentăm cu energie unii de la alții și căutăm reciprocitate. Probabil cel mai intelectual comportament pentru cetățenii secolului douăzeci și unu și din viitor va fi o abilitate crescută de a gândi în tandem cu alții. Rezolvarea problemelor a devenit atât de complexă, încât nimeni nu o mai poate face de unul singur. Nimeni nu are acces la toate datele necesare pentru a lua decizii importante; nicio persoană nu poate lua în considerare la fel de multe alternative ca un grup de oameni. Lucrul în grupuri necesită abilitatea de a justifica idei și de a testa fezabilitatea strategiilor de soluționare raportându-ne la alții.

Elevii nu vin întotdeauna la școală știind deja cum să lucreze eficient în grupuri. Ei ar putea da dovadă de competitivitate exagerată, de îngustime a punctelor de vedere, de egocentrism și criticism la adresa valorilor, emoțiilor și credințelor celorlalți. Aptitudinile de cooperare trebuie predate în mod direct și exersate în mod repetat. Ascultarea, căutarea consensului, renunțarea la o idee pentru a lucra cu ideea altei persoane, empatia, compasiunea, abilitățile de conducere, cunoașterea modurilor de susținere a eforturilor de grup — toate sunt comportamente definitorii pentru ființele umane inteligente¹¹⁹.

15. Asumarea responsabilă a riscurilor

Oamenii inteligenți par să aibă o pornire aproape incontrollabilă de a merge dincolo de limitele stabilite. Lor nu le convine confortul; ei „trăiesc la limita capacităților lor“. Ei par nerăbdători să se implice în situații ale căror rezultate nu le sunt cunoscute. Ei acceptă confuzia, nesiguranța și riscurile ridicate de eșec, ca parte a procesului normal al vieții, și învață să privească piedicile ca fiind interesante, provocatoare și generatoare de creștere.

Totuși, ei nu se comportă impulsiv. Riscurile lor sunt atent cumpănite. Ei se bazează pe cunoștințele anterioare, se gândesc la consecințe și au un simț bine antrenat a ceea ce este adecvat. Ei știu că nu toate riscurile merită asumate. Ei își dezvoltă o capacitate de asumare inteligentă a riscurilor — o încrucișare a intuiției, a cunoștințelor anterioare și a unei disponibilități de a face față

noilor încercări.

Sunt două tipuri de riscuri: cel de tipul investițional și cel de tipul aventurii. Atunci când sunt abordați ca să-și asume riscul de a investi într-o afacere nouă, majoritatea capitaliștilor acționează cu grijă. Ei studiază piețele, analizează cât de bine sunt organizate planurile de afaceri și studiază proiecțiile economice. Dacă la final decid să-și asume un risc, acesta este unul bine gândit. Acesta este riscul de tip investițional.

Riscul de tipul aventurii implică spontaneitate și dorința de a face o încercare pe moment. Aventurierii vor face această încercare doar dacă știu — din experiența anterioară sau de la grupul lor de sprijin — că această activitate nu le va pune viața în pericol sau că vor fi suficient de protejați față de eventualele daune. Oamenii care își asumă riscuri mari în acest mod își dezvoltă abilitatea de a acționa mai mult, adesea mai mult decât au crezut la început că pot.

Unii elevi par a fi ezitanți să-și asume orice fel de riscuri. Ei au rețineri în timpul jocurilor, dar și față de a învăța lucruri noi și a lega noi prietenii, pentru că frica lor de eșec este mult mai mare decât experiența lor, în investiții și aventuri. O voce din interiorul lor le spune: „Dacă încerci și greșești, vei părea că ești prost“. Cealaltă voce care le-ar putea spune „Dacă nu încerci, nu vei ști niciodată“ este blocată de frică și neîncredere.

Atunci când cineva ezită să-și asume riscuri, el se confruntă constant cu oportunități ratate. Dar pe măsură ce elevii devin mai dispuși să riște, ei devin capabili de a fi diferiți, mergând împotriva curentului, gândindu-se la idei noi și testându-le împreună cu colegii și cu profesorii lor. Ei au mai multe șanse să cunoască succesul într-o eră a inovării și a incertitudinii, pentru că învață să-și asume riscuri în mod eficient și prin experiențe repetate.¹²⁰

16. Învățarea continuă

Oamenii inteligenți sunt într-o stare continuă de învățare. Încrederea lor, în combinație cu spiritul lor curios, le permite să caute în mod constant căi noi și mai bune. Ei tind mereu spre perfecționare, mereu cresc, mereu învață, se schimbă și evoluează tot timpul. Ei abordează problemele, situațiile, tensiunile, conflictele și circumstanțele ca pe niște oportunități valoroase de învățare.

Un mare mister despre oameni este de ce adesea noi abordăm oportunitățile de învățare cu frică în loc să le întâmpinăm cu curiozitate și uimire. Se pare că ne simțim mai bine atunci când știm decât atunci când învățăm. Ne apărăm înclinațiile, credințele și depozitele de cunoștințe în loc să invităm necunoscutul, spiritul creativ și inspirația. Fiind siguri și închiși avem parte de confort, în timp ce atunci când suntem dubitativi și deschiși resimțim frică.

Poate că aceasta este o consecință a educației tradiționale — atât a celei de acasă, cât și a celei din școală. De la o vârstă fragedă, urmând un curriculum fragmentat, bazat pe competiție și pe reactivitate, elevii sunt învățați să creadă că o învățare profundă înseamnă să găsească adevărul, și nu să devină apți

pentru a acționa eficient și cumpănit. Ei au învățat să pună preț pe răspunsurile corecte în loc să caute și să cerceteze, deci că e bine să știi care alegere este corectă în loc să explorezi alternativele.

Noi ne dorim elevi creativi și oameni dornici să învețe. Acest lucru include modestia de a ști că nu știm, care este cea mai înaltă formă de gândire pe care o vom învăța vreodată. În mod paradoxal, dacă nu începi cu această modestie, nu vei ajunge niciodată nicăieri; așadar, ca un prim pas, trebuie să ai deja ceea ce la un moment dat va fi încoronarea glorioasă a învățării: modestia de a ști și de a admite că nu știi, și apoi de a nu-ți fi frică să înveți ceva nou.¹²¹

Reuven Feuerstein și îmbogățirea instrumentală

Cărțile și materialele video sunt disponibile la <http://www.icelp.info>

Psihologul cognitivist Reuven Feuerstein și-a început cariera predând copiilor cu dizabilități din București la începutul celui de-al Doilea Război Mondial. Mai târziu, el a fugit în Palestina, unde a lucrat cu mii de copii supraviețuitori ai Holocaustului. Dezvoltarea proceselor cognitive ale acestor copii fusese încetinită sever de traumele pe care le suferiseră. Feuerstein a dezvoltat materiale și tehnici pentru evaluarea și medierea procesului de învățare, ajutând la descoperirea punctelor forte ale copiilor și la crearea deprinderilor care le lipseau.

Programul de îmbogățire instrumentală al lui Feuerstein se concentrează pe metacogniție — gândirea despre gândire — și pe dezvoltarea strategiilor de organizare și procesare a cunoașterii.

Unul dintre obiectivele de bază este reducerea impulsivității. Sloganul lui Feuerstein este: „Numai un pic, lasă-mă să mă gândesc“. Numai un pic... oprește-te și reflectează, fie că ești profesor, copil cu deficit de atenție sau cineva care a fost diagnosticat cu un deficit de învățare. Învățarea mediată prin programul de îmbogățire instrumentală sensibilizează oamenii față de propriile lor tipare și stiluri cognitive și face cunoscute treizeci și trei de moduri diferite de descriere a nuanțelor gândirii umane. Una dintre favoritele mele este: „Am o înțelegere episodică asupra realității“.

Filmul său documentar *The Mind of a Child* prezintă o poveste tulburătoare despre copiii afectați de sărăcie, de rasism și de război, dar și despre adulții care lucrează cu ei folosind metodele lui Feuerstein. Feuerstein este fondatorul Centrului Internațional pentru Facilitarea Potențialului de Învățare și al Institutului de Cercetare Hadassah-WIZO-Canada din Israel. — **Tim Lucas și Janis Dutton**

7. Cunoaștere și putere

Educație pentru justiție socială

Nelda Cambron-McCabe, Janis Dutton

Un profesor de economie stă în fața tablei și predă într-un mod monoton, inexpresiv, fără urmă de entuziasm. Îi invită pe elevii săi de liceu să completeze spațiile goale din discursul său. „În anii '30“, intonează el, „Camera Reprezentanților, condusă de Partidul Republican, într-un efort de atenuare a efectelor...“. Se oprește pentru o secundă. „Știe cineva?“ Neprimind niciun răspuns, el completează singur cuvintele lipsă — „Marii crize economice“ — și continuă propoziția: „...a adoptat...“ — Știe cineva? „...Legea de majorare a tarifelor vamale.“ Elevii stau în bănci, cu privirea pierdută, plictisiți, dezinteresați, letargici sau adormiți. Această parodie a unei lecții din filmul *Chiulangiul*¹²², deși e caricaturizată, explorează experiențele sau credințele

comune ale oamenilor. Încă nu am întâlnit niciun grup de adolescenți care să nu spună, după vizionare: „Cât de adevărat este!”

E trist faptul că majorității dintre noi ne este cunoscut acest model de predare — fie în liceu sau în facultate, fie în orele de formare profesională de la locul de muncă, fie în cadrul prelegerilor publice, fie în timpul conferințelor în care experții „ne spun” ceea ce cred ei că trebuie să știm. La fel ca în clasa aceluși profesor de economie, atât lectorul, cât și cei din audiență par aneștiați împotriva oricărei experiențe dureroase, de parcă predarea și învățarea ar fi la fel de înfricoșătoare ca mersul la dentist. Fie că ești în scaunul dentistului sau în sala de curs, ambele experiențe te plasează în rolul pasiv în care „ți se face ceva”, fără să ai vreo putere sau vreo influență. Umorul din scena de film pomenită mai sus constă nu doar în recunoașterea experienței comune, ci și în ironia că o lecție despre democrație poate fi atât de privativă de putere. (Vezi Partea I, cap. 6.)

Multe practici de predare și de învățare — în sălile de clasă și în formarea profesională de la locul de muncă — s-au îndepărtat de această abordare, instruindu-i pe participanții la curs prin metode didactice axate pe investigarea, explorarea și descoperirea temelor discutate. Înglobând teorii și metode ale constructivismului, ale învățării colaborative și cooperative, ale învățării angajate și din alte sfere, diversele activități sunt bazate pe credința că elevii vor căpăta o înțelegere mai profundă a conținutului și vor reține mai mult prin construirea propriilor lor experiențe de învățare și interacționând cu subiectul studiat și cu alți oameni, inclusiv cu colegii lor, cu profesorul/formatorul sau cu membrii comunității.

Dar ce faci cu acea cunoaștere odată ce o ai? Până în ce punct trebuie să fie educați oamenii? Și de ce e nevoie să învețe exact acest conținut? Cum se leagă acesta de contextul mai larg? Cum se leagă conținutul și distribuția lui de aspectele ce țin de putere? Ne este utilă cunoașterea în chestionarea proceselor prin care anumite cunoștințe sunt legitimate în primă instanță?

Acesta este motivul pentru care suntem atrași de teoriile și practicile pedagogiei populare și critice, fiind inspirați de puterea pe care o conferă atunci când practicăm cele cinci discipline. Credem că acestea îi pot ajuta pe oameni să creeze schimbări eficiente și durabile în organizațiile lor — cu precădere în școli —, prin încurajarea unor schimbări fundamentale în atitudinile și credințele despre natura învățământului, despre construirea socială a învățării și despre modul în care cunoașterea formează întotdeauna bazele pentru acțiuni sociale — în orice tip de organizație.

Puterea

Cuvântul „putere” poate avea atât conotații pozitive, cât și negative. Poți alimenta puterea unui generator, poți profita de puterea unui motor, poți avea putere de concentrare sau puterea de a realiza ceva, la fel cum poți avea putere asupra altora. Unele forme ale puterii pot fi măsurate și controlate cu exactitate, precum puterea de mărire a unui microscop, caii-putere sau puterea energetică a unui aparat. Puterile naturale care conduc comportamentul uman ar putea să nu fie atât de ușor măsurabile, dar efectele absenței sau prezenței acestora se văd

destul de repede.

Cuvântul „putere“ provine din latinescul *posse*, „a putea.“ El a trecut în limba franceză în forma *pouvoir* și a devenit substantiv care înseamnă „capacitatea de a face lucruri“. Această rădăcină ne-a oferit și cuvintele „posibil“ și „potent.“ Puterea nu se referă doar la control și autoritate; noi ne folosim de propriile puteri pentru a ne crește competențele.

Dar în multe cazuri, puterea (și variantele sale, ca „împuternicirea“) a dezvoltat conotații referitoare la acțiuni unidirecționate. Majoritatea celor care spun, de exemplu, „Trebuie să împuternicim oamenii“ insinuează subtil că destinatarii nu au altă putere decât cea cu care sunt investiți și că puterile interioare pe care le au ființele umane sunt valabile doar atunci când sunt legitimate de către agenți externi care dețin cunoaștere, autoritate și control. În această carte, atunci când descriem controlul, încercăm să rămânem conștienți de faptul că puterea din exterior (cea exercitată de un individ, un grup sau o organizație), mai ales atunci când este nevăzută sau neconștientizată, îi deconectează adesea pe oameni de la potențiala lor putere interioară. — **Janis Dutton**

Termenul „pedagogie populară“ provine de la mișcarea latino-americană *educacion popular* din anii 1960–1970. Aceasta s-a deplasat spre America de Nord prin munca susținătorului său cunoscut la nivel internațional, răposatul educator brazilian Paulo Freire¹²³, care este considerat în toată lumea ca fiind unul dintre cei mai influenți gânditori din educație de la sfârșitul secolului XX, dar primește puțină atenție în America de Nord. Termenul se referă la „educarea oamenilor“ — și nu, cum ar putea crede unii, la o educație plăcută și acceptată în general. Pedagogia populară, cunoscută în Marea Britanie și în alte părți ale lumii sub denumirea de „educație informală“, are ca scop esențial crearea de medii și oportunități pentru ca grupurile de oameni oprimați sau marginalizați să capete o conștiință politică superioară, să poată construi comunități și să întreprindă acțiuni pentru schimbarea condițiilor lor sociale. Aceasta este ghidată de principiile muncii în folosul bunăstării tuturor, ale respectării valorii și demnității unice a fiecărei ființe umane, ale dialogului, ale egalității și justiției și ale democrației și implicării active a oamenilor în problemele care le afectează viețile.

Practica pedagogiei populare se situează în afara învățământului și instrucției instituționalizate formale și oferă o alternativă clară pentru aceasta, care încurajează de prea multe ori sentimentul de neputință, conducând la asimilare sau la adaptarea la starea de fapt. Adept al pedagogiei populare, Myles Horton, cofondator al Centrului pentru Educație și Cercetare „Highlander“, spunea: „Misiunea centrului Highlander vizează ceea ce trebuie să fie, și nu ceea ce este. Din aceste cuvinte, *trebuie* și *este*, se naște acea tensiune care îi va face pe oameni să învețe și să acționeze“. Din multe puncte de vedere, este la fel ca în cazul celor ce apelează la cele cinci discipline pentru a analiza realitatea curentă și a se angaja în conversații constructive, pentru a crea un viitor dezirabil — doar că există o diferență importantă. În pedagogia populară, educația și educatorul sunt înțelese ca entități politice. După Horton: „Aici nu are cum să existe neutralitate. Este doar un cuvânt folosit pentru sistemul existent“¹²⁴.

Pedagogia critică

Cuvântul „pedagogie“ provine din limba greacă, de la cuvântul *paideutike*, care înseamnă „arta de a-i învăța pe tineri. (Și particula „pedia“ — ca în „enciclopedie“ — are aceeași bază grecească, provenind dintr-un cuvânt grecesc vechi, *pais*, care însemna „copil“.) În prezent, cuvântul „pedagogie“ invocă în general semnificația mai îngustă a „ceea ce fac profesorii“ sau chiar a „tehnicilor de predare“. Totuși, educația este o experiență pe tot parcursul vieții, iar profesorii apar nu doar în instituțiile de învățământ, ci pretutindeni, într-o multitudine de înfățișări. Mulți adulți au roluri pedagogice chiar și atunci când nu sunt numiți „profesori“. În cadrul acestei viziuni, pedagogia este definită ca înglobând toate practicile și procesele care modelează cunoașterea oamenilor și modalitățile prin care ajung să știe aceste lucruri. Aceste metode și practici sunt proprii oricărei organizații sau interacțiuni sociale, nu doar școlilor.

Practicile și teoriile pedagogiei critice scot la suprafață motivațiile ascunse, acel plan ascuns din spatele construirii sociale a cunoașterii. Cunoașterea este întotdeauna produsă și distribuită pentru anumite scopuri de vocile importante din cadrul relațiilor de putere într-o organizație, comunitate sau școală. Școlile, în special, nu sunt niciodată terenuri neutre sau spații libere; ele se pot preface că există în afara conflictelor politice interne și externe, dar sunt întotdeauna modelate de structurile politice din jurul lor. Ca în orice organizație, în școli are loc o luptă continuă referitoare la semnificația, valorile, asumptiile, construirea și răspândirea cunoașterii („Cine decide ce se predă?“) și la relațiile interpersonale dintre membrii personalului, elevi și oamenii din comunitatea exterioară („Cine decide cine decide?“). Perspectiva pedagogiei critice contribuie la concentrarea atenției asupra motivelor pentru care unii elevi și unele școli au succes, iar altele trebuie să depună eforturi în ciuda lipsei de speranță.

Domeniul pedagogiei critice, numite uneori pedagogie transformativă, a provenit de asemenea din munca lui Paulo Freire și s-a centrat în jurul principiilor pedagogiei populare aplicate la clase și la școli¹²⁵. Freire a criticat pedagogia bazată pe transmitere și acumulare din educația formală, prin care experții depozitează cunoștințe în mințile elevilor pasivi, care sunt învățați să accepte lumea așa cum este, cu puține speranțe că vor fi capabili să o schimbe. Freire credea că alfabetizarea era critică pentru democrație și simțea că atât competența copiilor, cât și cea a adulților de „a citi cuvinte“ era strâns legată de abilitatea de „a citi lumea“.

La începutul carierei sale, Freire împreună cu membrii echipei sale organizau întâlniri cu țăranii săraci și analfabeți și angajau dezbateri despre viețile și speranțele lor. În cadrul acestui dialog, cuvintele comune constituiau o motivație ca oamenii să învețe să citească, dar, și mai important, să înceapă să înțeleagă că viețile lor și condițiile în care trăiau era construite social și nu constituiau o realitate implacabilă, iar tăcerea lor contribuia la poziția lor neputincioasă în societate. A fost nevoie de doar treizeci de ore pentru ca oamenii să dobândească o alfabetizare funcțională, odată ce au înțeles că aveau puterea să transforme lumea în care trăiau.

Succesul lui Freire în campania națională de alfabetizare a adulților în Brazilia în anii '60 a influențat campaniile de alfabetizare din toată lumea. Din păcate, de prea multe ori, cu precădere în America de Nord, oamenii importau

metodele lui Freire, le depolitizau, le reduceau la „tehnici“ și lăseau în urmă teoriile și principiile. Deloc surprinzător, eforturile lor nu au avut succes.

Alfabetizarea

Cuvântul englez *literacy* („alfabetizare“) provine din latinescul *littera*, care înseamnă „literă“. Din aceeași rădăcină a fost derivat și *literatus* — ce se referă la a stăpâni cunoașterea literelor, deci a fi un „învățat“. În prezent, cuvântul *literacy* este folosit pentru a descrie un set de competențe dincolo de abilitatea de a citi și a scrie. Cititul și scrisul sunt incontestabil importante, dar la fel sunt și alte tipuri de „alfabetizare“.

La fel cum Howard Gardner a descris inteligențele multiple, se vorbește și de alfabetizări multiple. Putem vorbi despre alfabetizare emoțională, informatică, culturală, ecologică, vizuală, financiară, funcțională, muzicală, comunitară sau sistemică¹²⁶. Fiecare reprezintă o formă de putere: puterea de a denumi și de a identifica ideile și de a comunica eficient despre ele. În viziunea noastră, fiecare tip de alfabetizare include abilitatea de a reflecta asupra semnificațiilor simbolurilor, asupra sentimentelor noastre și acțiunilor legate de acestea, precum și asupra efectului pe care îl au asupra celorlalți. Alfabetizarea este o formă a efectului de pârghe.¹²⁷

Posibilități pentru cele cinci discipline

Care este valoarea, atunci, pe care pedagogia populară și cea critică o oferă practicienilor din zona educației? Mai întâi, avem noțiunea că școlile sunt inevitabil terenuri politice — că niciun conținut sau proces de predare și învățare sau de determinare a practicilor educaționale nu este neutru din punct de vedere politic. Dar, și mai important, acestea oferă înțelegerea că nici cele cinci discipline nu sunt neutre. Oamenii din școli și din alte organizații creează adesea echipe care întrețin conversații profunde despre scopul lor, despre natura organizațiilor lor, despre valorile lor comune și despre obiectivele lor. Totuși, ei par să nu fie conștienți de forțele politice și sociale care au modelat sistemul din jurul lor și de faptul că tăcerea lor asupra multor probleme contribuie la menținerea condițiilor cu care ei se luptă. Acest lucru face mai greu de văzut interconexiunile ce vin din acțiunea sau inacțiunea lor, pârgھیile de schimbare sau chiar faptul că ei iau parte la crearea sistemului.

În viziunea lui Horton, sunt două tipuri de educație. Unul îi înrobește pe oameni în serviciul sistemului existent; celălalt îi eliberează și le oferă puterea de a lua decizii legate de viețile lor, astfel încât ei să poată dobândi cunoștințe pe care să le instrumentalizeze pentru a face schimbări în societate. Așadar, atunci când unele echipe folosesc limbajul gândirii sistemice și al viziunii, dar omit încercările serioase de a identifica și de a cerceta în mod critic modelele mentale despre forțele politice și sociale care le modelează sistemul — propriile lor modele mentale și cele ale oamenilor din poziții de autoritate —, ei ar putea să nu facă altceva decât să întărească buclele ignoranței.

Susținătorii pedagogiei populare și critice adresează încontinuu întrebări care îi provoacă pe oameni să se concentreze asupra puterii și asupra scopului învățării din clase, școli, comunități și democrații. Deși aceste tipuri de întrebări și discuții ar putea fi inconfortabile, deseori la fel este și învățarea autentică. (V. Partea a II-a, cap. 7.)

Paulo Freire și Myles Horton au fost adesea etichetați ca fiind revoluționari (la fel cum au fost numiți și Thomas Jefferson și Benjamin Franklin la timpul lor). Pentru ei, educația nu era un scop în sine sau doar un mijloc pentru obținerea a unui loc de muncă. Ei vedeau școlile ca pe niște terenuri politice care fie implicau oamenii într-o participare politică informată pentru o democrație mai puternică, fie îi împiedicau să intervină. Și Freire, și Horton au crezut în democrație și egalitate și nu s-au sfiit să explice modurile în care acestea erau încurajate sau inhibate de putere și de politică.

Freire a spus: „O educație umanizantă este calea prin care bărbații și femeile pot deveni conștienți de prezența lor în lume și de modul în care acționează și gândesc atunci când își dezvoltă abilitățile, luând în considerare nevoile proprii, dar și nevoile și aspirațiile celorlalți“. Din perspectiva noastră, pentru a crea un viitor mai bun și durabil pentru copii, școli și comunități, primul pas este să scoatem la suprafață modelele mentale despre cunoaștere și învățare în interesul democrației, al echității și al justiției sociale. Dacă acest lucru este considerat deranjant sau chiar revoluționar, atunci așa să fie.

Paulo Freire și Myles Horton

The Paulo Freire Reader, coord. de Ana Maria Araújo Freire și Donald P. Macedo (Continuum, 1998); **The Myles Horton Reader**, coord. de Dale Jacobs (The University of Tennessee Press, 2003); **We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change**, de Paulo Freire și Myles Horton (Temple University Press, 1990).

De fiecare dată când cineva întreabă „Cu ce carte a lui Paulo Freire sau Myles Horton ar trebui să încep?“, eu răspund: începe cu *The Paulo Freire Reader* și *The Myles Horton Reader*, apoi citește conversațiile dintre cei doi. Freire, de exemplu, a scris extrem de mult, putând astfel să se implice în ciclurile de reflecție-acțiune ale propriei sale învățări și comunicări; iar această sinteză oferă o privire fugară asupra transformării sale. Această colecție a celor mai incisive scrieri include „Conceptul educației ca acumulare“ (în care el vorbește despre prevalența și influența autoritară a modelului transiterii de cunoștințe), dialogurile avute cu țărani din Recife, greutățile legate de educația urbană și explorările sale asupra „citirii lumii“. Dintre însemnările mele pe marginea cărții, am una preferată: „Pedagogia speranței“.

Cartea *The Myles Horton Reader* este o colecție a scrierilor sale, a discursurilor și interviurilor despre ideile și oamenii care l-au influențat să pună bazele Highlander Folk School, succesele și greutățile prin care a trecut Highlander în timpul mișcării muncitorești și a mișcării pentru drepturi civile și o secțiune antrenantă despre filosofii educaționale ale lui Horton. Pe mine m-au atras paralelele cu cele cinci discipline dintr-un discurs din 1972 („De ce reformele nu reformează?“) despre modul în care o reformă reală presupune reexaminarea ideii conform căreia „fiind oameni buni, oameni binevoitori, oameni care încearcă să facă schimbări pe ici și pe colo, vom face progrese“.

Deși Freire și Horton știau unul de celălalt de ani buni și deși s-au întâlnit în treacăt cu diferite ocazii, abia în anul 1987 au avut oportunitatea să dialogheze pentru o săptămână, reunindu-se după doi ani pentru a reflecta asupra dialogului lor. Cartea *We Make the Road by Walking* captează această conversație remarcabilă și ghidează cititorul printre similaritățile și diferențele filosofiilor și istoriilor lor. Cartea parcurge contexte din America Latină și sudul SUA unde Freire a lucrat la nivel instituțional, iar Horton la nivel nonformal și demonstrează că ambele abordări sunt necesare. Acolo unde cei doi discută despre diferențele dintre educație și organizare, am făcut multe însemnări pe carte cu diferite culori, pentru că de fiecare dată când o citesc, îmi ridică și mai multe întrebări. — **Janis Dutton**

Critical Pedagogy

Notes from the Real World, de Joan Wink (Longman, 1997)

Această carte este o gură de aer proaspăt și de inspirație. Wink ne introduce în teoriile și practicile pedagogiei critice printr-o reflecție asupra propriilor ei experiențe și explorări în calitate de profesoară a unor copii „din grupul de risc“, „din minoritate“, „având cunoștințe limitate de limba engleză“ sau fiind etichetați drept „copii-problemă“. Ea a învățat foarte repede să deteste aceste etichete care ascundeau copilul și familiile din spatele lor și le limitau oportunitățile.

Unele cărți despre pedagogia critică pot deveni foarte încărcate. Wink scrie despre ciocnirile sale cu limbajul pedagogiei critice, introducând totodată cititorul în acel limbaj și comunicând importanța lui pentru înțelegerea și descrierea muncii sale didactice. Autoarea spune povești, oferă exerciții și instrumente, ține prelegeri și descoperă istoria acelei teorii scriind într-un stil care face totul accesibil și chiar distractiv. — **Janis Dutton**

⁹⁶ Cf. Robert Fritz, *The Path of Least Resistance* (Fawcett-Columbine, 1989) și idem, *The Path of Least Resistance for Managers* (Publishers' Group West, 1999).

⁹⁷ „Taxonomia lui Bloom“ este o clasificare americană a obiectivelor de învățare, care datează încă din 1956, când a fost propusă pentru prima dată de un grup de educatori condus de psihiatrul educațional Benjamin Bloom.

⁹⁸ Exemple de teme pentru *Fructele mâniei*: CATEGORIA SCRIERE: 1. Urmărește documentarul *Surviving the Dust Bowl* (PBS) și prezintă-ți opiniile despre acesta. 2. Caută pe internet știri despre executări silite și documentează poveștile familiilor implicate. 3. Examinează rolul femeii în anii '30. CATEGORIA PREZENTARE ORALĂ: 1. Urmărește Autostrada 66, drumul principal al migratorilor spre California. 2. Imaginează-ți că ești un reporter de investigații trimis să se informeze despre taberele de fermieri itineranți. Relatează despre aceasta. CATEGORIA ARTE: 1. Observă opera unor artiști, precum Woody Guthrie, și explică influențele acestora asupra muzicii din prezent. 2. Alege trei fotografii făcute de Dorothea Lange sau de alți fotografi din acea perioadă și descrie ce ai aflat despre oamenii și locurile din fotografii.

⁹⁹ Cf. Rick Stiggins, „From Formative Assessment to Assessment for Learning“, în *Phi Delta Kappan* (dec. 2005); v. și site-ul www.assessmentinst.com.

¹⁰⁰ Despre evaluare, vezi și: Linda Darling-Hammond, Ray Pecheone et al. (Universitatea Stanford), *Developing an Internationally Comparable Balanced Assessment System that Supports High-Quality Learning* (2010); Marc Tucker (National Center on Education and Economy), *An Assessment System for the United States: Why not Build on the Best?* (2010); Stephen Lazer (Educational Testing Service), *High-Level Model for an Assessment of Common Standards* (2010); și Larry Berger (Wireless Generation) și Lynn Resnick (Universitatea din Pittsburgh), *An American Examination System* (2010), toate disponibile la www.k12center.org.

¹⁰¹ Cf. Gene Weingarten, „Pearls Before Breakfast: Can one of the nation's great musicians cut through the fog of a D.C. rush hour? Let's find out“, *Washington Post*, 8 aprilie 2007.

¹⁰² După ce a citit despre experimentul realizat de *Washington Post*, Tom Dutton, profesor de arhitectură la Universitatea Miami, a comentat: „Contextele ne orientează de multe ori percepțiile în moduri nedrepte, care îi eclipsează pe oameni. Este ca și cum am folosi contextul ca pe o schiță stereotipă de a înțelege oamenii. Congruența este tulburătoare: contextele «bune» produc oameni «buni» și, invers, contextele «rele» produc oameni «răi». Și cu asta se încheie povestea.“

¹⁰³ Elliott Eisner, „What Does it Mean to Say that a School is Doing Well?“, *Phi Delta Kappan* (aprilie 2000).

¹⁰⁴ Vezi Rick Stiggins, Judith Arter, Jan Chappuis și Steve Chappuis, *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right—Using It Well* (Pearson Books, 2006). Vezi și R. Stiggins și J. Chappuis, *An*

Introduction to Student-Involved Assessment for Learning (ed. a 6-a, Addison Wesley, 2011).

¹⁰⁵ Despre comportamentele inteligente, vezi și Art Costa și Bena Kallick, *Learning and Leading with Habits of Mind* (Association for Supervision and Curriculum Development, 2009), și Art Costa, „The Search for Intelligent Life“ în *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, coord. de A. Costa (același editor, 1991).

¹⁰⁶ „Ea era sigură că dacă se va gândi suficient de mult la problema lui Wilbur, îi va veni o idee“ — E.B. White, *Charlotte's Web* (Harper and Row, 1952).

¹⁰⁷ „După un timp tăcerea ei a acoperit vorbirea mea, așa cum hârtia acoperă piatra, așa că mi-am ținut gura, deși lista de întrebări continua să înflorească în mintea mea“ — Jack Gantos, *Joey Pigza Loses Control* (Farrar, Straus and Giroux, 2000).

¹⁰⁸ „Eeee! Bunicule!“ a exclamat Paul, „îmi place cum vorbești despre istorie.“ — Marguerite Henry, *Misty of Chincoteague* (1947).

¹⁰⁹ „Ia uite, Calvin, vezi acum cât de ușor ți-ar fi fost dacă făceai [problema la matematică] în acest mod?“ — Madeleine L'Engle, *A Wrinkle in Time* (1962).

¹¹⁰ „Dar în timp ce pășeam, m-am gândit puțin, ceea ce nu prea îmi place să fac de obicei pentru că mă face să mă simt agitat, și m-am întrebat dacă pe tata l-ar deranja dacă eu aș înceta să urăsc să...“ — Chris Crutcher, *Athletic Shorts* (Greenwillow Books, 2002).

¹¹¹ „Dar oriunde se îndrepta inelul de fum al lui Thorin, nu era suficient de rapid încât să scape de Gandalf. Poc! a trimis el un inel de fum mai mic din pipa sa scurtă de lut exact prin fiecare inel al lui Thorin“. — J.R.R. Tolkien, *Hobbitul* (1937).

¹¹² „Cum să ajung la acel palat strălucitor? De cum a pus întrebarea, a știut și răspunsul. A pus cutia jos și s-a urcat în ea“. — William Steig, *Brave Irene* (Farrar, Straus and Giroux, 1988).

¹¹³ „Trebuia să-mi gădesc un loc pe lângă o apă bună pentru gătit, băut și alte necesități. M-am uitat cu tristețe la impresionanta cucută și eram pe punctul de a o părăsi când mi-am spus ceva. Cred că ideea venea din vreo carte [pe care am citit-o]: „Cucuta crește de obicei pe lângă râurile și izvoarele de munte.“ — Jean Craighead George, *My Side of the Mountain* (Puffin, 2000).

¹¹⁴ „Noi i-am inventat chiar și o poveste — unde s-a născut și cum a ajuns organizator de spectacole“. — Kimberly Willis Holt, *When Zachary Beaver Came to Town* (Henry Holt 1999).

¹¹⁵ „Nasul lui cât o nucă îmi amintea de botul unui miel“. — Carolyn Mackler, *The Earth, My Butt, and Other Big Round Things* (Candlewick, 2003).

¹¹⁶ „Firele de iarbă, ca niște lame ascuțite și înalte până la brâu, erau delicate la atingere și se ridicau ușor în spatele ei, pe măsură ce înainta printre ele... Țărnul era cald, aproape prea cald aici la adăpostul ierbii înalte, iar pământul nisipos avea un miros uscat“. — Mary Norton, *The Borrowers* (Sandpiper, 1952).

¹¹⁷ „Păi, nu știu cum să-ți spun, zise Ron, dar cred că s-ar putea să se fi observat că am dat o spargere în Banca Gringotts. Toți trei se puseră pe râs și, odată ce începură, le fu greu să se mai oprească.“ — J.K. Rowling, *Harry Potter și talismanele morții* (trad. rom.: Egmont, 2012).

¹¹⁸ „Soarele primăvărată lumina atât de frumos casa, încât nu-și mai amintea nimeni că avea nevoie de vopsea și de un nou tapet. În schimb, toți se gândeau că era cea mai bună casă de pe Alea Cireșilor.“ — P.L. Travers, *Mary Poppins* (Harcourt Btace, 1934).

¹¹⁹ „Doar scrie totul așa cum mi-ai vorbi. Scrie despre cum ne-am distrat, despre lucrurile faine pe care le-am făcut. Despre aventurile noastre.“ — „Dar tu știi că eu nu știu să scriu, Kevin“. — „Totul este în capul tău, Max, îți poți aminti orice. Să povestești despre noi, băieții cei puternici, nu-i mare treabă.“ — Rodman Philbrick, *Freak the Mighty* (Scholastic, 1993).

¹²⁰ „Dacă ursul te-ar fi vrut pe tine“, i-a spus creierul lui, „te-ar fi înhățat deja.“ Era ceva ce trebuia înțeles, s-a gândit el, nu ceva de care să fugi. Ursul mânca fructe de pădure. Nu oameni. Și ursul aproape că i-a arătat că nu-l deranja să le împartă — pur și simplu a plecat de lângă el. Iar fructele erau tare bune! El s-a întors încet la rândul de zmeură și a continuat să culeagă toată dimineața, deși cu băgare de seamă.

— Gary Paulsen, *Hatchet* (Bradbury Press, 1987).

¹²¹ „Dar mă gândesc că, dacă lumea chiar ar fi dreaptă, oamenii și-ar trăi viața invers și ar începe cu sfârșitul. Le-ar ști pe toate la început și ar fi inocenți la sfârșit.“ — Angela Johnson, *First Part Last* (Simon & Schuster, 2003). Citatele din dreptul fiecărui „comportament intelectual“ au fost selectate de Jennie Dutton, Martha Piper și Art Kleiner. (Vezi și instituteofmind.com.)

¹²² Filmul *Ferris Bueller's Day Off* (*Chiulangiul*) este regizat de John Hughes (Paramount, 1986). Rolul profesorului de economie e jucat de Ben Stein.

¹²³ Atunci când armata a venit la guvernare în Brazilia anului 1964, Freire a fost exilat; în ochii regimului totalitar care a urmat, ideea de popor împuternicit sau chiar literat era subversivă. Doar după ce a fost declarată o amnistie în anul 1979, Freire s-a întors în Brazilia; iar în 1989, a fost ales responsabil pentru educație la nivelul orașului Sao Paulo. În 1993 el a fost nominalizat pentru premiul Nobel pentru pace. Vezi Maria del Pilar O'Cadiz et al., *Education and Democracy: Paulo Freire, Social Movements, and Education Reform in Sao Paulo* (Westview Press, 1998).

¹²⁴ Cf. Frank Adams și Myles Horton, *Unearthing the Seeds of Fire: The Idea of Highlander* (John F. Blair, 1975), p. 214; și Paulo Freire și Myles Horton, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change* (Temple University Press, 1990), p. 102. Despre Centrul „Highlander“ și despre pedagogia populară, vezi Myles Horton, *The Long Haul: An Autobiography* (Teachers College Press, 1997).

¹²⁵ Termenul „pedagogie critică“ al Paulo Freire a fost dezvoltat de voci importante din domeniu: Peter McLaren, Henry Giroux, Richard Quantz, Jeanne Brady, Dennis Carlson, Ira Shor, Donaldo Macedo, Thomas Dutton, Bell Hooks și Michael Apple. Vezi: I. Shor, *Freire for the Classroom* (Boynton/Cook, 1987); H. Giroux, *Teachers as Intellectuals*, (Bergin & Garvey, 1988); M. Apple, *Cultural Politics and Education* (Teachers College Press, 1996); B. Hooks, *Teaching to Transgress* (Routledge, 1994).

¹²⁶ După Robert Moses, activist pentru drepturile civile și fondator al Algebra Project, alfabetizarea matematică este la fel de importantă pentru acțiune precum e citirea. Vezi Robert Moses și Charles E. Cobb, Jr, *Radical Equations: Civil Rights from Mississippi to the Algebra Project* (Beacon Press, 2002).

¹²⁷ „Alfabetizarea este înțeleasă ca o multitudine de forme (de comunicare) și de competențe culturale care construiesc și pun la dispoziție variatele relații și experiențe ce există între cei care învață și lume.“ — Paulo Freire și Donaldo P. Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (Bergin and Garvey, 1987), p. 10.

Conversația constructivă

1. Cuvintele de deschidere

Carol Kenerson, Micah Fierstein, Janis Dutton

Scop: Să alocăm câteva momente la începutul orei pentru a le oferi elevilor o șansă de a fi cu toții cu atenția trează.

Participanți: Orice grup format din doi sau mai mulți oameni. Pe lângă ședințele de personal și orele de la clasă, unii oameni practică această activitate acasă, la cină, în jurul mesei.

Timp: Câteva minute (sau mai puțin) pentru fiecare persoană. În lecțiile de la clasă cu o durată de cincizeci de minute, aceste cuvinte de deschidere pot fi utile la începutul și sfârșitul fiecărei săptămâni.

Această activitate are foarte multe variante și foarte puține reguli. Unii elevi vor fi tăcuți pentru un moment, concentrându-se spre interiorul lor, apoi vor spune pur și simplu, „Sunt aici“. Alții vor vorbi despre problemele și reușitele lor actuale, în timp ce alții vor oferi o afirmație simplă despre perspectiva lor. Nu este necesar ca activitatea „cuvintelor de deschidere“ (*check-in*) să fie făcută în fiecare zi, dar exersarea acestei metode luni și vineri oferă un cadru stabil al săptămânii. Fiecare persoană are oportunitatea de a vorbi. Oamenii vorbesc întregului grup. Elevii care sunt timizi sau nu simt că vor să vorbească pot spune „pas“ în loc să fie obligați să vorbească, dar ei trebuie să-și asume această neparticipare cu voce tare, pentru a fi auziți.

Ascultătorii, care se pot concentra asupra a ceea ce se spune fără a trebui să se gândească la un răspuns, pot ajunge la o apreciere mai profundă a fiecărei persoane. Dacă timpul alocat orei nu permite mai mult, un singur cuvânt de deschidere durează doar câteva minute. Mergeți în jurul cercului și rugați fiecare individ să ofere un cuvânt: „Violet“, „Alergare“, „Basketball“. Unii elevi preferă ca fiecare să ia cuvântul unul după altul în jurul cercului și să știe când le va veni rândul. Alții preferă deschiderile în care fiecare persoană vorbește când simte, până când toată lumea termină de vorbit. Ambele abordări ar putea fi o povară pentru cineva din încăpere; iar aceasta este un indicator foarte bun pentru diferitele nevoi și stiluri ale fiecărui individ care învață.

În calitate de profesor, poți începe tu însuși, vorbind despre o carte pe care ai citit-o sau despre ceva la ce te gândești, pentru a le arăta celorlalți ce înseamnă să fii prezent. Creează o atmosferă absolut sigură. Elevii din clasă trebuie să știe că pot admite, de exemplu, că „M-am trezit târziu astăzi, m-am grăbit și sunt cam zăpăcit, așa că în primele cinci minute s-ar putea să nu mă sincronizez prea bine“ și că acest lucru va fi auzit exact în felul în care doresc să-l transmită.

Aceste cuvinte de deschidere transformă un grup. Un profesor de liceu, care de obicei începea fiecare oră cu un cuvânt de deschidere, avea un

program foarte încărcat într-o săptămână și a spus: „Astăzi, fără cuvinte de deschidere“. Elevii au protestat vehement. „Am așteptat toată ziua“, a spus unul dintre ei, „să spun la ce mă gândesc.“

Cuvintele de încheiere (**check-outs**)

Dacă „deschiderile“ îi ajută pe elevi să se simtă prezenți, o tehnică similară, aceea a „cuvintelor de încheiere“, poate oferi un sentiment de împăcare. La sfârșitul orei, oferă fiecărui individ posibilitatea să vorbească (dacă elevul își dorește acest lucru):

- Ce ți s-a părut cel mai interesant?
- Despre ce ți-ar plăcea să afli mai multe?
- Dacă a fost ceva care te-a derutat și până la urmă ai reușit să înțelegi, cum ai explica acel lucru altei persoane?
- În legătură cu ce te simți încă nelămurit?

2. Prima întâlnire cu noua clasă

Nelda Cambron-McCabe

Introducerea reconsiderării modelelor mentale în prima lecție a unui curs poate stabili o atmosferă de încredere și interes pentru întregul curs. Am văzut pe viu acest lucru în seminarele pe care le predau la universitate; studenții mei au folosit această tehnică în sălile lor de clasă din licee și din școlile generale și mi-au spus că are același efect. Eu încep astfel în timpul primei ore din semestru. Mai întâi, îi îndemn pe studenți să exploreze conceptele de modele mentale, de scară a inferențelor și de aisberg conform gândirii sistemice, dar și nevoia de a echilibra informarea cu pledoaria (v. Partea a II-a). Le explic că structura cursului și materialele de lectură sunt planificate pentru a stabili limitele conversațiilor noastre de pe parcursul semestrului. Îl citez pe Parker Palmer: „Spațiul (din sala de curs) ar trebui să fie atât limitat, cât și deschis“¹²⁸.

Insist asupra faptului că, dacă va fi să învățăm împreună, acest curs trebuie să fie un spațiu în care să putem ridica în siguranță întrebări despre care este greu de vorbit în altă parte. În universitatea în care activez, ca în majoritatea instituțiilor de învățământ, apar adesea îngrijorări cu privire la aspecte culturale, rasiale, sociale și de gen care pot submina educația. În cadrul acestui curs, aceste probleme pot fi puse pe masă. Eu spun că rolul studenților nu este să vorbească cu profesorul, așa cum fac de obicei, ci unii cu alții. Rolul meu nu este să le ofer informații, ci să stabilesc o structură în care să putem învăța împreună. Toate vocile sunt valoroase în sala de curs, și eu mă aștept, la rândul meu, să învăț ceva de la ei.

Un asemenea mediu în sala de clasă presupune o orientare foarte diferită pentru cei ce învață. Chiar și la nivelul școlii generale, ei se vor aștepta ca profesorii să le prezinte cunoștințe și informații. Dacă până la sfârșit nu ajung să învețe, vor presupune că este din cauză că profesorul nu a reușit prea bine să le transmită cunoștințele. Așa că vorbim despre acest lucru în timpul primei

lecții. Apoi le spun ceva de genul acesta:

Vom stabili o structură care să ne organizeze conversațiile. Eu intenționez să o respect, la fel ca voi. Fiecare dintre noi trebuie să fie responsabil în fața întregii clase pentru promovarea și susținerea unui nivel mai profund al dialogului.

În primul rând, ascultăm cu atenție în timp ce vorbesc ceilalți. Nu doar că ne vom ține ideea, așteptându-ne rândul. În plus, vom asculta și vom încerca să înțelegem semnificația pe care încearcă s-o împărtășească ceilalți. Putem veni cu completări pe baza unui comentariu făcut de o altă persoană sau putem pune întrebări despre modul de gândire din spatele comentariului.

În al doilea rând, conștientizăm importanța liniștii. Este nevoie de puțin spațiu pentru a reflecta asupra a ceea ce se spune.

În al treilea rând, nimeni nu întrerupe. Ne lăsăm unii pe alții să terminăm de vorbit.

În al patrulea rând, nu criticăm comentariile altora ca fiind „corecte“, „greșite“, „istețe“ sau „prostești“.

În al cincilea rând, este interzisă formularea „Da, dar...“ — o formulare care etichetează automat comentariul anterior ca fiind invalid. În schimb, vom insista asupra formulării „Da, și în plus...“ care validează și extinde acea contribuție.¹²⁹

Prima dată când am deschis un curs în acest mod, nu am realizat ce impact puternic a avut acest lucru până când nu am primit lucrările finale, în care studenților li se cerea să-și analizeze învățarea din timpul acestui curs. O studentă a scris: „A fost pentru prima dată când un profesor a stabilit o structură în felul acesta. Și nu doar că ați vorbit despre ea, dar ați și respectat-o întocmai“. A adăugat apoi: „Am fost uimită de multe ori de modul în care nu doar ne permiteați să ne îndepărtăm de la sarcină, ci chiar încurajați conversații care păreau irelevante pentru subiectul zilei. Totuși, în timp, am ajuns să înțeleg importanța acestei strategii, pentru că prin aceste conversații materia a devenit bogată și relevantă pentru fiecare dintre noi“. Și a conchis: „Nu aș fi permis niciodată așa ceva în predarea mea, pentru că nu aș fi avut încredere în această strategie didactică. Dar nimic nu a fost irelevant, iar cursul a fost mult mai de impact în acest mod“.

Studenții mei comentează adesea îndeosebi despre tehnica „Da, și în plus...“: „Oamenii își critică pe mai departe ideile unii altora la fel de mult, dar răspunsurile lor indică faptul că ei chiar au ascultat și s-au gândit la punctul de vedere al celuilalt înainte de a replica“.

3. Reîncadrarea consultărilor părinte–profesor

Nelda Cambron-McCabe, Janis Dutton, Tim Lucas, Betty Quantz, Art Kleiner

Dacă acceptăm că o clasă este un „sistem“ care implică profesorul, elevul și părintele, atunci legătura dintre profesor și părinte este veriga slabă a acestui sistem. Pe tot parcursul zilei, comunicarea are loc între profesor și elev. Seara și în zilele de odihnă, aceasta are loc continuu între elev și părinte. Dar între profesor și părinte are loc doar o comunicare trimestrială: o serie de litere și cifre pe un raport de evaluare, poate un comentariu sau două notate pe margine. Cunoștințele importante din interiorul sistemului nu sunt împărtășite eficient.

Consultările părinte–profesor au fost create pentru a întări această verigă, dar și acestea rareori sunt experiențe de învățare. Profesorul are un dosar cu însemnări despre punctele tari și cele slabe ale copilului. Părintele ascultă în

timp ce profesorul îi prezintă însemnările în decursul celor cincisprezece minute programate. Uneori, profesorul ascultă în timp ce părintele își exprimă frustrările. Ambele părți se despart cu aceleași modelele mentale despre rolul acelei consultări — un ritual menit să fie fascinant pentru ambele părți, dar care pare să ajungă să fie fără vlagă și frustrant. După un an sau doi, mulți părinți încetează să mai meargă la consultări, iar unii profesori își doresc și ei asta.

Acest capitol nu este un exercițiu, pentru că niciun exercițiu nu va rezolva problema. Fiecare situație a fiecărui elev este diferită, la fel ca fiecare profesor. Unii dascăli dispun de o jumătate de oră sau mai mult pe care o pot dedica semestrial fiecărui copil. Unii au la dispoziție doar câteva minute (și trebuie să se organizeze în consecință). Acest meniu al posibilităților se bazează pe cele cinci discipline:

1. Măiestria personală — a fi sincer cu privire la punctele tari și cele slabe din realitatea curentă și a încuraja aspirațiile personale ale copilului;
2. Reconsiderarea modelelor mentale — a scoate la suprafață asumțiile despre ceea ce se întâmplă în clasă, despre stadiile de dezvoltare ale copilului și despre mediul de acasă;
3. Viziunea comună — a vorbi despre obiectivele avute în vedere de profesor, părinte și elev;
4. Gândirea sistemică — a înțelege performanța școlară în lumina întregii complexități a vieții unui elev;
5. Învățarea în echipă — profesorii, părinții și elevii au cu toții același scop — de a dobândi cea mai bună experiență de învățare posibilă pentru fiecare elev în acel an. Fiecare membru al echipei dispune de cunoștințe și noțiuni unice care le lipsesc celorlalți membri. Fiecare are abilitatea de a acționa în cadrul mediului său: profesorul în sala de clasă; părintele, acasă; elevul, în toate celelalte locuri. Și niciunul dintre ei nu deține controlul asupra întregii situații.

Consultările părinte–profesor trebuie să fie influențate de fiecare persoană și de viziunile fiecărui participant — inclusiv ale elevului — și opțiunile sale trebuie să fie văzute ca fiind la fel de valide. Învățarea în echipă, până la urmă, este un proces de a vedea ce știe fiecare membru al echipei, astfel încât echipa ca întreg să poată acționa mai eficient decât dacă am însuma acțiunile fiecărui membru luat individual.

Întrebări pentru părinți și educatori

Chiar și atunci când au puțin timp la dispoziție, părinții sau educatorii pot redefini în mod eficient o consultație părinte–profesor (sau părinte–administrator), adresând întrebări pentru a construi o înțelegere comună a realității curente. Educatorii ar putea întreba:

- Ce puncte tari vedeți la copilul dvs.?
- Ce spune copilul dvs. despre școală?
- Ce tipuri de activități, de la școală sau din altă parte, par să-l frustreze cel

mai mult pe copilul dvs.?

- Ce tipuri de activități îl entuziasmează pe copil?
- Ce jocuri practică el/ea?
- Povestești-mi despre prietenii și despre relațiile sociale ale copilului dvs.
- Cu cine socializează el sau ea în afara școlii?
- Ce tipuri de responsabilități are copilul dvs. acasă?
- Ce obiective aveți pentru copilul dvs.?
- Ce obiective are copilul dvs.?
- Care este subiectul sau activitatea preferată a copilului dvs.?
- Ce ați vrea să știu eu despre copilul dvs.?

Părinții pot adresa întrebări ca acestea:

- Cum interacționează copilul meu cu dvs. și cu alți adulți?
- Cum interacționează copilul meu cu colegii de clasă?
- Ce activități din timpul orelor îl stimulează sau îl frustrează pe copilul meu?
- Ce face copilul meu în timpul pauzelor?
- Ce activități îl țin interesat pe copilul meu pentru mai mult timp?
- Cum lucrează copilul meu în echipă?
- Cu cine îl puneți în echipă pe copilul meu și de ce?
- Pe baza experiențelor dvs. cu copilul meu, ce fel de structură a clasei sau ce fel de stil instrucțional i-ați recomanda pentru anul viitor?
- Care sunt punctele forte ale copilului meu?
- În ce domenii este nevoie de îmbunătățiri?

Harta conceptuală a situației curente a copilului

Dacă timpul o permite, realizarea unei hărți conceptuale (*mapping*) este un instrument extrem de valoros pentru educatori, elevi și părinți — oricare dintre ei putând iniția această abordare — pentru a defini obiective, a le monitoriza și a urmări evoluția învățării în echipă. Familiile și școlile păstrează fiecare câte o copie a hărții. Realizarea acesteia poate de asemenea să ajute grupurile de profesori (sau pe profesori și administratori) să-și facă o imagine completă a situației de viață a copilului aflat în dificultate. Dacă apar probleme sau dacă încercați să găsiți oportunități alternative pentru elev, vă puteți întoarce la acele hărți pentru a vedea „ce știm noi despre acest copil“. Iar dacă puteți aloca timpul necesar, realizarea acestor hărți conceptuale poate ajuta la transformarea consultărilor părinte–profesor în începutul unei viziuni împărtășite.

Pe o foaie de hârtie, scrie numele elevului. Apoi, în cercuri din ce în ce mai ample, începând din centru, scrie despre tot ce crezi că ar reprezenta un aspect relevant din viața copilului. Poți folosi întrebările „pentru părinți“ și „pentru educatori“ din acest articol, pentru a te ajuta la generarea elementelor hărții. Pentru că gândurile tuturor sunt notate pe aceeași hartă, ei pot ajunge împreună la o cunoaștere la care nu ar fi ajuns în mod individual. Părintele ar putea spune: „Ne-am mutat de patru ori în ultimii cinci ani, iar copilul meu nu-și face prieteni foarte ușor“. Educatorul ar putea răspunde: „Știți, l-am văzut

pe copilul dvs. stând deoparte și asistând la lecție fără a se implica. Acum înțeleg mai bine la ce trebuie să fiu atent și cred că am câteva moduri de a lucra asupra acestui aspect“.

Dacă părinții urcă pe „scara inferențelor“ făcând o generalizare pripită despre copil sau despre școală, educatorul ar putea spune: „Haideți să vorbim mai mult despre asta; spuneți-mi ce ați observat, pentru că vreau să înregistrez asta cu acuratețe pe hartă“. Părintele ar putea să facă același lucru. Dacă educatorul spune „Este un copil minunat“, părintele ar putea întreba: „În ce sens? Cu ce altceva de pe hartă mai poate fi conectat «copil minunat»?“

Una dintre hărți a arătat că o elevă din clasa a patra relaționa foarte mult cu copiii mai mici; învățătoarea a aranjat ca ea să meargă la clasa întâi și să ofere un tutorat ocazional copiilor de acolo, învățând multe lucruri despre ea însăși și despre atitudinile ei în acest proces.

Dacă harta conceptuală este desenată în septembrie sau în octombrie, atât părintele, cât și educatorul pot păstra câte un exemplar. Dacă apar probleme pe parcursul anului, ei pot reveni la această hartă, pot reanaliza ceea ce știu despre copil și pot adăuga lucruri noi. Este întotdeauna fascinant să vezi hărțile crescând sau schimbându-se pe măsură ce copilul trece dintr-o clasă în alta. (V. și harta din Partea a II-a, cap. 5.)

4. „Nu mânca pizza...“

Exerciții pentru o evaluare de bilanț a experienței educaționale

Bryan Smith, Nelda Cambron-McCabe, Tim Lucas, Art Kleiner, Janis Dutton

Scopul: O varietate de modalități prin care elevii pot face o evaluare de bilanț a propriilor experiențe educaționale și o pot comunica și altora.

Câteodată școlile își invită absolvenții, care acum sunt la următorul nivel educațional, să țină discursuri. „Să vă spun cum este la liceu“, spun cei de clasa a noua celor de clasa a opta care urmează să absolve școala generală. „Îmi doresc să fi avut mai multe ore de geometrie, pentru că aici chiar ai nevoie de ele.“ Unul dintre noi l-a întrebat pe Patrick, din clasa a treia, când s-a întors de la o întâlnire cu elevii din clasele a patra și a cincea, ce a aflat de la ei. „Ne-au spus că orice-am face, să nu mâncăm pizza de la cantină“, a zis el. „Are gândaci.“

O evaluare de bilanț a experienței școlare poate fi una dintre cele mai valoroase modalități pentru elevi de a reflecta și de a-și transmite reflecțiile altora. Această activitate poate începe de la o vârstă foarte fragedă. Una dintre noutățile importante când se trece de la grădiniță la școală este atunci când copiii stau la școală o zi întreagă — inclusiv în timpul prânzului. Copiii din clasa întâi au multe să le spună celor mai mici: „Trebuie să-ți scrii numele pe ghiozdan și să nu uiți să porți mănuși când e frig, pentru că, în pauze, te trimit afară“.

Capsula timpului

La sfârșitul fiecărui an școlar sau al fiecărui semestru, elevii concep o „capsulă a timpului“ cu sfaturi și perspective pentru elevii care vor veni după ei. Această mărturie peste timp poate lua forma unei scrisori pentru clasa următoare sau a unui material video sau audio în care ei se interviează unii pe alții. Site-urile web sunt un mediu natural pentru acest lucru. Un ritm bun ar fi: realizați un material exact înainte de vacanța de iarnă, analizați-l și completați-l primăvara, apoi oferiți-l elevilor care vor veni toamna viitoare.

Elevii care fac această capsulă a timpului, indiferent cât de mici sunt, iau o poziție, în numele colegilor care vor avansa, clasă după clasă, după ei prin sistem. Din acest motiv, dacă ești cadru didactic, participarea ta ar trebui să fie minimă. Descurajează și editează remarcile personale (inclusiv pe cele despre tine). Oferă o critică constructivă, dar abține-te să faci schimbări în conținut. Acesta este un exercițiu al copiilor, pentru copii.

Întrebări care pot fi adresate:

- La ce te-ai așteptat atunci când ai început?
- Ce te-a surprins?
- Ce ți-ai fi dorit să-ți spună cineva înainte de a începe?
- Ce te bucuri că ai studiat și de ce?
- Ce ți-ai fi dorit să studiezi mai puțin și de ce?
- Ce este diferit în modul în care vezi lucrurile, în comparație cu anul trecut?
- Ce ți-a fost greu să faci și pentru care ți-ai fi dorit să ai mai mult ajutor?
- Ce vrei să faci anul viitor?

Reflecția retrospectivă

Aceste întrebări, la sfârșitul unei lecții sau al unei săptămâni de școală, pot ajuta un grup de indivizi să reflecteze asupra propriilor lor aptitudini de învățare în echipă.

- Am fost deschiși la ideile altor oameni?
- Am fost capabili să exprimăm tipurile de gânduri care de obicei rămân nespuse, dar care ar fi putut ajuta aici?
- Toată lumea a avut prilejul de a vorbi?
- Am mers în direcția scopurilor comune?
- Am fost deschiși pentru diferite stiluri de învățare, diferite tipuri de personalitate și diferite niveluri de abilități verbale? Am scos în evidență oamenii care sunt mai tăcuți în general?
- Am practicat tipul de comportament pe care vrem să-l transmitem?
- Am fost într-o stare de „flux“? Am simțit cum conversația înainta prin propriul ei avânt creativ?
- Ne-am simțit acordați unul la altul? Am înțeles atitudinile celorlalți, motivațiile lor și cum ar putea afecta acest lucru pasul următor? Putem lucra împreună chiar dacă știm că nu suntem de acord?
- Comportamentul meu a ajutat sau a împiedicat grupul?
- Îi tratez pe ceilalți cu respect pentru demnitatea lor?
- Am practicat învățarea reflexivă?

Jurnalul reflexiv al lecțiilor

Nelda Cambron-McCabe

Orice formă de bilanț regulat este valoroasă, într-o clasă, pentru a-i ajuta pe profesori să-și înțeleagă propria învățare. În cadrul seminarelor mele de la Universitatea din Miami, le cer studenților să țină un jurnal reflexiv continuu. Ei scriu în jur de 1 000 de cuvinte în fiecare săptămână, cântărind atent discuțiile din timpul cursurilor, lucrările pe care le scriu sau orice reacții pe care le-au avut la acel curs. Această activitate presupune foarte mult timp consumat cu citirea jurnalelor, dar eu continui să-l cer, pentru că îmbunătățește în mod semnificativ calitatea învățării lor, dar și a învățării mele.

La început, toată lumea detestă aceste sarcini: pe lângă toate celelalte lucruri pe care le au de făcut pentru cursuri, trebuie să mai și scrie între trei și cinci pagini pe săptămână pentru mine! Dar, în cele din urmă, ei admit că nu ar fi putut să învețe la fel de mult fără ele. Deja în a treia sau a patra săptămână, majoritatea studenților își creează o obișnuință să-și facă timp pentru jurnale imediat după curs, când gândurile lor sunt proaspete; apoi revizuiesc ce au scris după câteva zile, când gândurile lor au avut timp să se decanteze. Jurnalul reprezintă un angajament pentru acest curs — un mod prin care ei preiau ideile complexe din cadrul seminarului și le conectează cu propriile vieți.

În schimb, eu le promit să nu le critic sau să le evaluez jurnalele, ci doar să adaug la ele propriile mele gânduri și să păstrez jurnalele absolut confidentiale. Studenții se simt liberi să scrie unele lucruri foarte personale, dureroase, pentru că știu că eu voi fi singura persoană care le va citi. Un tânăr doctorand afro-american a scris că acest curs despre învățarea organizațională a fost foarte dureros pentru el. „Vreau să știu“, a scris el, „de ce nu am avut niciodată cursuri în timpul liceului sau în facultate care să mă încurajeze să ridic întrebări despre putere și despre inechitățile din școală. De ce nu este toată învățarea așa?“

Pentru studenții care vor deveni profesori, jurnalul reflexiv oferă un detaliu care lipsește. Practicând un anumit tip de metareflexie despre propria învățare, devii un dascăl mult mai grijuliu și dedicat, nu doar în intenții, ci și în practică. La sfârșitul semestrului, studenții doctorali îmi spun uneori că și-au luat un angajament pentru toată viața: să țină un jurnal reflexiv în mod regulat, pentru că le este foarte util în înțelegerea propriei creșteri în învățare. (Vezi și Partea a XI-a, cap. 3.)

Stephen D. Brookfield despre reflecția critică

Becoming a Critically Reflective Teacher (Jossey-Bass, 1995); **The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching** (Jossey-Bass, 2004); **The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom** (Jossey-Bass, 2006); **Teaching for Critical Thinking** (Jossey-Bass, 2011), toate scrise de Stephen D. Brookfield.

Pe când eram șefă de departament, am achiziționat cincisprezece exemplare ale cărții

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Becoming a Critically Reflective Teacher pentru membrii personalului, după ce diverși colegi au încercat să mă deposeze de singurul meu exemplar. Brookfield scrie pe baza experiențelor sale dintr-o universitate combinate cu competențele sale în domeniul învățării continue. Presărată cu povestiri pline de umor, această carte nu este scrisă într-un limbaj academic. Profesorii, precum și învățăceii de la orice nivel și din orice domeniu pot învăța să-și îmbunătățească predarea prin practicile de reflecție pe care le descrie autorul. Brookfield sugerează că profesorii își văd activitatea din patru perspective diferite: a lor, cea din ochii elevilor, cea din percepțiile colegilor lor și cea din literatura teoretică. Cei fără prea multă experiență în științele sociale ar putea fi surprinși de cât de valoroase sunt teoriile educaționale în a-i ajuta să-și îmbunătățească propria predare. Instituțiile educaționale de toate nivelurile descurajează predarea reflexivă, iar Brookfield oferă câteva sugestii pentru crearea unui mediu mai propice. Cartea *The Power of Critical Theory* aplică aceleași principii în educația adulților; *The Skillful Teacher* este deosebit de valoroasă pentru educatorii de la nivelul universitar; iar *Teaching for Critical Thinking* se concentrează asupra abilităților elevilor de a chestiona în mod critic conținutul oferit spre învățare. — **Nelda Cambron-McCabe**

¹²⁸ Vezi Parker J. Palmer, *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (Jossey-Bass, 2007), p. 76.

¹²⁹ Înainte de o reproiectare de acest tip a cursului, este bine ca profesorii să fi trecut prin exercițiul de proiectare a unei clase care învață (vezi Partea a III-a, cap. 2). După ce au vizualizat tipul de interactivă, diferită, pe care vor să o creeze, vor fi mult mai conștienți de ce fel de informații au nevoie de la elevi.

Gândirea sistemică la clasă

Această carte nu ar fi fost inițiată dacă nu ar fi existat un grup de educatori dedicați care au căutat să introducă deprinderile gândirii sistemice în educația primară și în cea secundară. De-a lungul anilor, comunitatea de gândire-sistemică-la-clasă a dezvoltat un volum impresionant de teorii și metode pentru a face complexitățile mai clare, dar și o serie de instrumente eficiente. Abordarea sistemică este eficientă tocmai pentru că nu are o existență insulară. Ea întărește (și este întărită de) celelalte teorii despre învățare și predare care apar în această parte a cărții.

Pentru unii oameni, instrumentele gândirii sistemice ar putea părea descurajatoare la început, dar noi am încercat să le prezentăm aici într-un mod care-l poate ajuta pe profesor (sau părinte ori elev) să le încerce cu folos. Am evitat de asemenea orice fel de îndrumări cu caracter obligatoriu – veți vedea că unii autori susțin că modelarea pe calculator este vitală pentru conștientizarea sistemică, iar alții, precum Janis Dutton, se întrebă: „La ce prize își conectau amerindienii calculatoarele?”

„Gândirea sistemică a existat dintotdeauna“, spune Mary Scheetz, fosta directoare a școlii generale Orange Grove din statul Arizona și o pionieră eminentă în acest domeniu. „Lumea, până la urmă, este alcătuită din sisteme dinamice. Sunt multe moduri diferite prin care se poate dezvolta abilitatea de a gândi sistemic și de a pune tipurile de întrebări care duc la o înțelegere mai bună. Modelările pe calculator ale dinamicilor sistemelor reprezintă doar o cale de a face acest lucru, care s-a dovedit a fi extrem de eficientă, dar care nu cred că este singura modalitate.“ În această parte a cărții, sperăm să facem accesibilă gama de instrumente, prezentând-o suficient de atractiv, încât cititorii să poată merge cât de departe își doresc, fără a se simți depășiți.

1. Studiarea pe termen lung a sistemelor

Jay W. Forrester

Profesor emerit al Sloan School of Management de la Universitatea MIT, Jay W. Forrester este fondatorul domeniului dinamicilor sistemelor și dezvoltatorul unei mari părți a teoriei conceptuale a acestuia, al modelelor de cartografiere și modelare și al instrumentelor informatice de simulare. La mijlocul anilor '50, după ce a inventat tehnologia dispozitivelor de stocare magnetică pe care o folosesc majoritatea calculatoarelor din prezent, el a părăsit acest domeniu pentru a lucra asupra problemei mai interesante de a încerca să înțeleagă comportamentul sistemelor complexe. De atunci, el a fost consilier și mentor pentru câteva generații de cercetători din domeniu (inclusiv al lui Peter Senge). Munca sa indispensabilă asupra dinamicilor industriale, a dinamicilor urbane și

a dinamicilor lumii a dus la schimbări dramatice în dialogul predominant despre, respectiv, strategii corporatiste, inovație urbană și interdependență globală între populație, resurse și mediu. În anii '80, Jay a început să se concentreze asupra introducerii studiilor sistemice în educație. El este directorul MIT System Dynamics in Education Project, un grup de studenți care lucrează la promovarea învățării centrate pe elev, folosind instrumentele și conceptele dinamicilor sistemelor (v. <http://web.mit.edu/sysdyn/sdep.html>). Să mai spunem că Nan Lux, coordonator administrativ în cadrul proiectului, a colaborat la scrierea acestui articol.

Se afirmă adesea că oamenii adoptă doar o perspectivă pe termen scurt asupra vieții, dar acest lucru este doar parțial adevărat. De fapt, majoritatea oamenilor au obiective personale pe termen lung — ei aspiră la bunăstarea viitoare a copiilor și a nepoților lor. Dar ei nu înțeleg pe deplin sistemele în cadrul cărora operează, luând astfel decizii pe termen scurt care dăunează acestor obiective pe termen lung. De exemplu, ei ajung uneori să pericliteze bunăstarea generațiilor viitoare atât din punct de vedere economic, cât și din punct de vedere ecologic.

Pe parcursul ultimelor decenii, am ajuns să cred că oamenii pot învăța să depășească acest tipar. Dar, pentru majoritatea oamenilor, acest lucru presupune ca ei să fie inițiați în studiul sistemelor încă de la o vârstă fragedă. Ceea ce presupune mai mult decât a vorbi despre sisteme la nivel teoretic. Oamenii au nevoie de timp pentru a exersa, pentru a face simulări pe calculator, care le permit să experimenteze și să-și creeze propriile modele ale sistemelor complexe din viața reală.

Sunt câteva sute de școli din învățământul preuniversitar în lume unde elevii studiază sistemele folosind modele pe calculator. Cel puțin douăsprezece dintre aceste școli fac o muncă inovatoare, excelentă. Acestea au aplicat modelarea dinamicilor sistemelor în matematică, fizică, studii sociale, istorie, economie, biologie și literatură. În cele mai de succes școli, dinamica sistemelor este combinată cu o abordare orientată spre proiecte: învățare centrată pe persoana care învață, în care profesorii nu mai sunt văzuți neapărat ca niște luminați care reglează cursul cunoașterii, și nici măcar ca niște figuri de autoritate. Profesorii devin consilieri și îndrumători pentru elevii care creează proiecte ce s-ar putea extinde dincolo de experiența profesorului. Astfel, o clasă a șaptea sau a opta poate deveni asemănătoare cu un laborator universitar de cercetare. Elevii creează proiecte cu semnificație în lumea reală, răspunzând provocării de a învăța ceea ce au nevoie să știe pentru a realiza proiectul.

Nu ne așteptăm ca majoritatea elevilor să-și petreacă viața în fața unui calculator, construind modele ale dinamicii sistemelor. Care ar trebui să fie, atunci, rezultatul educației sistemice? Obiectivele educației bazate pe dinamica sistemelor pot fi grupate în trei categorii.

1. Înțelegerea naturii sistemelor

Dinamica sistemelor le oferă elevilor un mod mai eficient de a interpreta complexitățile lumii din jurul lor. Acestea ne ajută să ne dezvățăm de modelele noastre mentale despre lume care ni se par intuitiv „evidente“, modele mentale care îi împiedică pe cei mai mulți oameni să acționeze eficient. Aceste modele mentale au fost dobândite încă din copilărie, adesea din experiențele noastre cel-mai-ușor-de-înțeles. Un copil atinge o plită fierbinte și mâna este arsă aici și acum. După câteva întâmplări asemănătoare, copilul învață cum cauza și efectul sunt foarte apropiate în spațiu și timp și cum cauza unei probleme trebuie să fie undeva în apropiere și trebuie să fi apărut cu puțin timp înainte să apară simptomul. Totuși, atunci când copilul crește și se confruntă cu sistemele complexe ale vieții adulte, acele lecții ale trecutului vor fi extrem de amăgitoare. În majoritatea sistemelor, cauzele unui simptom observat ar putea proveni dintr-o parte total diferită a sistemului și ar putea fi localizate cu mult înainte în timp. Remediile care par „evidente“ pentru că sunt la îndemână ar putea fi de fapt irelevante pentru problema reală sau ar putea înrăutăți situația.

Am remarcat îndeaproape această situație când am realizat o simulare sistemică a dezvoltării urbane la sfârșitul anilor '60. Modelul a arătat că cele mai „evidente“ (și mai populare) politici alese de municipalitate erau fie neutre, fie dăunătoare — atât pentru oraș ca întreg, cât și pentru rezidenții șomeri cu venituri mici. Construirea locuințelor pentru cei cu venituri mici părea, pentru mulți funcționari din conducerea orașelor, o soluție firească pentru problemele locative; aceasta i-ar fi ajutat pe oamenii săraci să-și găsească spații confortabile de locuit. Totuși, proiectele locative pentru persoanele cu venituri mici au accelerat decăderea orașelor. Acestea au ocupat terenuri care puteau fi folosite pentru construirea unor afaceri care ar fi creat locuri de muncă. Aceste spații locative au atras oameni necalificați, care erau în competiție pentru locuri de muncă plătite cu bani puțini, într-o zonă în care asemenea locuri de muncă erau greu de găsit. Politica aparent umanitară de construire a mai multor locuințe a creat de fapt sărăcie, atrăgându-i pe oameni în zone cu oportunități economice aflate în declin.¹³⁰

Afirmațiile ca aceasta, despre cauza și efectul dintr-un sistem complex, nu par foarte relevante atunci când le citești într-un articol. Până la urmă, oricine poate afirma că există o relație cauzală. Dar atunci când un elev a lucrat în mod repetat cu modele care demonstrează un asemenea comportament, când a testat acel model încorporând în proiect o varietate de observații din lumea reală și când a avut timp să monitorizeze aceleași tipuri de comportamente și în alte sisteme din viața reală, ideea este interiorizată și devine parte a gândirii obișnuite. Elevul devine deosebit de iscusit în gestionarea problemelor și a situațiilor complexe.

Modelele în sine scot la suprafață adesea înțelegeri noi și surprinzătoare despre viața reală. Într-un sfârșit de săptămână, am adăugat un program de formare profesională la modelul dinamicilor urbane. Era un program de formare profesională „perfect“ — acesta transfera oamenii din categoria celor

„necalificați“ în categoria „muncitorilor calificați“ și nu se percepea nicio taxă, deci nu costa nimic. Totuși, acest program perfect a dus la creșterea ratei șomajului. Acest lucru m-a surprins până când mi-am petrecut o zi descoperind ce a făcut acel model: a micșorat numărul altor eforturi de formare profesională (pentru că nu mai era nevoie de ele), a crescut numărul muncitorilor calificați (astfel crescând rata șomajului printre cei calificați) și a atras muncitori necalificați, șomeri, din alte orașe. Am mers cu aceste rezultate la un grup de politicieni și directori de afaceri din Boston. Ei s-au uitat în tăcere la rata ascendentă a șomajului pentru câteva minute, până când unul dintre ei a spus: „Vai, Detroitul are cel mai bun program de formare profesională din țară și creșterea cea mai rapidă a ratei șomajului“. Nefiind încă sigur de acest model, am întrebat câțiva profesioniști din domeniul formării profesionale dacă știau despre existența vreunei situații în care munca lor să fi crescut șomajul. M-am așteptat ca ei să respingă imediat această idee. În schimb, ei mi-au răspuns: „Când se întâmplă acest lucru, mergem în alt oraș“.

Cunoștințele noi pot fi create la nivel universitar și la nivelul învățământului preuniversitar, adesea de către oameni care lucrează în afara domeniilor lor. Un student de la Universitatea MIT a modelat comportamentul insulinei și al glucozei în diferite aspecte ale diabetului. El a primit de la „pacientul“ său de pe calculator un răspuns care nu se regăsea în literatura medicală. Era ceva în neregulă cu modelul? El a arătat rezultatele unor medici care făceau cercetări în domeniul diabetului. Răspunsul lor a fost: „Am avut odată un pacient ca acesta, dar am crezut întotdeauna că era o greșală în analize“. Prin acest proces, a fost identificat un nou sindrom medical.

2. Dezvoltarea competențelor personale

Modelarea sistemică impune o rigoare, reflectată în claritate și consecvență, care nu este necesară pentru limbajul comun (vorbit sau scris). Într-o conversație obișnuită, oamenii se ascund adesea în spatele unor afirmații ambigui, incomplete și chiar ilogice, ca: „Modul în care reacționează oamenii depinde de situație“. Un modelator de sisteme care vrea să descrie acest fenomen va trebui să specifice: care oameni, ce tipuri de reacții și modul exact în care diferite condiții ar duce la anumite acțiuni. În caz contrar, această afirmație nu va putea fi tradusă în enunțuri explicite care să fie introduse în modelul de simulare.

La fel de importantă este abilitatea de a realiza traducerea inversă: de a scrie sau a rosti afirmații clare ce exprimă înțelegerile precise provenite din construirea și utilizarea modelului. Prin dezvoltarea acestei competențe, elevii învață să-și expună criticii propriile afirmații și să le îmbunătățească. Ei dobândesc abilitatea de a gândi mai profund, de a privi dincolo de situația imediată și de a putea adopta o poziție contrară opiniei majoritare, când aceasta e nefondată și superficială. În rezolvarea situațiilor-problemă, ei caută o gamă mai largă de alternative decât răspunsul „de la sine evident“. Ei sunt mai receptivi la importanța interconexiunilor care dau sens evenimentelor și

care, altfel, ar părea izolate și necoordonate.

Cu puțin timp în urmă, am întrebat un proaspăt absolvent de facultate cu ce l-a ajutat studiul dinamicii sistemelor. Răspunsul lui a fost: „Îmi oferă un mod cu totul diferit de a citi presa“. El se referea la faptul că poate vedea relațiile dintre diferite evenimente, că poate înțelege legăturile dintre știrile de astăzi și ceea ce s-a întâmplat săptămâna trecută sau anul trecut, și că poate citi printre rânduri pentru a-și da seama care ar fi putut fi alte părți ale poveștii despre care nu s-a relatat.

3. Construirea unei perspective adaptate secolului XXI

O educație sistemică ar trebui să le ofere elevilor siguranța că își pot modela propriul viitor. Un parcurs preuniversitar bazat pe dinamica sistemelor ar trebui să le ofere indivizilor credința că pot înțelege acele probleme ale societății care îi lăsau atât de confuzi pe cei din generațiile anterioare. Inflația, războaiele, balanța comercială nefavorabilă și distrugerea mediului au persistat, ca probleme, sute de ani fără să aibă parte de o înțelegere publică a cauzelor lor. Asemenea probleme sunt prea serioase pentru a fi lăsate în seama unor indivizi care se autointitulează „experti“; publicul trebuie să poată dobândi cunoașterea care să îi permită participarea la dezbateri de o asemenea importanță.

Chiar dacă elevii, luați individual, nu vor construi modele sistemice mai departe în viață, ei ar trebui să se aștepte ca aceia care propun schimbări în politicile economice și sociale să vină cu modele bazate pe dinamica sistemelor, care să fie supuse scrutinului public. Pentru a putea să participe, publicul va avea nevoie să cunoască natura acestui tip de modele, să evalueze asumțiile de la care pornesc și să se simtă confortabil să le ceară decidenților să-și prezinte premisele și să-și justifice concluziile.

O asemenea cunoaștere se dobândește gradual. Un producător de televiziune care lucrează la un program despre educația sistemică a întrebat odată un elev de liceu: „Ce au însemnat pentru tine aceste studii sistemice?“ Răspunsul său imediat a fost: „Sunt mult mai apt să gestionez relația cu mama mea“. Până când vor ajunge să aibă primul loc de muncă, elevii vor dobândi o cunoaștere remarcabilă. Unul dintre absolvenții noștri de la MIT, care lucrează în cadrul Ministerului Energiei, a folosit o simulare foarte simplă pe două niveluri pentru a demonstra o idee. El a fost uimit de câtă influență i-a oferit acest model asupra gândirii celor din jur. Chiar și un sistem atât de simplu merge adesea mult dincolo de gândirea oamenilor care au ultimul cuvânt asupra politicilor publice.

În sfârșit, o educație sistemică ar trebui să influențeze personalitatea elevilor: să le sporească tendințele inovatoare și să contracareze forțele societății care transformă personalitățile inovatoare în unele autoritare. Personalitatea pur autoritară, persoana care simte că sarcina sa „nu este să se întrebe de ce, ci să acționeze sau să moară“¹³¹, nu se așteaptă la motive pentru care se întâmplă lucrurile și nu are dorința de a căuta motive. În contrast, personalitatea inovatoare presupune că există motive, chiar dacă sunt

necunoscute. Mai mult decât atât, merită să cauți motivele, pentru că, dacă poți înțelege, probabil poți schimba și îmbunătăți ceea ce se întâmplă.

Eu cred că bebelușii se nasc cu o personalitate inovatoare. Ei vor să exploreze, să înțeleagă și să vadă modul în care funcționează lucrurile și cum să stăpânească mediul înconjurător. Dar procesele noastre sociale caută să curme explorarea și cercetarea. Copiii sunt confrunțați încontinuu cu „Fă așa cum ți se spune“ sau „Nu mai pune întrebări și ascultă-mă pe mine“, sau „Învață asta întrucât este bine pentru tine“. Împiedicarea repetată a înclinațiilor inovatoare forțează gradual personalitățile într-un șablon autoritar.

Prin faptul că le permite elevilor să formuleze structura și politicile cauzatoare ale comportamentului studiat, un curriculum bazat pe modelarea dinamicii sistemice va ajuta la sporirea perspectivei inovatoare. Pentru a fi inovatoare, o persoană trebuie să fie dispusă să greșească în timp ce caută rațiuni explicative și căi de îmbunătățire. Modelarea prin simulări pe calculator este un proces de încercare și eroare. Persoana învață că progresul se face prin explorare și prin învățarea din greșeli. Unei personalități autoritare îi este frică de greșeli și nu încearcă necunoscutul. O personalitate inovatoare știe că greșelile sunt pași pe calea spre o înțelegere mai bună.

Beneficiile unei educații sistemice

Un curriculum bazat pe abordarea sistemică și pe modelarea sistemelor nu va duce automat la niște lecții mai profunde care trebuie înghițite pe nemestecate. Chiar și un model valid, bine întocmit, nu poate testa asumțiile pe care se bazează. Aceste premise pot fi judecate doar după utilitatea lor comparativă, deci după valoarea finală a acțiunilor recomandate de model. Dacă există discrepanțe între asumțiile modelului și efectele sale din lumea reală, atunci elevii trebuie să examineze acele discrepanțe și să le folosească pentru a îmbunătăți atât modelele mentale, cât și cele pe calculator, care stau la baza simulării. Ei ar trebui să realizeze conexiuni între ceea ce învață și sistemele pe care le cunosc deja (familie, comunitate, școală). Și cât mai devreme posibil, școlile ar trebui să se îndepărteze de modelele rigide care au fost pregătite anterior pentru elevi. Iar elevii ar trebui să-și creeze propriile modele, să le examineze neajunsurile și să învețe din îmbunătățirea lor¹³².

Alte metode ale „gândirii sistemice“ — discuții despre caracteristicile sistemelor, despre ideile arhetipurilor sistemice și relaționarea experiențelor pe care oamenii le au cu sistemele — sunt valoroase ca deschizătoare de uși și stimulente pentru aprofundare. Dar aceste forme de „gândire sistemică“ nu reprezintă mai mult de cinci procente dintr-o educație sistemică utilă. Acestea vor schimba foarte puține modele mentale pe care elevii le vor folosi în procesul de luare a deciziilor din viitor. Doar afundarea în modelarea activă a simulărilor dinamicilor sistemelor poate schimba modelele mentale.

Până la urmă, marea provocare a următoarelor decenii va consta într-o tot mai bună înțelegere a sistemelor sociale, la fel cum explicarea lumii fizice a avansat pe parcursul secolului XX. Aceasta ar însemna să învățăm să acceptăm

faptul că interrelațiile dintr-un sistem social au o influență puternică asupra comportamentului uman individual. Direct spus, dacă sistemele umane chiar sunt sisteme, atunci oamenii sunt, cel puțin parțial, niște roțițe în mașinăria socială și economică; ei răspund într-un mod foarte predictibil forțelor în fața cărora sunt puși de către alte părți ale sistemului. Deși această viziune este contrară iluziei noastre prețioase că oamenii sunt liberi să ia decizii individuale, eu sugerez că restricțiile impuse de existența sistemelor sunt adevărate în viața reală. „Reproiectarea“ sistemelor sociale și politice poate părea mecanicistă și autoritară. Dar toate legile și reglementările guvernamentale, toate politicile corporatiste și sistemele sociale au fost deja proiectate — adesea în mod tacit — fără examinarea asumpțiilor care stau la baza acelor proiecte. Aceste proiecte sunt testate „experimental“ pe oameni reali și pe comunități reale, fără a modela mai întâi efectele pe termen lung și fără a realiza experimente-pilot la scară mică. În secolul XXI, eu sper că o educație sistemică mai bună va duce pretutindeni la proiecte sistemice optimizate.

2. Ghid pentru aplicarea la clasă a gândirii sistemice

Lees Stuntz, Nina Kruschwitz

Lees Stuntz este directorul Centrului Creative Learning Exchange (v. mai departe), una dintre instituțiile de referință pentru cercetarea din domeniu. Nina Kruschwitz este coordonator al Proiectului „Fifth Discipline Fieldbook“ și al „MIT Sloan Management Review“. Ea a dobândit instrumentele și competențele specifice gândirii sistemice în activitatea sa anterioară din cadrul Centrului de învățare organizațională de la MIT. (Le mulțumim și lui Deb Lyneis, Sheri Marlin, Tracy Benson și Anne LaVigne pentru îndrumare și ajutor.)

Gândirea sistemică și dinamica sistemelor sunt folosite în învățământul preuniversitar încă din anii '80. Dacă ești cadru didactic, te-ai putea întreba de unde să începi. Cât de multe trebuie să știi despre domeniu înainte de a introduce gândirea sistemică în propria ta oră? Unde poți solicita ajutor? La ce ar trebui să te aștepti de la elevii tăi?

Nu există un singur mod corect pentru a începe. Oamenii pășesc pe acest teritoriu pornind dinspre toate disciplinele și de la o gamă largă de experiențe. Tu și elevii tăi ați putea fi mulțumiți doar folosind gândirea sistemică pentru a dobândi noi perspective asupra programei existente sau ați putea să vă doriți să învățați suficient de mult pentru a vă dezvolta propriile modele pe calculator. Dar, indiferent de unde începeți și cât de departe mergeți, sunt câteva lucruri cu care vă veți confrunta, câteva activități pe care vă încurajăm să le încercați, câteva rătăcirii pe care sperăm să le puteți evita și câteva resurse care credem că vă vor fi de folos.

De ce e nevoie de o gândire sistemică la clasă?

Gândirea sistemică este abilitatea de a înțelege (și uneori de a anticipa) interacțiunile și relațiile din cadrul unor sisteme dinamice, complexe —

tipurile de sisteme de care suntem înconjurați și din care facem parte. Unele sisteme care sunt deja studiate în sălile de clasă (creșterea demografică; utilizarea terenurilor; clima; și producția agricolă; cauzele revoluțiilor; și procesele regulate din trafic) se supun utilizării gândirii sistemice și a instrumentelor acesteia.

Abilitatea de a gândi sistemic nu este nici nouă, nici misterioasă. Un profesor, după un curs introductiv, a dat glas reacțiilor multor oameni când a exclamat: „Toate acestea sunt de simț comun!“ Din multe puncte de vedere, acest lucru este adevărat. Gândirea sistemică îți permite să vezi imaginea de ansamblu, detaliile care o formează și modurile în care părțile interacționează în timp, explicitând tipare comportamentale pe care oamenii le văd tot timpul, dar care sunt rareori lămurite.

Instrumentele dinamicii sistemelor — graficele comportamentului-în-timp, diagramele de stocuri și fluxuri (*stock-and-flow*), bucele cauzale, modelele pe calculator, simulările și arhetipurile — sunt toate moduri de a ne ajuta să înțelegem mai bine acele tipare și dinamici sistemice care le generează. (Vezi și Partea a II-a, cap. 6.)

Având la dispoziție aceste instrumente pentru a îmbunătăți programa educațională existentă, elevii pot învăța să specifice și să cuantifice tipurile exacte de influențe care duc la creșterea și la stabilizarea sistemelor și apoi să simuleze acele influențe pentru a observa comportamentul sistemului în timp sub acțiunea diferitor asumptii. Practicând, elevii pot învăța să identifice părțile unui sistem definit, să analizeze și să înțeleagă interdependențele dintre părțile unui sistem, condițiile care creează acele interdependențe și efectele lor în timp și spațiu. Diferite instrumente sunt potrivite pentru diferite sarcini și, la fel ca în alte situații, atât profesorii, cât și elevii vor avea o predispoziție pentru a folosi anumite instrumente. Totuși, pe măsură ce am adunat mai multă experiență în folosirea acestor instrumente în sala de clasă, am învățat că folosirea lor împreună sporește în mod semnificativ învățarea și înțelegerea.

Un grup de educatori din Singapore a vizitat o clasă de a șaptea de la Școlala Generală Tubman din Portland, Oregon. O elevă, explicând ideile specifice unui model pe care l-a creat, a remarcat în treacăt: „Eu folosesc oriunde aceste instrumente — la fel cum folosesc graficele de comportament-în-timp la orice materie —, dar preferatele mele sunt bucele cauzale“. Pentru profesorul care stătea lângă ea, cuvintele acestei fete au reprezentat un fel de victorie. Acest sentiment confortabil de familiaritate, siguranță și control este rar conferit de instrumentele noastre teoretice. În mod ideal, elevii ar trebui să simtă aceasta față de toate competențele pe care le dobândesc în școală — chiar și la algebră sau la analiza sintactică a frazei. De prea multe ori, acest sentiment de control le-a fost răpit elevilor de modul standard de predare. În gândirea sistemică, profesorii au oportunitatea de a le oferi elevilor un set de instrumente care le vor crea o agerime intelectuală utilă pentru tot restul vieții — în școală și în afara ei.

Atunci când profesoara de matematică Diana Fisher a descoperit gândirea sistemică și modelarea pe calculator, a simțit că a găsit un instrument pe care-l căutase toată viața. Ea a văzut un mod prin care elevii să înțeleagă felul în care funcționau cu adevărat „lucrurile din lumea reală“. „Ecuatiile nu le spun nimic majorității oamenilor“, spune ea. „Chiar și eu, cu pregătirea mea și experiența de predare a matematicii, când mă uit la o ecuație necunoscută, îmi spun: «Vai de mine, va trebui să stau și să analizez fiecare parte a acestei ecuații». Dar o diagramă este modalitatea naturală de a ilustra o poveste, datorită naturii sale vizuale. Sunt elevi care au abilități analitice extraordinare pe care noi nici măcar nu începem să le explorăm. Dacă le prezentăm un instrument ca STELLA (vezi mai departe), îi putem lăsa să zboare. Putem ajunge la categorii de elevi la care nu am mai ajuns până acum.“

Gândirea sistemică în clasele primare

de Sheri Marlin; lecții de Barbara Casanova, Școala primară din Borton

Supa din piatră, recipientele și diagramele de stocuri și fluxuri

O cratiță este de obicei folosită pentru a face supă, dar poate fi și un instrument foarte practic pentru a-i învăța pe copiii de grădiniță despre ceea ce cauzează schimbări într-un sistem și despre modul în care acele schimbări pot fi măsurate cu ajutorul unui grafic. După ce au folosit timp de câțiva ani graficele de comportament-în-timp cu copiii mici și au observat modul în care caracterul vizual al acestor instrumente facilitează capacitatea copiilor de a gândi mai articulat, educatorii au devenit entuziasmați și de ideea folosirii diagramelor de stocuri și fluxuri (*stock-and-flow*).

Educatoarea de grădiniță Barbara Casanova a transformat o lecție familiară într-o oportunitate de învățare care ilustrează în mod clar pentru elevii săi modul de funcționare a modelului de stocuri și fluxului. Povestea pentru copii *Supa din piatră* spune istoria populară a unui tânăr isteț care păcălește o bătrână, convingând-o că el poate să facă supă dintr-o piatră¹³³. El face cu adevărat acea supă din piatră, dar numai după ce bătrâna adaugă ceapă, morcovi, oase de vită, sare, piper, arpacaș și unt. În grupa Barbarei, elevii fac propria „supă din piatră“ — ei merg să cumpere legume proaspete dintr-o piață din apropiere, se întorc la grădiniță, spală și taie legumele, apoi sunt gata să treacă la prepararea supei. Și aici începe gândirea sistemică.

Pe baza preferințelor personale, copiilor li se cere să decidă dacă să adauge o pătrime, o treime sau jumătate de cană de legume în oală. În același timp, ei notează pe un grafic gradul în care oala se umple cu legume. Elevii creează de asemenea și o oală din hârtie cu diferite reprezentări pe hârtie ale legumelor care sunt adăugate în supă. Această versiune din hârtie a oalei le amintește elevilor care creează grafice de stocuri și fluxuri pe tot parcursul anului că dreptunghiul din mijlocul acelei diagrame reprezintă o acumulare.

Când se umple oala, începe gătitul. În una dintre sălile de clasă, în timp ce se gătea oala plină cu supă, un elev a observat cu perspicacitate că ieșea abur din oală și că acel abur trebuia înregistrat ca schimbare în nivelul stocului.

În sfârșit, a venit timpul ca supa să fie mâncată. Fiind generoși, elevii și-au invitat prietenii și familiile pentru a împărți supa cu ei. În timp ce supa este mâncată, copiii înregistrează numărul de câni și farfurii care sunt luate din oală. Ei observă că farfuriile mai mari presupun o scădere mai bruscă în ieșirile supei din stoc. Fiind familiari cu graficele comportamentului în timp, elevii anticipează curba liniei în timp ce desenează graficul. Ei generează concluzii despre ceea ce s-a întâmplat în timpul procesului de preparare, gătire, servire și mâncare a supei.

Supa în sine nu este un sistem foarte complex. Dar abilitatea copiilor de cinci ani de a explica o acumulare, de a folosi ratele la termen și pantele dreptelor și de a transfera aceste informații în cadrul altor sisteme acumulate este semnificativă. Și mai semnificativă este abilitatea acestor copii de grădiniță să se reîntoarcă la acel model după câteva săptămâni și încă să poată explica aceste concepte cu acuratețe și claritate. Copiii mici pot să gândească și să gândească profund și chiar abstract. Oferindu-le instrumente vizuale ne asigurăm de faptul că neînțelegerile pot fi clarificate, astfel încât ei să poată gândi și cu acuratețe. Oala este un exemplu concret care creează o analogie clară pentru a-i ajuta pe elevi să producă cea mai bună gândire de care sunt capabili.

Vizita la zoo și clarificarea conceptului de „acumulare“

Copiii mici au capacitatea de a gândi abstract atunci când acest proces este bazat pe exemple concrete. Așadar, educatoarea Barbara Casanova a sporit performanțele copiilor din grupa sa mergând la grădina zoologică pentru a-i învăța, prin exemple, pe elevii ei cum funcționează modelul de stocuri și fluxuri.

Vizita la grădina zoologică este o excursie de primăvară destul de des întâlnită pentru copiii de grădiniță. În grupa Barbarei elevii nu învață doar despre animale, ci și despre modul în care ratele intrărilor și ale ieșirilor afectează experiența de vizitare a clienților grădinii zoologice. Ei examinează factorii care îi afectează pe oamenii care intră și ies din grădina zoologică. De exemplu, oamenii ar putea părăsi grădina dacă le este foame, dacă au terminat de văzut animalele sau dacă sunt obosiți — de exemplu, „bebelușul trebuie să doarmă“. Preșcolarii înțeleg de asemenea faptul că evenimentele speciale, cum ar fi nașterea unui pui de animal, vor afecta numărul vizitatorilor care intră în grădina zoologică.

Pentru a reprezenta această acumulare de oameni în interiorul grădinii zoologice, Barbara trasează un dreptunghi mare în sala de curs: acesta va fi teritoriul de la ZOO. Elevii confecționează un jurnal mai mare. Fiecare pagină reprezintă o oră din timpul zilei și fiecare elev își alege o oră la care să intre și să iasă din grădina zoologică. Folosind un ceas mare, Barbara punctează programul grădinii zoologice. La ora 9 dimineața, patru oameni intră în grădina zoologică. Încă șase intră la ora 10. La ora 11, intră cinci oameni, iar trei ies. Înregistrările continuă pe diagrama de stocuri și fluxuri până la ora 4 după-amiază, când grădina zoologică nu mai are niciun vizitator.

Această lecție stabilește ideea că un stoc este o „acumulare“ — în acest caz, vorbim despre o acumulare de vizitatori ai grădinii zoologice. Intrând și ieșind la propriu din interiorul dreptunghiului, elevii simulează rata schimburilor și acumulării din stoc. După această experiență chinestezică, elevii sunt capabili să analizeze factorii care afectează traficul din grădina zoologică. Reprezentarea fizică a stocului folosită în jocul cu grădina zoologică este foarte asemănătoare cu un joc matematic care face parte din programa educațională a grădinițelor. Jocul presupune ca elevii să rostogolească un cub special proiectat cu laturi pe care scrie +1, +2, +3, -1, -2, -3. Începând fiecare cu câte trei fise, elevii pun sau scot fise dintr-o cutie pe baza numărului de pe latura cubului după ce a fost rostogolit. Scopul jocului este de a consolida abilitățile de numărare și a construi fundația pentru adunare și scădere. Folosind oameni în loc de fise, Barbara le cere elevilor ei să simuleze povestea grădinii zoologice în timp ce scriu ecuațiile corespunzătoare. Ea întărește astfel abilitățile matematice conectate cu o diagramă stock/flow foarte simplă.

Atunci când acest exercițiu matematic este combinat cu jocul chinestezic de stocuri și fluxuri de la grădina zoologică, elevii au oportunități mai bune de a face conexiuni și astfel de a înțelege mai mult din ambele activități. Jocul de stocuri și fluxuri de la ZOO este un exemplu foarte bun de folosire a unui instrument al gândirii sistemice pentru a realiza o finalitate educațională existentă, sporind capacitatea cognitivă a preșcolarilor necesară pentru a efectua activitatea.

Jocul extincției mamuților¹³⁴

de Rob Quaden, Alan Ticotsky și Debra Lyneis

Elevilor de clasa a treia din Carlisle, Massachusetts, li se prezintă Jocul Extincției Mamuților, o activitate inclusă în programa școlară, ca parte a învățării despre erele glaciare în cadrul orelor de științe sociale. Ei creează grafice ale comportamentului-în-timp dând cu zarul pentru a reprezenta nașterea și moartea mamuților; cu fiecare rundă a jocului, turma fiecărui grup scade numeric. Pe măsură ce valorile numerice ale întregii turme sunt reprezentate grafic în funcție de ani, apare un tablou. Ideea de bază este de a-i ajuta pe elevi să identifice tiparul din graficul lor, iar întrebări precum „Ce se schimbă? În ce mod se schimbă? De ce se schimbă?“ ajută la ghidarea conversației. O curbă abruptă înseamnă o scădere bruscă a populației, în timp ce o linie mai plană indică o rată mai lentă a declinului.

Elevii și profesorii folosesc apoi două instrumente diferite din gândirea sistemică pentru a explora relația dintre populație și nașteri și morți. Cu ajutorul primului instrument, diagrama buclei cauzale, ei discută împreună despre caracteristicile buclelor de răspuns. În Carlisle, Massachusetts, acolo unde lecția mamutului a fost scrisă și dezvoltată, profesorii erau uimiți de înțelegerea elevilor de opt și nouă ani a scăderii exponențiale. Clasa vorbea despre extincție — populația de mamuți dispărea de fiecare dată când numărul morților era mai mare decât numărul nașterilor —, iar un elev a întrebat dacă s-ar schimba ceva dacă, în loc să înceapă cu o sută de mamuți, ar

începe cu 1 000. Nimeni nu a fost foarte sigur de răspuns, nici profesoara. Unii s-au gândit că, dacă ar începe cu o populație de mamuți de zece ori mai mare, aceasta va supraviețui pentru o perioadă de zece ori mai îndelungată. Apoi alt elev a spus nu: dacă unul din trei mamuți ar muri în fiecare an, turma oricum va fi înjumătățită în același ritm și va dispărea în același timp. Clasa a realizat un model STELLA simplu pentru acest joc și s-a dovedit că acesta din urmă avusese dreptate. Până la sfârșitul orei, după discuții suplimentare, majoritatea elevilor din clasă au înțeles conceptele de scădere exponențială și de perioadă de înjumătățire — deși fără a folosi acești termeni. Atunci când profesoara a introdus acești termeni, elevii i-au înțeles imediat.

Acest tip de bucle cauzale le oferă profesorilor și elevilor o modalitate de a ilustra schematic modul în care diferite elemente dintr-un sistem se influențează unele pe altele. Și mai important este faptul că ei identifică răspunsul circular: pe măsură ce diferite părți ale unui sistem se afectează unele pe altele, cauzele devin efecte care la rândul lor devin cauze. În timp ce graficele de comportament-în-timp descriu „ce“ se întâmplă într-un sistem, buclele cauzale ne spun „de ce“. Mulți profesori sunt atrași de buclele cauzele și dezvoltă un simț intuitiv pentru cartografierea cauzei și a efectului. Diagramele pot fi utile prin faptul că oferă o privire rapidă asupra unui tipar de influență complex. Totuși, în timp ce buclele cauzale pot fi desenate cu multe bucle interconectate care descriu sisteme destul de sofisticate și complexe, de obicei este cel mai bine să le menținem simple.

Pentru pasul următor, profesorii din Carlisle folosesc, împreună cu elevii din clasă, o diagramă de stocuri și fluxuri pentru jocul mamutului. Diagramele de „stocuri și fluxuri“ sunt mult mai flexibile decât buclele cauzale, fiind totuși atât de concrete, încât sunt foarte valoroase pentru tineri. Atunci când elevii (dar și adulții, de ce nu?) încep să gândească în termenii „intrărilor“ și ai „ieșirilor“, acest lucru poate genera o schimbare fundamentală în gândirea lor. Elevii pot discuta despre valorile numerice notate în timpul jocului și le pot lega de conceptele de acumulări și fluxuri în timp.

Stocurile și fluxurile pot fi reprezentate grafic folosind doar hârtia și creionul sau tabla. Pe măsură ce se dezvoltă întrebările și conversațiile, profesorii pot nota, în marginea graficului, posibilele intrări, ieșiri și influențe asupra ratelor fluxului. Acestea pot fi utile pentru a fi revăzute pe măsură ce diagrama se dezvoltă și devine mai complexă.

În plus, crearea de diagrame cu stocuri și fluxuri nu reprezintă un scop în sine. Adesea, acestea sunt desenate ca parte a avansării spre simularea sau construirea unui model. Cu siguranță, dacă desenezi o diagramă bine definită de stocuri și fluxuri, ești la jumătatea drumului către construirea unui model pe calculator. Un pas final făcut în multe clase este programarea unui model simplu pe calculator și folosirea lui pentru a vedea comportamentele graficelor, așa cum s-a întâmplat și în cazul Jocului Extincției Mamuților din acest exemplu.

Gândirea sistemică în orele din școala generală

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

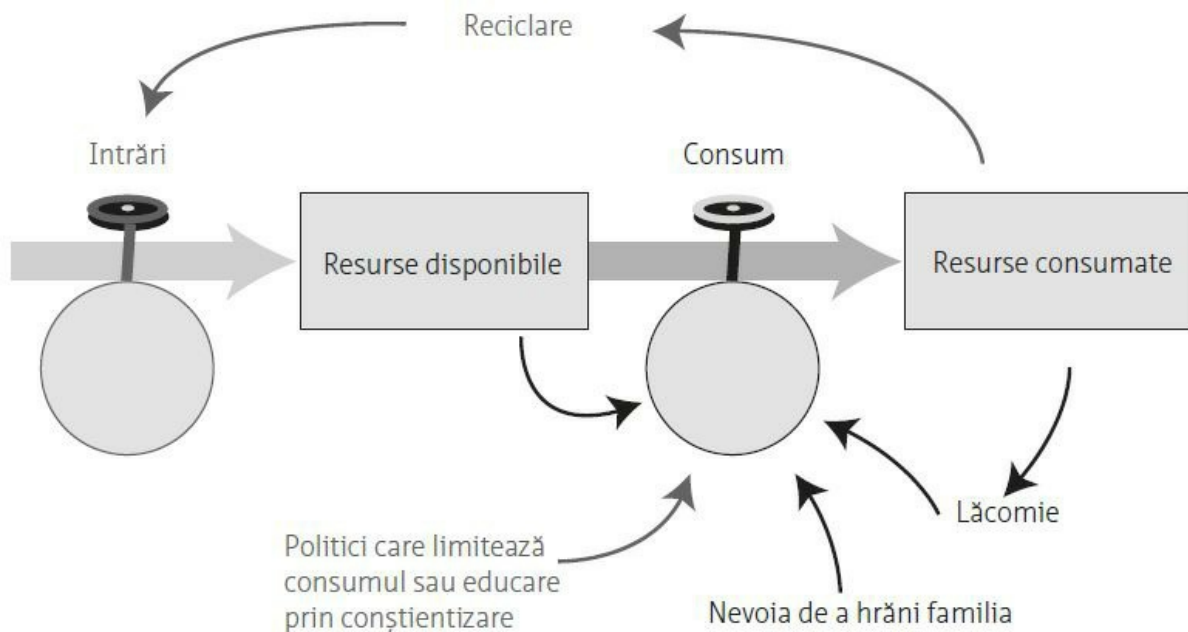
Una dintre utilitățile importante ale gândirii sistemice în sala de clasă este dezvoltarea unei înțelegeri a problemelor importante ale erei noastre și a modului în care pot fi adresate. Două dintre acele probleme sunt durabilitatea planetei noastre și posibilitatea reală de răspândire la scară largă a unei infecții devastatoare. Următoarele două secțiuni despre școala generală adresează în mod clar aceste probleme.

Jocul boabelor de fasole

Tracy Benson

Cea mai mare parte a curriculei pentru studii sociale, științe exacte și educație ecologică prezintă elemente standard comune care se referă la factorii limitatori, la efectele interacțiunilor dintre oameni și sistemele naturale, la posibilitățile de a oferi asistență, la relația dintre lipsuri și libertatea de alegere și la distribuția resurselor naturale. Cheryl Dow și Tracy Benson, membre ale proiectului „Gândirea Sistemică în Școli” realizat de Fundația Waters, au creat o simulare prin joc de rol, care îi ajută pe elevi să aplice pe viu multe dintre aceste concepte esențiale. „Jocul boabelor de fasole” înregistrează, la nivelul familiilor multigeneraționale, efectul în timp al deciziilor fiecărei generații (stră-străbunici, străbunici, bunici, părinți și copii) legat de resursele de care cred că vor avea nevoie pentru a duce o viață sănătoasă și prosperă.

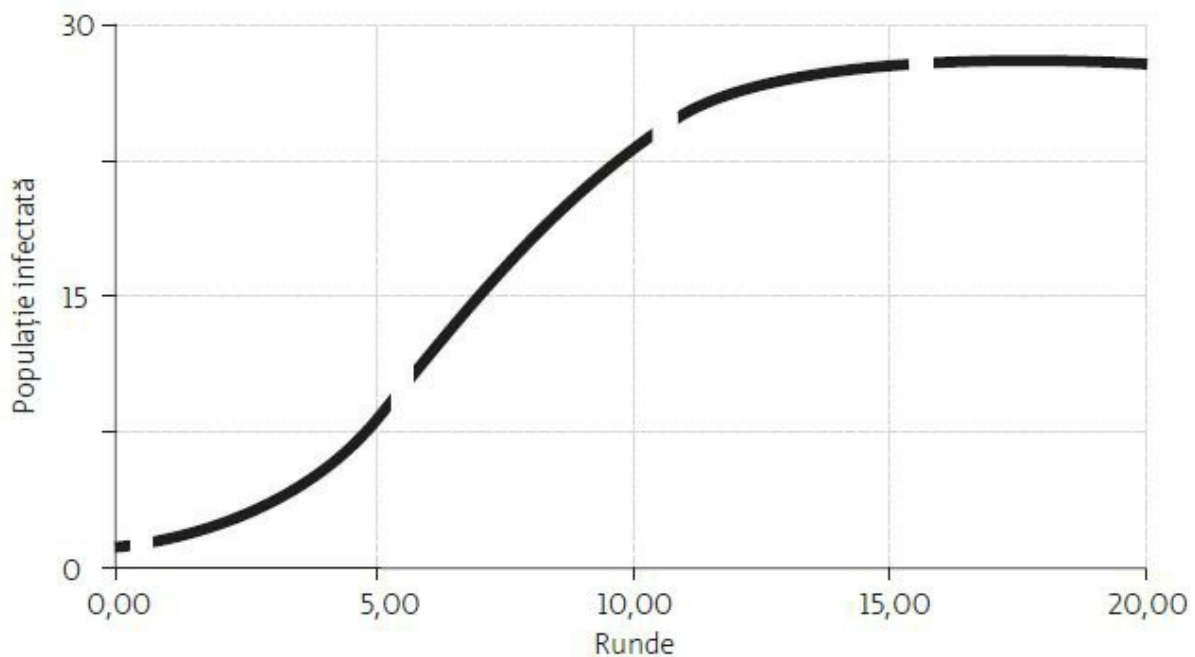
Jocul este structurat astfel încât fiecare familie să aibă acces la un tip diferit de ustensilă pentru consum (o lingură, o cană mică sau o pensetă) pe care o folosesc pentru a accesa și a consuma resursele (reprezentate prin boabe de fasole) dintr-un vas mare care conține resursele globale. Știind că în joc nu există resurse regenerabile, elevii observă imediat o golire rapidă în timp și efectele pe care modelele mentale, lăcomia și tipul ustensilei le pot avea asupra epuizării rapide a resurselor globale. De obicei, la început membrii familiilor devin competitivi și încearcă să ia cât de multe boabe (resurse) pot. Se dezvoltă o dușmănie între familiile care au ustensile care le permit să colecteze multe boabe (câni mici) și cele care au limitări evidente (pensetele). Spre sfârșitul simulării, generația cea mai tânără este pusă în fața unei epuizări alarmante a resurselor disponibile, generând astfel o reacție emoțională care alimentează o discuție aprinsă.



O „hartă“ de stocuri și fluxuri este utilă atunci când se discută despre această simulare. Elevii reprezintă mai întâi grafic sistemul așa cum îl precep, un sistem golit de resurse regenerabile, apoi adaugă pe hartă acele intervenții bazate pe efectul de pârghie care ar putea ajuta la susținerea sistemului. Elevii rămân cu un sentiment de putere știind că poate avea un efect atât asupra ieșirilor (consumul resurselor), cât și asupra intrărilor (resurse regenerabile). Experiența acestui joc tinde să le crească gradul de conștientizare și va avea, să sperăm, un efect asupra comportamentelor lor viitoare.

Ajutarea elevilor din școala generală să exploreze modul în care se răspândesc infecțiile¹³⁵

Uneori, elevii din școala generală par a fi mult mai interesați de ultimele noutăți sociale ale copiilor de aceeași vârstă decât de ultima lecție despre răspândirea infecțiilor. Dar aceste două sisteme sunt de fapt mult mai asemănătoare decât cred elevii.

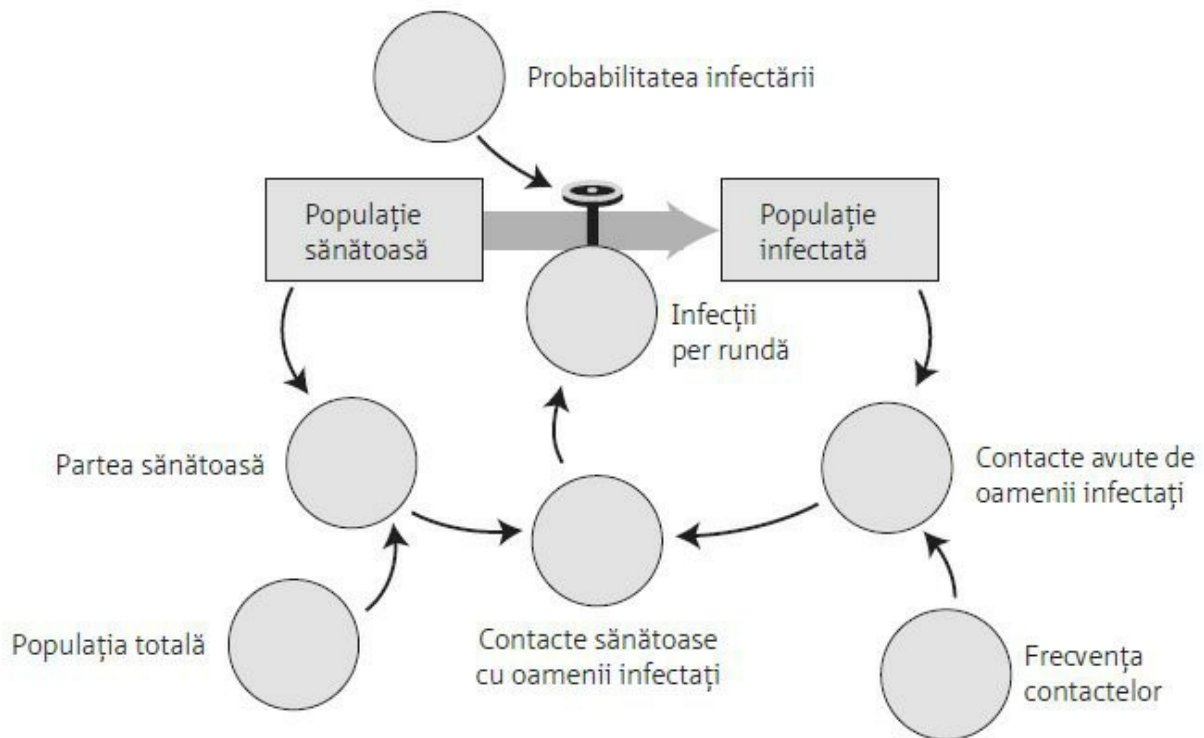


Elevii știu foarte bine cât de repede se poate răspândi un zvon; toată lumea pare să audă bârfa într-un timp foarte scurt. Pornind de la această experiență din viața reală, eu și Shea Van Rhoads am lucrat cu elevii ei de clasa a opta pentru a-i ajuta să vadă modul în care bolile, precum virusul imunodeficienței umane (HIV), se pot răspândi într-un fel foarte asemănător. (Jocul a fost folosit și în cadrul orelor de educație pentru sănătate.) Elevii au inițiat un joc chinestezic, în care au dat mâna cu alți elevi din clasă pe parcursul câtorva runde. În unele cazuri, prin interacțiune, era uneori transmisă o „infecție“ imaginară, iar alteori nu. După fiecare rundă, elevii notau dacă sunt sănătoși sau infectați. La început, un singur elev avea boala imaginară, dar pe parcursul a vreo douăsprezece runde, toți elevii au fost infectați. Elevii și-au comparat apoi notițele pentru a trasa pe un grafic numărul total de infecții contactate în timp. Tiparul general de creștere în formă de S a arătat modul în care, la început, răspândirea infecției a fost lentă, apoi s-a accelerat pe măsură ce din ce în ce mai mulți elevi au devenit bolnavi. În cele din urmă, toată lumea a fost infectată, iar curba graficului a devenit constantă¹³⁶.

Pornind de la grafic, clasa a discutat despre structura de bază care a determinat acest tipar de creștere. Apoi elevii au creat un program pe calculator incluzând și alte componente ale sistemului (de exemplu, numărul indivizilor infectați, numărul indivizilor sănătoși și frecvența contactelor dintre ei). Rezultatul generat de acest model foarte simplu a fost un tipar în formă de S asemănător cu cel creat de copii în timpul jocului. Elevii au folosit apoi modelul pentru a testa diferite teorii despre cauzele răspândirii de infecții și despre posibilele metode de prevenție.

După ce au ajuns la o înțelegere generală despre modul în care se pot răspândi infecțiile, elevii au explorat o boală specifică: virusul imunodeficienței umane (HIV), care făcea parte din programa lor educațională. Elevii au realizat o simulare pentru a explora dinamicile

virusului HIV, utilizând date statistice despre modul în care răspândirea acestuia a afectat un eșantion de țări, precum Zambia, Statele Unite și Botswana. Fiecare țară avea tipare de răspândire foarte diferite, în funcție de elemente precum procentajul populației infectate la începutul simulării, disponibilitatea tratamentelor medicale și procentul oamenilor expuși virusului. Pentru că jocul original al infecției imaginare nu a inclus posibilitatea vindecării sau a morții, tiparele răspândirii virusului au fost într-o oarecare măsură diferite de cele din cazul jocului strângerii de mână; exista posibilitatea declinului bolii în timp.



Pe baza condițiilor simulate în diferite țări, elevii au făcut predicții despre ce s-ar putea întâmpla cu populația acelor țări în timp. După ce au făcut simularea, elevii au discutat despre implicațiile economice, politice și culturale. Ei au început de asemenea să abordeze și să exploreze niște întrebări dificile despre pârghiile imaginabile pentru o schimbare dezirabilă și despre potențialele efecte pe termen lung ale deciziilor politice. De exemplu, „Ce s-ar întâmpla dacă toate infecțiile noi ar putea fi eliminate prin metode de prevenție?” și „Ce efecte ar putea avea medicația asupra prelungirii vieții celor infectați și asupra ratei răspândirii bolii dacă nu ar fi luate măsuri de prevenție în același timp?”

La fel ca în analogia dintre împrăștierea zvonurilor și răspândirea virusului HIV, elevii au explorat acest tipar de creștere într-o varietate de contexte. Acestea au inclus ciuma, răspândirea noilor idei și inovații, dar și evoluția modei și a popularității produselor. Elevii și-au construit propriile modele, au încercat simulări practice, au construit reprezentări bazate pe stocuri și fluxuri și au simulat diverse contexte. Prin intermediul acestor experiențe variate, elevii pot înțelege acest tipar generic de creștere și îl pot

recunoaște într-o varietate de contexte din lumea reală; ei devin de asemenea conștienți de unele efecte asupra oamenilor reali care se confruntă (ori s-au confruntat) cu aceste probleme în toată lumea și pe tot parcursul istoriei. — *Anne LaVigne, Waters Foundation*

Gândirea sistemică la nivel de liceu

Utilitatea instrumentelor teoriei sistemice nu se limitează la matematică sau la științele naturii. La o oră de limbă engleză în clasa a zecea, elevii care citeau *Împăratul muștelor* (de William Golding) lucrau în grupuri pentru a reprezenta grafic modul în care nivelul de putere al personajelor se modifica pe măsura desfășurării evenimentelor din fiecare capitol. Comparând rezultatele, elevii s-au avântat într-o serie de întrebări și discuții foarte antrenante. Din moment ce graficul fiecărui grup era diferit, fiecare grup trebuia să fi început de la un set diferit de premise despre natura „realității.”

„Citiseam ceva despre graficele comportamentului-în-timp”, a spus Tim Joy, profesorul lor, „dar nu aveam idee că mi-ar putea ieși așa ceva. Sarcina lor era să traseze evoluția personajelor de-a lungul cărții. Au terminat acea sarcină acasă, iar a doua zi abia am reușit să fac prezența. Își arătau graficele unii altora și începeau deja să apară dezbateri. Chiar și în cele mai bune circumstanțe din clasele avansate, nu am avut niciodată discuții atât de animate. Le-am spus să se adune și să deseneze grafice pe care să reprezinte o viziune împărtășită de toți. Acesta a fost un noroc chior, pentru că a dus la o temă pentru acasă în care ei au ales un grafic cu care nu erau de acord și și-au prezentat opiniile într-un scurt referat. Când am văzut răspunsurile elevilor — rata de participare, nivelul gândirii și al conversațiilor —, am știut că acesta este un instrument pe care vreau să-l folosesc în continuare.”

Pe măsură ce Tim a avansat în lecția sa, el a trecut la diagrame de stocuri și fluxuri și, în final, la un model de simulare pe calculator proiectat de el, cu ecuații care defineau fiecare interrelație. Variabilele din cadrul acestui model au fost manipulate de elevi pentru a învăța rapid modul în care interacționează elementele într-un sistem.

Lucrul cu simulări reale este foarte valoros în învățarea dinamicilor unui anumit sistem. Simularea le permite elevilor să se joace de-a „Ce-ar fi dacă...?” încercând diferite scenarii posibile, comparând rezultatele și dezvoltându-și o înțelegere mult mai solidă a sistemului ca întreg. Multe simulări sunt accesibile chiar și pentru elevii claselor primare. Jocul mamutului arată ce se întâmplă atunci când ratele nașterilor și ale morților se schimbă sau atunci când sunt introduși vânători în scenă. Varianta de „joc de societate”, bazată pe aruncatul zarurilor, poate necesita zile întregi pentru a genera aceleași „rezultate” pe care un calculator le poate demonstra în câteva minute.

Folosirea simulărilor în sala de clasă presupune foarte multe discuții între cei prezenți în clasă. Este important ca înainte de fiecare „rundă” a simulării, să le cerem elevilor să facă predicții referitoare la modul în care se va schimba graficul pe măsură ce ei vor schimba variabilele introduse. Altfel, ei doar vor juca un joc pe calculator fără a face o sinteză sau a dezvolta o înțelegere.

Compararea rezultatelor reale, în formă grafică, cu așteptările lor duce la întrebări despre motivele din care sistemul ar fi putut opera într-un mod diferit decât anticipaseră ei — și în continuare, la întrebări și mai cuprinzătoare. Fiecare grafic spune o poveste. De ce nu au supraviețuit mamuții? Nu au avut suficientă hrană? Numărul vânătorilor a crescut prea repede?

Adulții ar putea fi surprinși de cât de repede se adaptează tinerii la lucrul cu simulările pe calculator. Pentru că profesorii s-ar putea să nu fie obișnuiți cu calculatoarele în sala de clasă, ei ar putea greși dând prea multe explicații. O explicație scurtă urmată de cincisprezece sau douăzeci de minute, în care elevii sunt lăsați să experimenteze singuri, este de obicei suficientă. Obișnuiți cu jocurile video și cu jocurile pe calculator, copiii își vor dori probabil să testeze imediat limitele modelului — să „câștige“ sau să învingă calculatorul. Foarte puțini sunt intimidați să lucreze cu simulări sau să le manipuleze și majoritatea s-ar putea să vrea să treacă de la simulări direct la construirea propriilor lor modele.

Odată ce au înțeles modul în care era structurat modelul, liceenii care au lucrat la simularea lui Tim Joy pentru *Împăratul muștelor* au început să-l pună sub semnul întrebării. Acesta nu le permitea să includă unele relații pe care ei le văzuseră în roman, iar unii elevi au luat modelul acasă pentru a-l modifica.

Tim ne-a spus: „Ei au adăugat câteva stocuri și au întâmpinat dificultăți cu unele intrări, dar atunci a fost momentul în care am descoperit că până și un model deficitar este mai bun decât unele metode tradiționale de predare. Acesta i-a forțat să fie expliciti despre procesele lor de gândire și despre întrebările pe care le adresau“.

Nu orice profesor va adopta construirea modelelor ca parte a programei educaționale. Este nevoie de timp pentru a se acomoda cu programele informatice, iar resursele informatice sunt încă limitate în multe districte. Dar pentru cei care o fac, entuziasmul și satisfacția de a vedea ce realizează copiii pot mai mult decât să compenseze propria lor curbă de învățare.

Avem motive să credem că efortul de a învăța modelarea și de a o preda copiilor va fi amortizat complet în moduri neașteptate. Martha Lynes, fostă profesoară de fizică în Northampton, Massachusetts, a dezvoltat cu câțiva ani în urmă un program în care elevii ei de liceu construiau rachete din sticle de băuturi carbogazoase. Mai întâi, elevilor li se prezentau graficele de comportament-în-timp și diagramele de „stocuri și fluxuri“ și apoi câte ceva despre modelare. Cea mai mare încântare, bineînțeles, venea din construirea rachetelor și din lansarea lor de pe un câmp din apropierea școlii. Ei filmau rachetele în zbor, apoi vizionau materialele video și acopereau ecranul cu o folie de plastic pe care schițau traiectoriile rachetelor. Lucrând în echipe, ei au dezvoltat modele pentru a explica acele traiectorii de zbor, pe care le-au prezentat în fața clasei.

După absolvire, unul dintre elevii din clasa ei i-a scris Marthei de la Universitatea Stanford. I-a spus că urma acolo un curs de fizică, alături de

mulți elevi proveniți din școli de elită unde urmaseră ani de-a rândul ore de fizică bazate pe calcule. Dar el a descoperit că, spre deosebire de el, acei colegi nu aveau o înțelegere reală suficientă a conceptelor pentru a obține rezultate la examene la fel de bune ca el.

Câțiva ani mai târziu, el i-a scris din nou, de data aceasta implicat într-un program de practică la un institut de cercetare în automatică. El lucra la dezvoltarea unui model realist pe calculator al unui airbag. Acesta i-a amintit, spunea el, de modelele rachetelor cu apă. El i-a mulțumit din nou pentru lecțiile ei, care erau „cu mulți ani înainte față de alte materii din liceu“. Reieșea clar din scrisoarea lui că, dacă mai mulți elevi ar trece prin practici asemănătoare, ne-am putea aștepta ca dezvoltarea tehnologică nu doar să devină din ce în ce mai avansată — ci și din ce în ce mai bogată în perspective diverse și umane.

La o prezentare a lucrărilor elevilor din Portland, Oregon, o echipă de elevi din clasele terminale care urmase un curs de medicină legală a devenit interesată de procesul prin care medicul legist determină timpul trecut de la deces. Liceenii au intervievat un medic legist; el le-a împrumutat câteva articole pe care le scrisese pentru reviste. Elevii au ales trei variabile care ofereau indicii despre data și ora decesului: temperatura ambientală, greutatea corpului și starea hainelor — dacă erau ude, uscate sau lipseau. Și-au dat seama cum să creeze modele pentru primele două fără prea multe bătăi de cap, dar subiectul hainelor punea o problemă. Cum putea reprezenta toate variabilele într-o singură formulă? Elevii au umplut trei cutii de lapte cu apă fierbinte de nouăzeci și opt de grade și au înfășurat-o pe prima cu un prosop ud, pe a doua au lăsat-o descoperită, iar pe a treia au înfășurat-o cu un prosop uscat. Pe parcursul a două ore, au măsurat temperatura apei la fiecare cincisprezece minute, pentru a urmări curba evolutivă.

Educația centrată pe elev

Unul dintre beneficiile aduse de instrumentele teoriei sistemice la toate nivelurile educaționale este faptul că profesorii tind să-i împartă pe elevi în perechi sau în grupuri de lucru. Elevii care se grupează pentru a lucra, de exemplu, la construirea unui model de tip STELLA (vezi mai departe descrierea acestui soft) au un coleg al cărui rol e să le pună întrebări, pentru a le testa ideile. La o oră de matematică din clasa a opta, folosind STELLA pentru a reprezenta grafic ecuații simple, aproape la un an după ce elevii au utilizat ultima dată programul, în grupuri au răsunit întrebări precum: „Ce s-ar întâmpla dacă am schimba variabila în 5?“ „Îți amintești cum să setezi scala pentru elementele constante?“ „Problema asta ți se pare asemănătoare cu cea pe care am făcut-o la orele de științe sociale?“ „Ce te-a făcut să scrii ecuația în felul acesta? Nu am putea s-o facem și așa?“

Elevii care lucrează într-un asemenea mediu sunt mult mai predispuși să abordeze probleme noi decât să devină obsedați de găsirea răspunsului corect. Deși s-ar putea să aibă nevoie de puțină îndrumare pentru a nu se abate de la drum, întrucât cercetarea îi poate duce mai departe decât s-ar fi așteptat ei sau

dascălul lor. Elevii profesoarei Dorothy Johnson au încheiat studiul dramei *Romeo și Julieta* scriind câteva scurte eseuri. O cerință opțională era ca elevii să dezvolte, în echipe, câte un model de stocuri și fluxuri (și apoi un model STELLA) al unei povestiri la alegere. Profesoara le-a sugerat să facă niște diagrame cât mai simple. Convinsă că nimeni nu va da curs acelei cerințe opționale, ea a fost surprinsă când fiecare echipă a ales să modeleze povestiri variind de la basme simple până la romanul *Șoareci și oameni* — iar mulți au rămas și după ore pentru a lucra la ele.

Will Costello, un profesor din Vermont, predă împreună cu un coleg un curs de modelare pentru liceenii din clasele terminale. Doi elevi de la cursul său de știință au devenit interesați de întrebarea dacă Războiul Civil a fost inevitabil. Ei au decis că era nevoie să se informeze despre producția de bumbac pentru a înțelege creșterea plantațiilor și cererile de terenuri în timp. Pentru că nu au reușit să găsească informațiile necesare la bibliotecă, au mers la departamentul agricol al unei universități din apropiere. Acolo, printr-o coincidență fericită, au găsit un profesor care făcuse doisprezece ani de cercetare despre bumbac în Sud și care i-a ajutat să înțeleagă de ce variabile aveau nevoie pentru a-și construi modelul.

„Vă puteți imagina ce sentiment de putere le-a oferit acestor copii de liceu — care nu erau neapărat pasionați de istorie — faptul că au venit cu acele idei, de care în mod normal nici nu-i crezi în stare. Ei au văzut conexiunea dintre sărăcirea solului — bumbacul sărăcește solul în doi ani — și fondul limitat de teren arabil pe care îl aveau la dispoziție proprietarii de plantații din Sud. Elevii au descoperit prin propria lor cercetare că existau motive economice pentru ca Sudul să meargă la război. Cred că elevii pot învăța și pot avea performanțe la niveluri pe care nici măcar nu ni le putem imagina, dacă li se oferă instrumentele și încurajarea s-o facă“, spune Costello.

Stabilirea de conexiuni între discipline

Odată ce elevii înțeleg un concept în termeni sistemici și trăiesc entuziasmul de a fi implicați și curioși, ei caută în mod natural să aplice gândirea sistemică și în alte împrejurări. Elevii de la un liceu catolic care au citit *Împăratul muștelor* pentru ora de engleză și-au adus discuțiile despre inocența pierdută și la ora de religie. Impresionat de discuțiile aprinse despre bine și rău și nefamiliarizat cu diagramele și limbajul folosite de elevi, profesorul de religie a mers la profesorul de engleză să afle despre ce era vorba. După ce a văzut graficele create de copii, el i-a ghidat pe elevi într-o discuție continuă despre William Golding. „Credința autorului că omul este rău în esență contravine învățăturilor Bisericii Catolice“, a spus profesorul de religie. Acea afirmație, în sine, a oferit o pistă de lansare pentru o conversație aprofundată despre posibilele semnificații ale păcatului original și ale mântuirii.

Deși profesorul de religie auzise și înainte despre gândirea sistemică și despre instrumentele dinamicilor sistemelor în cadrul ședințelor, el le-a evitat pentru că socotise că sunt prea tehnice, orientate spre matematică și știință.

Un semestru mai târziu, profesorii din departamentul de studii religioase au adoptat instrumentele. Acum, după câțiva ani, elevii începători în studiul religiei folosesc multe instrumente sistemice și construiesc modele pe calculator ale efectelor construirii digurilor asupra populațiilor de somon, ca răspuns la directiva unui episcop de a da unui râu din apropiere denumirea de „ape sfinte“.

Modelarea sistemică a fenomenelor intangibile

Uneori profesorii cred că ar fi prea dificil să atribuie valori matematice unor variabile „vagi“ precum inocența, fericirea sau încrederea în sine. Din moment ce nu pot fi măsurate, cum pot fi modelate? De fapt, se poate modela orice, de la neîncrederea unui administrator de școală până la emoțiile intense simțite de Romeo.

Acest lucru se face prin atribuirea unor numere care reprezintă cantități comparative (a entuziasmului, de exemplu). După cum a notat Barry Richmond, creatorul programului informatic de modelare STELLA, multe calități care nu pot fi măsurate pot fi totuși cuantificate. A cuantifica înseamnă a atribui pur și simplu un număr care evaluează ceva. Dacă a cuantifica o variabilă „vagă“, precum o emoție sau atitudinea unui grup, pare ceva dificil de făcut, acest lucru se întâmplă pentru că multe dintre aceste cuantificări să poată să provoace cu ușurință suspiciuni, dacă nu sunt transparente, mai exact dacă premisele pe care se bazează atribuirea acelor valori cantitative nu sunt clarificate. Ai putea scrie o formulă, de exemplu, în care capacitatea lui Macbeth de a comite o crimă se dublează de fiecare dată când el (sau soția lui) percepe o insultă. Dar cum poți justifica acea relație? De ce se dublează? Ce crește mai mult dispoziția de a comite o crimă — insulta sau ambiția? Decizia asupra modului de cuantificare a variabilelor „vagi“ ar putea presupune un volum considerabil de discuții și o gândire riguroasă asupra relațiilor dintre variabilele „vagi“ și celelalte variabile din cadrul sistemului. Unii preferă să le numească valori „retorice“. Atunci când alegi o cifră, îți asumi, cu siguranță, o poziție pe care trebuie să fii capabil să o justifici oferind o relatare care să facă acceptabilă acea valoare cantitativă.

Poți schimba lumea?

Abordarea problemelor și a dificultăților lumii noastre din ce în ce mai variate și mai complexe necesită instrumente care să ne ajute pe noi, dar mai ales pe elevii noștri în a înțelege și a se adapta la acele complexități. Instrumentele teoriei sistemice sunt adaptate chiar acestui scop. Problemele vizând sustenabilitatea, sistemele noastre sociale și sistemele internaționale cer folosirea acestor instrumente lămuritoare.

Activitățile de la lecțiile de dinamică a sistemelor susținute de profesoara Diana Fisher de la Liceul Wilson din Portland, Oregon, arată marea varietate de subiecte care pot fi abordate cu ajutorul acestor instrumente. La o conferință internațională recentă despre dinamica sistemelor, patru dintre elevii ei au prezentat proiecte variate, ca: „În ce fel pot face față producătorii

de automobile cererii din ce în ce mai mari pentru vehicule hibrid — cu benzină și electricitate?"; „Ce se întâmplă atunci când o specie invadatoare este introdusă într-un ecosistem stabil?"; „Cum contribuim la încălzirea globală prin transportarea laptelui de la producători la consumatori?"; „Încălzirea globală: cât timp ne-a mai rămas?”

Având elevi capabili să genereze răspunsuri constructive și profunde la asemenea întrebări, bazate pe propriile lor înțelegeri despre interrelațiile care determină realitatea, putem spera că acești copii vor contribui în mod efectiv la schimbarea lumii de mâine. (Vezi Partea a XVI-a, cap. 8.)

The Creative Learning Exchange

<http://www.clexchange.org>

Proiectul „Creative Learning Exchange” (CLE — „Schimburi de instrumente de învățare creativă”) ajută profesorii (și cetățenii) să folosească dinamica sistemelor, gândirea sistemică și învățarea centrată pe elev în învățământul preuniversitar. Există materiale referitoare la toate subiectele, începând de la cum să explici gândirea sistemică și de la diverse instrucțiuni până la elemente de curriculum; de patru sau de cinci ori pe an, se trimite un buletin informativ ce conține relatări legate de subiect și sfaturi încurajatoare; iar o dată la doi ani se organizează o conferință națională cu vorbitori atât din rândul profesorilor cu experiență în domeniu, cât și din rândul celor mai influente personalități la nivel mondial din domeniul dinamicii sistemelor. Dar cel mai important este că rețeaua CLE oferă educatorilor tipul de contact comunitar de care au nevoie pentru a-și însuși o tehnologie nouă, beneficiind inclusiv de asistență telefonică și prin intermediul poștei electronice.

Una dintre cele mai valoroase resurse oferite de CLE este un curriculum creat de profesori care poate fi descărcat și utilizat gratuit în scopuri didactice. Materialele CLE oferă un sentiment de „software optimizabil”; profesorii și elevii construiesc pornind de la eforturile unii altora și le perfecționează, astfel încât conținutul curricular este în continuă dezvoltare. Lecțiile includ „Jocul prieteniei” (care descrie modul în care abilitățile tale de a lega prietenii și numărul de amici pe care îi ai se condiționează reciproc); „Hop, hop, păpușico” destinat elevilor din ciclul gimnazial care învață tehnicile de trasare a graficelor și de modelare punându-și păpușile să facă salturi de la înălțime pe o coardă elastică (*bungee jumping*); „Să înțelegem tragedia din Sahel”, o simulare a ajutorului umanitar din regiunea Sahel din Africa, arătând cum acest gen de intervenție poate avea efecte adverse, distrugând cultura locală; și „Simularea sfârșitului inocenței”, bazată pe decăderea la sălbăcie din *Împăratul muștelor*. — **Nina Kruschwitz și Tim Lucas**

Ghidurile de matematică și modelare ale Dianei Fisher

Modeling Dynamic Systems: Lessons for a First Course (2005) și **Lessons in Mathematics: A Dynamic Approach** (2001), de Diana Fisher (publicate de iSee Systems).

Diana Fisher a scris prima ediție de la *Modeling Dynamic Systems* după cinci ani de experiență în predarea modelării dinamicii sistemelor în școlile publice din Portland. Cartea oferă sfaturi practice și planuri de lecție detaliate pentru a-i învăța pe elevii din licee cum să creeze modele, pas cu pas. Adulții sau elevii interesați o pot folosi ca pe un suport de curs individual. Volumul poate ajuta un profesor care are experiență în modelarea dinamicii sistemelor să proiecteze un curs pentru elevi, fie în cadrul programei educaționale obișnuite, fie într-un cerc organizat după orele de la școală.

Lessons in Mathematics ne arată cum putem integra dinamica sistemelor într-o programă educațională existentă. Diana spune adesea că ea nu ar mai putea preda matematica fără să se ajute de dinamica sistemelor, care lămurește concepte care nu pot fi predate prin instrumentele curriculare standard. (Diana Fisher are și un website cu resurse și materiale video: <http://www.ccmodelingsystems.com>.) — **Lees Stuntz**

Inspiration

(Inspiration Software: www.inspiration.com)

Acest program informatic de hărți conceptuale vă ajută în realizarea unor *brainstormings* libere și lejere, permițându-vă să introduceți diverse idei și legături care vă vin în minte într-un spațiu de lucru pe ecranul calculatorului. Posibilitatea de a proiecta ecranul calculatorului pe un suport mai mare va încuraja discuțiile de la clasă. Fiecare elev, pe rând, va descrie conceptele specifice unei probleme și, puțin câte puțin, va fi construită o definiție vizuală a tuturor fațetelor relevante. (Cf. Partea a II-a, cap. 6.)

Orice profesor își poate însuși programul „Inspiration“ după jumătate de oră de tutorat sau după două ore de exersare, iar copiii pot începe să lucreze cu el începând din clasa a doua. Programul este actualizat încontinuu; versiunile recente permit introducerea mai ușoară a simbolurilor proprii și postarea diagramelor pe internet. — **Richard Langheim, conf. univ. la Ramapo College din New Jersey**

STELLA

Publicat de iSee Systems: www.iseesystems.com

STELLA este o adaptare foarte elegantă, destinată educatorilor, a limbajelor informatice originale ale dinamicilor sistemelor dezvoltate de Jay Forrester. (Un program similar, iThink, este destinat persoanelor cu funcții de conducere din mediul de afaceri.) Pentru a crea un model STELLA, trebuie să specificați stocurile și fluxurile și interrelațiile dintre acestea. Este o adevărată luptă să reprezinti toate aceste lucruri în mod clar; de exemplu, nu poți avea intrări de apă și ieșiri de energie dintr-un stoc. Dar, făcând față acestui efort de clarificare, un elev ajunge la o înțelegere mult mai profundă a materiei. STELLA îți permite să proiectezi o interfață pentru ca alți oameni să-ți poată testa modelul mai ușor, fără a se confrunța cu structura care stă la baza acestuia (deși o pot găsi dacă își doresc acest lucru).

Elevii din clasele primare pot lucra cu modele STELLA și pot înțelege stocurile și fluxurile. Dar construirea modelelor va începe în școala generală. Profesorii au nevoie de două zile de formare pentru a învăța programul STELLA suficient de bine ca să-l poată introduce la ore. Din experiența mea, elevii au suficiente cunoștințe matematice pentru a crea modele folosind formulele STELLA în școala gimnazială sau chiar mai devreme. Folosirea programului STELLA îi învață cum să traducă descrierile verbale în diagrame și mai apoi în formule matematice și îi ajută să facă legături între sistemele din istorie, biologie, literatură sau orice alt domeniu.

Pentru a utiliza cele trei programe prezentate mai sus, trebuie să simți că îți este la îndemână exercițiul mental de a privi dincolo de suprafață la structura care stă la baza unei situații. Aceste hărți și simulări sunt instrumente prin care putem întreba: „Cum funcționează? Și ce înseamnă aceasta?“ Poți afla că doi plus doi fac patru dintr-un tabel de răspunsuri. Însă o simulare sau o hartă cognitivă întrebă de ce adunarea (sau orice alt subiect) este adecvată, cum funcționează și de ce este importantă. — **Richard Langheim**

3. Context și implicare¹³⁷

Peter Senge

În anul 1988, au început primele ore de teorie sistemică la școala generală Orange Grove din Tucson, Arizona, inițiate de profesorul de științe Frank Draper, susținut de Mary Scheetz, pe atunci directoare a școlii. Atunci când eu și soția mea, Diane, am vizitat pentru prima dată ora de științe din clasa a opta a lui Frank în anul 1991, ne-a fost greu să nu observăm că ceva era diferit. În primul rând, Frank nu se vedea pe nicăieri. De fapt, nu era niciun profesor în sala de clasă. Doi elevi aveau niște întrebări despre cercetarea făcută la bibliotecă, iar Frank mersese la bibliotecă împreună cu ei (asta se întâmpla în

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

vremurile dinaintea internetului pe când se intra fizic într-o bibliotecă). Dar, spre uimirea noastră, clasa nu se transformase în haos. În schimb, cei aproximativ treizeci de elevi erau lipiți de noile lor calculatoare Macintosh, câte doi la fiecare dispozitiv, afundați adânc în conversații unii cu alții.

Am aflat că Frank împreună cu colegul lui Mark Swanson își construiseră programa educațională semestrială la științe în jurul unui proiect real: proiectarea unui parc național nou care urma să fie construit la nord de Tucson. După ce au studiat tipurile de conflicte care apar inevitabil în sfera administrării parcurilor și a regiunilor sălbatice, ei lucrau cu un model de simulare în programul STELLA care arăta impactul diferitelor decizii. Ei aveau un buget total și o misiune stabilită dinainte pe baza calității mediului, a economiei și a obiectivelor recreaționale și educaționale pe care le stabiliseră pentru parc. În acel moment, elevii lucrau la proiectarea sistemului de alei al parcului. După ce au introdus în program propunerea lor pentru sistemul de alei, modelul de simulare a calculat consecințele economice și de mediu ale acestuia, generând dezbateri aprinse asupra schimburilor dintre diferite opțiuni.

Noi stăteam doar de câteva minute în spatele clasei când au venit doi băieți și ne-au înhățat. „Avem nevoie de părerea dumneavoastră“, ne-a spus Joe. „Eu și Billy avem trasee diferite. El crede că traseul lui este foarte bun pentru că aduce mulți bani (conducându-i pe drumetri pe lângă cele mai frumoase peisaje), dar aduce și multe daune mediului. Al meu afectează mai puțin mediul, dar el crede că este prea aproape de cimitirul indian și va genera proteste.“

I-am ascultat pe băieți în timp ce ne-au explicat traseele lor diferite și ne-au arătat câteva dintre consecințele simulate. Nu erau răspunsuri albe și negre și era clar că ei înțelegeau acest lucru. Era vorba despre proiectare și despre alegeri. S-a sunat, ora se sfârșise, iar ei și-au luat la revedere, înțelegându-se în timp ce plecau să se întoarcă după ore și să vadă dacă puteau cădea de acord asupra unei propuneri pentru a o împărțasi cu restul clasei la sfârșitul săptămânii. (Propunerile și analizele elevilor au fost prezentate comisiei de proiectare a parcului la sfârșitul semestrului.)

Elevii au învățat de asemenea o varietate de instrumente conceptuale pentru cartografierea sistemelor și ca să se exprime și să comunice cu ceilalți despre înțelegerea lor asupra interdependenței în dezvoltarea unui plan al parcului. În prezent, instrumentele ca graficele de comportament-în-timp, cercurile conectoare, diagramele buclelor cauzale, cartografierea pe bază de „stocuri și fluxuri“ și arhetipurile sistemice sunt introduse în acest sistem școlar încă de la grădiniță. Acești copii mici sunt invitați să privească experiențele de zi cu zi precum modul în care se construiește încrederea sau se strică o prietenie, sau ce se întâmplă în procesul de depășire a unui obicei rău. Pe măsură ce elevii cresc, ei pot extinde în mod natural aceste instrumente la subiecte mai complexe și încep să-și dezvolte propriile modele de simulare. Acest proces dezvoltă nu doar o cunoaștere profundă a materiei

de studiu, ci și aptitudinile de gândire pentru a vedea modul în care dinamicile obișnuite ale sistemelor pot sta la baza unor situații foarte diferite.

„Abordarea noastră a fost să-i invităm pe copii să se gândească la o perspectivă asupra lumii sistemelor complexe interdependente. În locul învățării abstracte, noi folosim simulări pentru a începe să confruntăm și să penetrăm această lume a interdependențelor pe parcă ar fi încorporată în situații specifice din viața reală și modul în care aceste sisteme relaționează cu alte sisteme“, spune Frank Draper.

Rădăcinile implicării

Încă de la începutul asistării la exercițiul cu parcul național, de la școala Orange Grove, ne-a frapat nivelul de implicare al elevilor. Ce-i făcea să fie atât de prezenți?

În primul rând, elevii se confruntau cu probleme din lumea reală, și nu cu exerciții artificiale. Ei se puteau identifica nu doar cu dificultățile construirii unui parc național, dar și cu beneficiile unei proiectări bune a parcului.

În al doilea rând, elevii gândeau în mod autonom. Ei știau că nu exista un singur răspuns corect pentru dificultățile cu care se confruntau. În cele din urmă, ei trebuiau să înțeleagă mai clar ce s-ar fi întâmplat dacă s-ar fi luat diferite decizii și trebuiau să formuleze cât mai adecvat compromisurile rezultate. Profesorul nu le-a prezentat nicio formulă care să fi sugerat răspunsul corect. În schimb, elevii au trebuit să-și organizeze gândirea despre o problemă reală și să exploreze diferitele propuneri, ajungând în cele din urmă la propriile lor concluzii.

În al treilea rând, profesorii operau în calitate de mentori, nu în calitate de instructori. Rolul profesorului nu era să indice o metodă prestabilită sau să-i ghideze pe elevi spre un răspuns corect predeterminat. Cu siguranță, profesorii nu știau care era cel mai bun rezultat și învățau și ei alături de elevi. Dar rolurile profesorilor erau totuși cruciale: ei trebuiau să-i ajute pe elevi să găsească semnificațiile rezultatelor în diferite scenarii. Faptul că au fost implicați în construirea simulării pe calculator le-a oferit profesorilor cunoștințe importante pentru această sarcină, dar nu le-a oferit răspunsuri simple. Un model complex de simulare va răspunde adesea la schimbări în moduri pe care dezvoltatorii nu le anticipează, pe măsură ce interacțiuni diferite ale răspunsurilor se desfășoară în timp.

Întregul proces i-a implicat atât pe profesori, cât și pe elevi într-o experiență comună de învățare în jurul unui domeniu complex. Ei trebuiau să admită faptul că lucrează cu un model și, astfel, prin definiție, viziunea lor era incompletă. Unul dintre rolurile profesorilor a fost de a-i ajuta pe elevi să descrie asumțiile pe care se baza modelul și să-i invite să chestioneze acele asumții și să se gândească la implicațiile unor asumții alternative, un aspect critic al gândirii științifice. (v. mai sus prezentarea ghidurilor Dianei Fisher)

În al patrulea rând, lucrul cu parteneri i-a atras pe elevi într-o cercetare de grup. Acest lucru nu doar le-a permis să se cunoască reciproc, ci i-a obligat și să compare încontinuu viziuni și asumții alternative. Elevii au fost atrași

astfel într-un proces de observare a raționamentului celuilalt, observând în ce fel acesta apela la experiențe și asumptii anterioare, pentru a trage concluzii care să le ghideze acțiunile. Remarcând acest lucru la celălalt, au devenit mult mai dispuși să-și testeze propriul raționament.

Bineînțeles, ființele umane urmează tot timpul un asemenea proces de raționament inferențial, dar adesea este mai ușor să vedem cum funcționează acesta la altă persoană, din moment ce propriul nostru raționament este adesea „transparent“ sau invizibil pentru noi. Educatorii înțeleg importanța reflecției (adică, a învăța cum să ne examinăm propriile asumptii și propriul raționament) în dezvoltarea aptitudinilor superioare, dar aceasta rămâne un obiectiv educațional vag, ignorat aproape în totalitate de învățământul tradițional. Instruirea didactică îl ocolește în totalitate. Eforturile profesorilor de a-i determina pe elevi să reflecteze sunt sabotate cu ușurință de autoritatea și puterea formală a cadrelor didactice, care îi intimidează pe elevii programați să caute răspunsurile corecte. După cum a spus Scheetz, reflecția necesită siguranță, care este promovată de un mediu de cercetare comună. În acest sens, ajutorul reciproc al elevilor să reflecteze este o abordare valoroasă care merge mult dincolo de strategiile centrate pe profesor.

De exemplu, să ne gândim la următoarea interacțiune dintre Joe și Billy, lucrând în pereche la sistemul lor de alei pentru parc:

Billy: „Traseele tale nu sunt o idee bună, pentru că sunt prea aproape de cimitirul indian. Nu trebuie să faci așa ceva“.

Joe: „Cine-a zis? Nu sunt reguli care să ne interzică asta. Traseele mele afectează mediul cu mult mai puțin decât ale tale“.

Billy: „Da, și ale mele au o problemă. Dar ce este mai rău?“

Joe: „Eu nu prea m-am gândit la cimitir. Poate există o modalitate prin care putem evita și cimitirul, și afectarea mediului?“

Billy: „Da, poate, dar mă gândesc și la costuri; parcul trebuie să aducă suficienți bani pentru a rămâne deschis. Hai să încercăm alte rute“.

În prezent, mulți educatori susțin o „viziune sistemică“ în educație, dar această interacțiune simplă indică un element esențial, dar adesea absent. Cei doi băieți discută despre modul în care interacționează în timp caracteristicile specifice ale unui sistem, ca răspuns la acțiuni alternative. De exemplu, ei se întreabă cum sunt afectate tiparele plimbărilor vizitatorilor de poziționarea aleilor, care sunt efectele asupra mediului și care vor fi veniturile parcului. Ei fac un pas înapoi pentru a vedea în ce fel anumite opțiuni pot avea multe efecte diferite. Ei văd cum interacționează diferite părți ale sistemului ca rezultat al alegerilor pe care le-au făcut și își ajustează opțiunile în consecință. Aceasta este ceea ce Barry Richmond numea „gândire operațională“¹³⁸. Aceasta era una dintre cele opt abilități interdependente ale gândirii sistemice, pe care el o vedea ca fiind de o importanță capitală. Și alte abilități erau desigur semnificative: elevii au învățat să vadă în ce fel apărea schimbarea (care erau consecințele modului în care era dispus sistemul de alei al parcului), prin tipare diferite de comportament în timp, dând dovadă de gândire dinamică. Ei

au învățat de asemenea cum să formuleze ipoteze — la ce consecințe să se aștepte în urma diferitor schimbări — și cum să-și testeze așteptările, comparându-le cu un model formal al sistemului. Ei s-au angajat astfel într-o gândire științifică.

Gândirea operațională prinde viață cu adevărat atunci când elevii pot folosi modele interactive pentru a simula și a analiza efectele diferitor acțiuni asupra comportamentului general al sistemului. În spiritul gândirii științifice — în care asumțiile modelului sunt explicitate și chestionate —, chiar și elevii de vârstă mică se pot implica în procesele complexe de construire a rigorii și a relevanței.

Conversația dintre cei doi elevi ilustrează de asemenea „dansul“ explorării colaborative — ei se gândesc împreună la o problemă complexă. Cei doi băieți își examinează reciproc modul de gândire asupra problemei de proiectare cu care se confruntă, clarificându-și în același timp propriul mod de gândire. Astfel, colaborarea și reflecția devin elemente inseparabile ale învățării de grup. Ei se ajută unul pe altul; niciunul dintre ei nu are dreptate și nici nu e în eroare; ambii învață. Joe nu a văzut cimitirul indian ca pe o restricție; acesta se afla în afara asumțiilor după care opera el. În mod similar, Billy nu a acordat prea multă atenție prejudiciilor cauzate mediului de traseul său, căci se concentra pe maximizarea traficului de turiști și a veniturilor parcului. Ambii ajung la concluzia că ar putea exista proiecte mai bune dacă și-ar extinde seturile de premise. Pe scurt, băieții devin mai conștienți de asumțiile lor tacite în timp ce analizează împreună ideile.

Desigur, asemenea interacțiuni atât consolidează, cât și se bazează pe respectul reciproc. Este ușor să ne imaginăm doi băieți certându-se pur și simplu despre cine are dreptate și neexaminându-și propriul raționament. Din acest motiv, educatorii ca Scheetz înțeleg faptul că obținerea beneficiilor aduse de instrumentele gândirii sistemice este inseparabilă de implicarea profundă și extinsă a elevilor și de modul în care acest lucru, la rândul său, depinde de mediul școlar general. După cum spune Scheetz, „un mediu în care ar putea apărea învățarea este unul sigur și securizant și unul în care este în regulă să-ți asumi riscuri.“

The Global Achievement Gap

Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need
— **And What We Can Do About It**, de Tony Wagner (Basic Books, 2008).

Această carte descrie șapte competențe de care oamenii au nevoie pentru a prospera în lume: gândirea critică și abilitatea de rezolvare a situațiilor-problemă, colaborarea la nivel de rețea și leadershipul prin puterea de influențare, prin flexibilitate și adaptabilitate, inițiativa și spiritul antreprenorial, comunicarea orală și scrisă eficientă, accesarea și analizarea eficientă a informațiilor, dar și curiozitatea și imaginația. Wagner descrie apoi cum ar putea evolua școlile pentru a promova aceste competențe. Lăudând această carte, Tracy Benton a subliniat că multe școli o folosesc în procesul de dezvoltare a abordărilor curriculare și didactice, pentru a pregăti elevii pentru secolul XXI. — **Art Kleiner**

4. Competențe și capcane

Precepte pentru o practicare atentă și serioasă a gândirii sistemice

Michael Goodman

Michael Goodman, director al Departamentului de Teorie Sistemică al Arthur D. Little/Innovation Associates, a fost unul dintre cei mai valoroși colaboratori permanenți ai proiectului The Fifth Discipline Fieldbook. El a supervizat secțiunea despre teoria sistemică din acel volum, aceasta fiind în prezent una dintre cele mai influente introduceri în acest domeniu. El cunoaște în profunzime majoritatea formelor pe care le poate lua acest instrument, de la hărțile conceptuale, ca instrument de comunicare, până la proiectarea și folosirea simulărilor complexe. El a predat dinamica sistemelor și teoria sistemică profesorilor din învățământul preuniversitar (la Lesley College, în Boston). Este de asemenea foarte conștient de existența potențialelor riscuri în aplicarea gândirii sistemice. Sfaturile sale sunt destinate profesorilor care dezvoltă modele sau hărți conceptuale, pentru a-i ajuta să evite acele riscuri și să nu-i piardă pe drum pe elevii (sau colegii) cărora li se adresează.

Recunoaște diferitele stiluri de învățare

Oameni diferiți învață despre sisteme, ca despre orice altceva, în moduri diferite. Unii oameni își însușesc hărțile mai ușor decât modelele sau simulările, alții au o intuiție pentru stocuri și fluxuri, dar nu înțeleg la fel de bine buclele cauzale. Alții preferă să exprime verbal povestirile sistemice.

De prea multe ori totuși un curs de „gândire sistemică“ le cere tuturor să abordeze subiectul în același mod, adesea prin folosirea unui model al dinamicilor sistemelor. Dar acest lucru necesită cunoștințe elementare de matematică. Dacă cei care învață sunt forțați dincolo de nivelul lor de cunoaștere, ei vor deveni frustrați și se vor simți inadecvați pentru că „nu se prind“.

Același lucru, fiindcă veni vorba, este valabil și în cazul profesorilor. Atunci când educatoarea Nancy Roberts a prezentat pentru prima dată modelarea dinamicilor sistemelor profesorilor din învățământul preuniversitar pe la mijlocul anilor '80, ei trebuiau să folosească un limbaj de programare numit DYNAMO, asemănător limbajului Fortran. Îmi amintesc că m-am simțit (în naivitatea mea) șocat și consternat să descopăr cât de dificilă era pentru profesori această abordare. Astăzi, STELLA este mult mai ușor de învățat, dar este totuși un instrument de programare și simulare și este totuși absurd, după părerea mea, să-l impunem educatorilor din învățământul preuniversitar.

Diagramele buclelor cauzale sunt mult mai puțin complexe decât modelele; din acest motiv le-am dezvoltat. Dar ele au de asemenea și limitări. Unii cititori s-au plâns, de exemplu, că este „prea multă“ gândire sistemică în *The Fifth Discipline Fieldbook* și în *The Dance of Change*; și au declarat că au sărit peste acele secțiuni. Am descoperit că pentru cei care nu învață în mod

vizual, de exemplu, este dificil să stabilească o conexiune personală cu diagramele, astfel simțindu-se excluși. Din păcate, ei își pierd interesul pentru acest set foarte valoros de concepte și instrumente.

Ți-ai proiectat modelele — și conversațiile din jurul lor — astfel încât să se adreseze oamenilor cu diverse stiluri de învățare? Le-ai permis elevilor să intre în conversație prin lucrul cu modelul, prin cartografiere și ținând cont de bucle sau prin verbalizarea poveștilor? Dacă nu ai făcut acest lucru, riști să-ți îndepărtezi o parte semnificativă a oamenilor care te ascultă, care s-ar putea să nu-ți spună niciodată că sunt îndepărtați de frica de a arăta stupid. (Vezi și Partea a IV-a, cap. 2.)

Folosește instrumentul potrivit pentru scopul potrivit

Unor profesori li se spune, în consecință: „Nu sunteți gânditori sistemici adecvați dacă nu creați un model de simulare pe calculator“, iar curba de învățare impusă duce la indignare și frică. În viziunea mea, toate formele gândirii sistemice sunt adecvate pentru anumite scopuri și toate sunt părți plauzibile ale domeniului. Unii dintre cei mai buni gânditori sistemici nu au desenat niciodată o buclă sau nu au deschis un calculator în viața lor.

Dacă te confrunți cu o problemă dificilă, care nu are soluții evidente, atunci îți va fi necesar un instrument riguros și analitic, cum este modelarea pe calculator. Așa cum spune și profesorul John Sterman de la Universitatea MIT, în comparație cu acesta, buclele cauzale sunt ca acele roți ajutătoare de la bicicletele de copii, iar numărul de neînțelegeri la care pot duce poate fi la fel de mare ca acela al noțiunilor corect achiziționate. Apoi educatorii din învățământul primar și din învățământul gimnazial preferă adesea modelele de stocuri și fluxuri pentru că acestea îi fac pe copii să se gândească la acele nuanțe esențiale pe care diagramele cauzale nu le pot reprezenta.

Dacă mai mulți oameni ar fi dispuși să aloce timpul necesar învățării simulărilor pe calculator, am trăi într-o lume a deciziilor mult mai bune. Dar acest lucru este improbabil. Astfel, și buclele cauzale au valoarea lor și ating adesea o audiență mai mare. Consultanții și formatorii, dar și cei implicați în inițiativele de reformă școlară le folosesc adesea pentru a sublinia aspecte care nu pot fi evidențiate în alt mod, în fața unei audiențe care va avea puțină răbdare pentru învățarea pe care o necesită stocurile și fluxurile. Dacă scopul tău este să scoți în evidență modelele mentale, să observi conflictele și să soluționezi neînțelegerile aparente, atunci buclele cauzale sunt extrem de eficiente.

Până la urmă, așa cum a observat Jay Forrester, hărțile și modelele sistemice nu trebuie judecate după validitatea lor, ci după utilitate, după înțelegerea oferită și după relevanță. În cincisprezece minute, eu pot să desenez o buclă a unui ciclu vicios împreună cu un grup de copii sau de directori și să spun: „Aceasta este o capcană. Cineva este blocat aici. Ce ar putea face acea persoană?“ Discuția care rezultă de aici poate fi la fel de valoroasă ca discuția care rezultă din prezentarea unui model la programarea căruia am lucrat cinci zile. Alegerea abordării tale ar trebui să depindă de

constrângerile implicate, de aptitudinile tale, de complexitatea și gradul de risc al problemei, de nivelul rigurozității soluției pe care trebuie s-o găsești și de nevoile și așteptările audienței tale.

Atenție la „Efectul Nintendo“

Simulările sunt atrăgătoare și captivante. Introdu numere și vei crea un grafic aparent coerent al comportamentului în timp al sistemului. Din păcate, graficul nu îți spune dacă asumțiile modelului sunt corecte și ai putea ajunge la o „soluție“ generată de model, care este irelevantă sau chiar amăgitoare. Atunci când rezultatele nu par corecte, apare o tentație irezistibilă de a te „juca“ din nou cu simularea, introducând alte numere până când graficul de comportament-în-timp iese bine și tu „câștigi“ fără a încerca măcar să înțelegi sau să cercetezi asumțiile de la care a pornit modelul. Într-un mediu plin de acest tip de construire și folosire a modelelor, oamenii încep să se joace cu sistemul în loc să-l folosească pentru învățare.

Din acest motiv este atât de important să aloci sesiuni în care elevii să vorbească din timp despre așteptările lor și să lucreze la o descriere a sistemului folosind foaia și creionul (sau împreună, folosind tabla), înainte de a atinge tastatura. Cel mai important lucru pe care îl crezi nu este un model, ci un proces de gândire — mai ales într-un grup în care membrii își pot chestiona reciproc modul de gândire și asumțiile.

Folosește demersul sistemic ca pe o ipoteză, nu ca pe o concluzie

Modelele sistemică, fie că sunt create pe calculator sau pe hârtie, capătă adesea o valoare de adevăr și o autoritate conferite de cei ce le creează sau le folosesc. Dar un model reprezintă doar asumțiile și credințele unei singure persoane (sau ale unui grup), codificate la un anumit moment în timp. Când creatorii lui se răzgândesc sau când apar informații noi, modelul poate deveni învechit. Cei mai buni creatori de modele sistemică înțeleg acest lucru; ei știu că modelele lor nu vor fi definitive niciodată, pentru că vor apărea întotdeauna noi informații, noi perspective și noi oportunități de învățare. Din acest motiv, folosirea gândirii sistemică la oră trebuie să fie deschisă către explorare și chestionare din partea altora. Majoritatea modelatorilor de sisteme îți vor spune că modelele lor reprezintă doar un prim pas al cercetării — ei primesc bucuroși critici pentru structurile și formulele lor. Totuși, în practică, este foarte ușor pentru un creator de modele să cadă în capcana aroganței și lipsei de flexibilitate. Asemenea indivizi se lasă duși de valul „adevărului“ modelului lor, din simplul motiv că au trecut prin procesul creării lui. Pentru a preveni acest lucru, modelele proiectate ar trebui să fie accesibile (și neprotejate cu parole), astfel încât elevii să fie încurajați să privească „dincolo de suprafață“, să vadă cum este structurat modelul și să întrebe de ce a fost proiectat în acest mod.

Folosește modelul ca pe un punct de început pentru testare și experimentare

Prin definiție, toate modelele (mentale sau cele create pe calculator) sunt

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

simplificări imperfecte ale singurului model „perfect” — lumea reală. Astfel, atunci când un model sugerează un curs al acțiunii, fie într-o organizație sau într-o sală de clasă, trebuie testat. În aceasta constă valoarea metodei științifice. Modelul este o ipoteză de lucru care are limitările ei. Ce imperfecțiuni poți descoperi în el? Ce îți spun testele tale despre modificarea ipotezei, despre testele viitoare sau despre model în sine?

Există o îngrijorare că modelele din ce în ce mai complexe pot fi (și s-ar putea să fie) folosite pentru a justifica manipularea și controlul. Pentru a preveni acest lucru trebuie să ne menținem atenția asupra învățării și experimentării deschise. Elevii care construiesc modele vor fi supuși încercărilor, în moduri care s-ar putea să nu fie evidente nici măcar pentru ei. Ei au nevoie de timp pentru a face față acelor încercări, au nevoie de un loc în care să poată vorbi în siguranță despre ele și despre aptitudinile necesare pentru a încuraja cercetarea și conversațiile constructive.

5. Să învățăm să facem conexiuni

Cultivarea și dezvoltarea inteligenței sistemice naturale a copiilor

Linda Booth Sweeney

Cum ar putea părinții, prin activități și conversații zilnice, să cultive aptitudinea copiilor lor de a gândi în termeni sistemici? Cum ar putea educatorii să construiască un mediu care să-i ajute pe copii să observe tiparele esențiale? În acest articol, educatoarea Linda Booth Sweeney evidențiază faptul că a gândi despre sisteme înseamnă a fi atent la interrelațiile, tiparele și dinamicile care ne înconjoară — iar copiii au o intuiție naturală pentru acest lucru. În cadrul „familiarizării” cu abordarea sistemică, pornești de la înțelegerile naturale pentru a încuraja acest mod de gândire integrat în cazul copiilor de lângă tine.

Lucrările la drumul din jurul sensului giratoriu durează de mai bine de un an. În consecință, toți oamenii din oraș sunt irascibili. Într-o după-amiază, conduceam pe acolo exact înainte de ora 5, alături de o mulțime de navetiști iritați, nerăbdători să ajungă acasă. Oamenii erau nervoși, iar zgomotul claxoanelor străpungea aerul. Arătând la ambuteiajul din fața noastră, fiul meu, care pe atunci avea patru ani, m-a întrebat: „Mămico, ce se întâmplă atunci când toată lumea spune «Eu primul!»?”

Eu eram obișnuită cu întrebările lui. De obicei, Jack întreba despre categorii („Animale nu sunt oameni, așa-i că nu sunt?”) sau despre modul în care funcționează lucrurile („De ce sărută albinele florile?”) sau despre date exacte („Cât de fierbinte este centrul pământului?”). Dar această întrebare era diferită; se referea la cauze și consecințe. M-am gândit să vorbesc cu el despre costul maximizării beneficiului individual, dar m-am abținut și l-am întrebat în schimb: „Tu ce crezi că s-ar întâmpla dacă toată lumea ar spune «Eu primul!»?”¹³⁹

El și-a lipit nasul de geam, a făcut o pauză, apoi a spus: „Păi, cred că ar fi

foarte multe accidente. Sau poate chiar un carambol uriaș!“

„Îți vin în minte și alte situații în care toată lumea spune «Eu primul?»“ Eu mă gândeam la camioane, la Napster sau la piscina supraaglomerată din comunitatea noastră.

Jack mi-a răspuns: „Mai știi când mi-ai spus să nu las apa să curgă în timp ce mă spăl pe dinți, pentru că, dacă toată lumea ar face asta, apa din rezervor s-ar epuiza? E ceva de genul acesta“.

La vârsta de patru ani, el a făcut o observație importantă: sensul giratoriu și rezervorul erau resurse colective. La fel ca apa, aerul sau terenurile de joacă, acestea sunt resurse pe care le folosesc mulți oameni și pentru care nimeni nu este singurul responsabil. Mai mult decât atât, atunci când m-a întrebat „Ce se întâmplă atunci când toată lumea spune «Eu primul!»“, fiul meu era curios despre impactul deciziilor individuale asupra întregului. Fără să știe, el a pășit exact în mijlocul dilemei din problemele referitoare la bunurile comune: fiecare activitate individuală este justificabilă la nivel individual, dar dacă sunt combinate, acestea pot avea un efect devastator asupra întregului.

Mulți copii au o înțelegere intuitivă a naturii sistemelor, la fel ca Jack. Ei pot vedea, de exemplu, cum o resursă colectivă, dar limitată — cum sunt apa, aerul, pământul, autostrăzile, pescăriile, energia sau zăcămintele minerale — devine supraîncărcată sau suprafolosită și cum beneficiile fiecăreia se diminuează. Dar ei nu au întotdeauna multe oportunități să-și dezvolte acele înțelegeri despre sisteme care le vor fi de folos pentru tot restul vieții. Părinții, educatorii și alți adulți îi pot ajuta să „facă legături“: să vadă dincolo de suprafață, să recunoască interconexiunile și dinamicile dintre oameni, locuri, evenimente și natură și să înceapă să se gândească la cum să folosească acele interconexiuni pentru a îmbunătăți lumea în care trăiesc.

Unde învață copiii noștri să gândească în acest mod? Cum cultivi inteligența sistemică naturală a unui copil și îl ajuți să dobândească literarea sistemică? Cum le poți confirma copiilor tăi ceea ce ei știu deja: că lumea în care trăiesc este interconectată și dinamică, o rețea strâns împletită de elemente și procese relaționate, interacționante și, fiind astfel, este, firește, semnificativă? Cum poate deveni această intuiție o bază pentru învățarea prin care își pot construi viețile?

De ce este importantă familiarizarea cu abordarea sistemică

Copiii din ziua de azi cresc într-o lume în care accidentele ecologice, încălzirea globală, nesiguranța alimentară, abuzurile instituționale, pierderea biodiversității și izbucnirea conflictelor sunt de obicei cele mai importante titluri de știre. Pentru a înțelege ceva din aceste turbulențe, copiii trebuie să devină conștienți de cauze și consecințe într-o multitudine de sisteme interconectate, inclus la nivel de familie, economiile locale, mediul înconjurător și altele. Ideal pentru copiii noștri ar fi să adopte ceea ce Edith Cobb numește o „abordare reticulară“ (asemănătoare unei plase sau unei rețele) a cunoașterii și descifrării sensului.

A fi „familiarizat“ înseamnă a avea o bună cunoaștere și înțelegere a unui anumit subiect, cum e cazul vorbirii unei limbi străine sau operării cu simboluri matematice. În multe domenii, înțelegerea trebuie să fie suficient de cuprinzătoare și calificată pentru a putea fi pusă în practică. Familiarizare cu abordarea sistemică reprezintă un nivel de cunoaștere al interrelațiilor complexe. Aceasta combină *cunoașterea conceptuală* (cunoașterea principiilor și a comportamentelor sistemelor) și *aptitudinile de raționament* (de exemplu, abilitatea de a plasa situațiile în contexte mai largi, de a privi sistemele din mai multe perspective, de a trasa interrelații complexe, de a căuta influențe endogene sau „din interiorul sistemului“, de a fi conștient de schimbările comportamentului în timp și de a recunoaște tiparele recurente care există în cadrul unei mari varietăți de sisteme).¹⁴⁰

Atunci când oamenii nu sunt inițiați în abordarea sistemică, multe activități umane devin asemănătoare acelor mașini blocate în sensul giratoriu: neconștiente de tiparul care le conectează și expuse astfel unor rezultate amăgitoare și distructive. Familiarizarea cu abordarea sistemică este o condiție prealabilă pentru înțelegerea tipurilor de aspirații pe care le au oamenii într-o lume interconectată, dar care par imposibil de realizat dacă sunt considerate dintr-un punct de vedere fragmentat. Așa cum spune poetul, romancierul și eseistul Wendell Berry: „Se pare că am trăit mult timp cu asumția că ne putem ocupa în siguranță de părți, lăsând întregul să se ocupe singur de el. Dar acum informațiile venite din toate direcțiile ne arată că trebuie să începem să adunăm bucățile împrăștiate, să ne dăm seama unde le este locul și să le construim într-un întreg. Pentru că părțile pot fi reconciliate unele cu altele doar în cadrul tiparului prezent în întregul din care fac parte.“¹⁴¹

Atunci când copiii învață despre sisteme și dobândesc o literare sistemică mai explicită, viziunea lor asupra lumii se schimbă. În *The Power to Transform (Puterea de a transforma)*, Stephanie Pace Marshall¹⁴² explică faptul că valoarea cultivării literării sistemice constă în „puterea unei viziuni alternative asupra lumii“. Ea continuă, spunând că „atunci când percepem și experiențiem întregul, suntem transformați. Nu mai vedem natura, oamenii, evenimentele, problemele sau pe noi înșine ca pe niște elemente separate și neconectate“.

O consecință naturală va fi compasiunea mai mare pentru ceilalți. Aceasta este o latură a naturii umane care poate fi reprimată de cultura prevalentă din multe zone, dar care poate fi redescoperită și scoasă la suprafață prin explorare și învățare. Atunci când copiii caută conexiunile dintre ei și alți oameni, alte locuri, evenimente și specii, ei nu se mai simt ca niște indivizi ce privesc din exterior spre lumile celorlalți. Sunt acum în interior, trăind conexiunea cu „ceilalți“ la fel cum fermierul este conectat cu pământul, iar somonul, cu râul.

O altă consecință ar fi aceea că elevii încep să se vadă pe ei înșiși ca o parte a naturii, nu ca fiind în exteriorul acesteia. Imaginați-vă că unui copil de

doisprezece ani care locuiește într-un cartier elegant i se prezintă două imagini ale unui gazon. Primul este plin cu flori de câmp și pare oarecum dezordonat și haotic. Al doilea este luxuriant, verde, curat, ordonat, bine îngrijit și, evident, bine fertilizat. Care este mai frumos? A doua imagine, cu siguranță, reprezintă aspectul dezirabil în multe comunități și mulți copii de doisprezece ani ar alege-o pe aceasta. Dar un elev cu un nivel avansat de cunoștințe sistemice ar putea foarte bine să prefere gazonul dezordonat. El ar ști că acel gazon se potrivește cu procesul natural al peisajului, încurajând creșterea diverselor plante și animale, menținându-și propriul echilibru ecologic și afectând mult mai puțin ecosistemele din jurul lui.

Pe de altă parte, gazonul ordonat, aliniat, îngrijit ar putea supraviețui doar în contradicție cu procesele naturale. Acesta ar avea nevoie de o gestionare continuă, iar continuarea succesului său ar duce la o varietate de consecințe negative neintenționate: emisii de gaze de seră de la mașina de tuns iarba, folosirea combustibililor fosili pentru producția îngrășămintelor și a tratamentelor chimice, moartea insectelor benefice din cauza pesticidelor, costurile economice pentru materialele de îngrijire a gazonului și pentru întreținere și presiunea pe care acestea o exercită asupra bugetului familiei, îndepărtarea unor plante și permiterea altora să domine ecosistemul (cauzând o potențială nevoie pentru și mai multe pesticide) și scurgerea chimicalelor în sursele locale de apă, cu efecte necunoscute.

Pe măsură ce cresc și învață despre economie, climă, educație, energie, sărăcie, deșeuri, boli, războaie, pace, demografie și sustenabilitate, copiii care posedă o cunoaștere sistemică vor tinde să vadă toate aceste aspecte ca fiind interrelaționate. Din perspectivă sistemică, nimic nu este independent: climatul meu este climatul tău, bolile tale infecțioase sunt bolile mele infecțioase, deficitul tău de hrană este deficitul meu de hrană. Literarea sistemică îi face pe oameni mai puțin predispuși să acuze o singură cauză pentru dificultăți și probleme. În schimb, pentru ei devine un obicei să caute tiparele recurente care există într-o mare varietate de sisteme, să identifice indicatorii cauzelor interrelaționate (știind că unele cauze foarte complexe pot lăsa urme amăgitor de simple) și să realizeze experimente de gândire pentru a anticipa modul în care se va schimba funcționarea unui sistem viu dacă o parte a procesului ar fi schimbată. Gânditorii sistemici sunt conștienți de faptul că acțiunile mari pot avea consecințe mici și invers. Ei urmăresc diversitatea, știind că sistemele vii depind de varietate, complexitate și abundență de specii, pentru a fi sănătoase și viguroase. Ei caută buclele închise ale producției și ale consumului, în care deșeurile provenite dintr-o sursă pot fi „hrană“ pentru alta. Ei chestionează asumția că mai mare este întotdeauna mai bine.

Atenția acordată sistemelor vii crește și conștientizarea ritmului de schimbare al Pământului (sau al biosferei), adesea în contrast total cu ritmul grăbit și mecanicist al tehnosferei. Inițierea în gândirea sistemică permite o observare mai atentă a bunurilor colective: a darurilor comune, ca apa, aerul,

pământul, peștii și a eforturilor concentrate ale comunităților noastre, de care depindem și de care suntem cu toții responsabili. Învățarea despre sisteme, în special despre sistemele vii, îi poate ajuta pe copii să dobândească o atenție mai profundă, mai grijulie, mai precisă și mai durabilă față de ceea ce este frumos, față de pace și față de lucrurile care contează în viață.

Schimbarea esteticii învățării

Atunci când le cerem elevilor să treacă dincolo de explicațiile simple, liniare ale cauzelor, le cerem să dea dovadă de literare sistemică. Totuși, majoritatea adulților din Statele Unite, inclusiv majoritatea liderilor din industrie și din sistemul de guvernare, nu au fost învățați în mod explicit să vadă sistemele de cauze multiple, efectele și impacturile neintenționate. Mai degrabă, oamenii au fost învățați că modul cel mai bun de a înțelege un subiect este de a-l analiza sau de a-l descompune în părți.

Aici există o oportunitate intrigantă. Atunci când vine vorba despre dezvoltarea unei cunoașteri mai bune a sistemelor, majoritatea adulților învață împreună cu copiii lor. În loc să fie un obstacol în calea învățării copiilor, acest lucru poate reprezenta un beneficiu major. Pentru majoritatea elevilor, învățarea în comun (cu părinții, profesorii sau cu colegii) este o șansă de a-și asuma un rol activ în dezvoltarea unor aptitudini superioare, ca gândirea critică și divergentă, analiza, sinteza și rezolvarea de probleme.

În timp ce lumea devine din ce în ce mai complexă, în multe săli de clasă continuă să se fragmenteze cunoașterea și problemele din lumea reală în programe educaționale compartimentate; știința este predată la un curs, matematica la altul, iar limba engleză la altul. Cursurile de științe naturale se concentrează pe lumea materială, în timp ce cursurile de științe sociale se concentrează asupra lumii sociale și niciunul dintre ele nu conștientizează modurile permanente în care aceste două lumi se influențează reciproc. Atunci când vorbim cu copiii despre probleme precum schimbările climatice, terorism și uzarea apelor, le putem crește nivelul de conștientizare a lumii materiale și a celei sociale, combinând atât cunoștințe din istorie, biologie și literatură, cât și din ziarul cotidian. Cel mai important este faptul că putem ajunge la o înțelegere mai bogată explorând experiența și cunoașterea pe care o au deja copiii.

Conversațiile avute cu Fritjof Capra m-au ajutat să-mi clarific această divizare dintre științele naturale și cele sociale. Conform lui Capra, „această divizare nu va mai fi posibilă, pentru că provocarea principală a acestui secol nou — pentru oamenii de știință din domeniul social, natural și pentru toți ceilalți — va fi să construiască bunăoară comunități durabile din punct de vedere ecologic, proiectate astfel încât tehnologiile și instituțiile sociale din cadrul acestora — structurile lor materiale și sociale — să nu interfereze cu abilitatea inerentă a naturii de a susține viața”¹⁴³.

Într-unul dintre cele mai cunoscute experimente ale sale, psihologul elvețian Jean Piaget a avut acest dialog cu o fetiță de cinci ani pe nume Julia¹⁴⁴:

Piaget: De unde vine vântul?

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Julia: De la copaci.

Piaget: De unde știi?

Julia: Am văzut cum dau din brațe.

Piaget: Și cum apare vântul?

Julia: Așa (fluturându-și palma în fața lui Piaget). Doar că ei sunt mai mari. Și sunt o mulțime de copaci.

Piaget: Dar pe ocean, de unde vine vântul?

Julia: Suflă dinspre uscat. Ba nu, de la valuri.

Piaget era interesat de propriile teorii ale acelei copile despre cum funcționează vântul. Majoritatea adulților educați nu vor considera că răspunsurile Juliei sunt „corecte“. Noi am vorbi despre presiunea atmosferică, despre temperatura apei oceanelor și despre efectul de încălzire a Soarelui. Toate aceste lucruri cauzează vântul. Totuși, nu este corect să spunem că vântul nu ar fi cauzat și de copaci. Copacii joacă un rol în reglarea temperaturii mediului — ei sunt parte a sistemului care creează vântul. La fel sunt și valurile. Acesta este unul dintre motivele pentru care vântul este diferit în pădure, pe ocean sau în deșert. Ca adult, probabil nu vei fi dispus să fii pur și simplu de acord cu părerea copilului că vântul este creat de copaci; dar nici nu vei dori să închei conversația spunând că rolul copacilor este inexistent. Oricare dintre aceste abordări ar putea descuraja involuntar înclinația naturală a copilului de a adopta o viziune integrată, sistemică asupra mediului său. În schimb, îi vei vorbi despre multitudinea de factori implicați și de modurile în care aceștia interrelaționează, poate vei merge să cauți răspunsul pentru ca tu și copilul să-l puteți descifra împreună.

Oportunitățile de dezvoltare a alfabetizării sistemice reprezintă un fruct la îndemână, gata de a fi cules. Din ce în ce mai mulți educatori fac incursiuni serioase în școlile și în comunitățile lor, integrând gândirea sistemică sau pe verișorii acesteia — abordarea ecologică, gândirea descentralizată, ecologia și gândirea integralizatoare. Dar nu trebuie să așteptăm o reformă educațională pentru a cultiva familiarizarea sistemică la copii; putem începe exact de acolo de unde sunt ei acum.

Metode cotidiene pentru promovarea abordării sistemice

Se spune uneori că, datorită faptului că sistemele operează în moduri neliniare care pot fi dificil de asimilat, gândirea sistemică necesită o instruire avansată în teoria sistemelor complexe, în dinamicile sistemelor și în modelarea bazată pe agenți. Cu siguranță, aceste domenii de studiu îi pot ajuta pe oameni să treacă dincolo de înțelegerea naturală, intuitivă a sistemelor spre niveluri mai avansate de literare sistemică. În același timp, există un volum crescător de cercetări (inclusiv cercetările mele cu copii de zece și de unsprezece ani) care arată că mulți elevi „se gândesc la sisteme“ în mod intuitiv, atât la sistemele naturale, cât și la cele sociale, fără a avea în spate o instruire formală și cu mult înainte de a fi pregătiți de absolvire. Chiar începând de la vârsta de patru sau cinci ani, copiii prezintă capacități de înțelegere a comportamentelor sistemelor, ceea ce sugerează faptul că gândirea sistemică ar putea fi parte a inteligenței înnăscute a copilului care

este „corectată“ de adulți, care la rândul lor au fost învățați să compartimenteze fenomenele.¹⁴⁵

Robert W. Kates și Cindi Katz (1977) au studiat copii cu vârste cuprinse între trei și cinci ani, observând noțiunile lor despre circuitul apei în natură. Cercetătorii au descoperit că printre copiii de patru ani existau „unele intuiții despre astfel de circuite“ (circuitul apei din gospodărie sau circuitul nor-ploaie), în timp ce grupul celor de cinci ani a descris „un circuit al apei în natură mult mai complex și mai extins“¹⁴⁶.

Piaget, care cunoștea noțiunea de „sisteme deschise“ a biologului austriac Ludwig von Bertalanffy, a recunoscut această inteligență sistemică naturală atunci când a făcut următoarea observație: „Copilul manifestă o credință spontană că toate lucrurile sunt legate între ele și că toate lucrurile pot fi explicate prin toate celelalte lucruri“¹⁴⁷.

Noi vedem această inteligență naturală la adolescenții implicați în jocuri de societate, ca *Dungeons and Dragons*, sau în jocuri pe calculator, ca *Zoo Tycoon* și *SimCity*. În esență, în aceste „jocuri“ copiii urmăresc numeroase interdependențe, gestionează un volum mare de informații și anticipează consecințele neprevăzute. În timpul jocului, ei își antrenează „mușchii“ gândirii sistemice.

Oportunitățile pentru inițierea copiilor în abordarea sistemică sunt peste tot în jurul nostru, de la sala de clasă și terenul de joacă până la mașină, bibliotecă, masa de cină, baie și magazinul alimentar. Alături de un ghid competent, spațiile din aer liber reprezintă o sală de clasă fertilă pentru înțelegerea interrelațiilor și a dinamicilor ecologice¹⁴⁸. De ce să nu încurajăm un copil de șapte ani, fascinat de ciclul de viață al fluturelui, să exploreze și alte „cicluri de viață“? De ce să nu ne întrebăm, împreună cu un copil de zece ani pasionat de pescuit, cum poate un vierme de grădină să fie util nu doar pentru următoarea partidă de pescuit, ci și pentru că, asemenea unui plugar, afânează solul sau pentru că servește ca potențială sursă de hrană pentru o pasăre înfometată? În aceste moduri, le putem oferi copiilor experiențe directe din natura nealterată, astfel încât ei, așa cum ne îndeamnă fermierul japonez Masanobu Fukuoka, „să poată înțelege în mod instinctiv ceea ce trebuie făcut și ceea ce nu e bine să facem, pentru a acționa în armonie cu procesele naturii“¹⁴⁹.

În continuare, dăm alte câteva exemple de conversații și activități care pot contribui la familiarizarea copiilor cu abordarea sistemică:

- **Oferă-le un exemplu vorbind nu doar despre obiecte, ci și despre relațiile dintre ele.** În loc să spui pur și simplu „Aceasta este o găină cafenie“, subliniază faptul că găina face ouă și mănâncă insectele din grădina fermierului. Recunoaște și încurajează tendința naturală a copilului de a vedea o rețea de cauze și consecințe posibile. Spune-i copilului să extragă conexiunile pe care le vede între mașini, aer, plante și oameni.
- **Folosește diagramele sistemice pentru a descoperi tiparele structurale care stau la baza problemelor cronice.** De exemplu, gândește-te la orice

bătălie permanentă din gospodărie. Poate fiului tău nu-i place să-și facă ordine în cameră. În acest caz, trebuie să-i spui să-și facă ordine în cameră. În decursul unei săptămâni, îi reamintești despre această sarcină. Fiul tău rezistă. Până la sfârșitul săptămânii, nivelul frustrării tale ajunge la punctul de fierbere. În cele din urmă, îl ameninți că nu-l vei lăsa să se uite la televizor pentru o săptămână. Fiul tău se lasă înduplecat. Când îți arată camera curată, te bucuri. Dar a doua zi, fără a mai fi presat, el se întoarce la vechile obiceiuri. Pe la mijlocul săptămânii, simți cum frustrarea ta se acumulează din nou, de data asta și mai accentuat.

Un mod de a soluționa această dilemă este ca tu și fiul tău să vă așezați și să desenați diagrame simple care să ilustreze situația așa cum o vedeți voi. Făcând conexiuni, atât tu, cât și fiul tău puteți vedea că sunteți prinși într-o buclă cauzală închisă: un proces de răspuns compensator. Fiul tău face curățenie doar atunci când îl prezezi.

Odată ce vedeți acest tipar, puteți căuta modalități de a-l sparge. S-ar putea să știi, de exemplu, că procesele de răspuns compensator sunt orientate spre scop. O strategie ar fi să reveniți asupra scopului și să-l resetați. Poate că standardele tale parentale sunt prea ridicate — îți dorești un dormitor al copilului perfect care poate fi văzut în revista *Casa și grădina* — în timp ce standardele copilului tău sunt prea scăzute. Puteți stabili un scop de „întreținere“ a curățeniei cu care să fie de acord și părintele, și copilul? Pentru că acest lucru s-ar putea să nu fie suficient pentru a depăși această structură sistemică impregnată, puteți adăuga și o legătură în sistem — cum ar fi o curățenie planificată de două ori pe săptămână — pentru a atinge scopul de întreținere?¹⁵⁰

- **Ajută-i pe copii să descopere conexiuni**, să-și refocalizeze atenția de la un singur lucru (sau eveniment) spre tiparul relațiilor pe care le remarci atunci când faci conexiuni între mai multe evenimente. De exemplu, o fiică adolescentă ar putea spune: „Mamă, unii profesori de la școală cred că, dacă ai mai multe teme pentru acasă, devii mai bun. Dar eu, când am de făcut prea multe teme, încep să mă gândesc că nu le voi termina niciodată și devin frustrată“. În timp ce discutați despre asta, încurajează-ți fiica să nu se gândească la „excesul de teme“ ca la un eveniment izolat, ci ca la o parte a unui tipar mai mare. O poți întreba, de exemplu: „Și ce se întâmplă după ce devii frustrată?“

Ea ar putea spune: „Păi, mă simt depășită de situație și nu mă pot concentra. Apoi vreau să renunț și din cauza asta iau note mai mici“. Îi poți indica faptul că frustrarea are un efect asupra capacităților ei. Încercați să veniți cu cât mai multe idei. Cum puteți modifica legăturile dintre teme și frustrare? Ce puteți face în această situație?

Iată sugestia unui elev promițător din școala gimnazială: „Dacă profesorii ne-ar da mai puține teme sau nicio temă pentru sfârșitul de săptămână, nu vom mai rămâne în urmă și nu vom mai începe să ne simțim prost. Vom fi cu siguranță capabili să ne concentrăm în timpul orelor și ne vom descurca mai

bine în general“. Ai putea tu, ca părinte, să vorbești cu profesorii sau cu reprezentanții școlii? Dacă acest lucru promite să dea rezultate, există și alte soluții? Poate fi proiectat diferit orarul fiicei tale? Pot fi făcute unele teme în avans sau în grup? Sau: Ar putea fi legate o parte dintre teme de interesele fiicei tale, devenind astfel mai puțin frustrante? (Despre teme, vezi Partea a V-a, cap. 3.)

- **Vorbiți despre schimbarea în timp.** Trasează și anticipează schimbările temporale și spațiale de-a lungul zilelor, al lunilor și al anilor. De exemplu, un copil ar putea observa descompunerea și schimbarea lentă a stărilor unui copac căzut dintr-un parc sau din curte ori schimbările de pe o pășune atunci când găinile sunt lăsate libere.

Poți lucra cu copilul tău și să desenați grafice simple pentru a urmări comportamentul de-a lungul săptămânilor sau al lunilor — puteți analiza orice, de la nivelul de mulțumire la școală la banii pe care îi aveți în contul de economii sau numărul castorilor din lac. Odată ce aveți un grafic și puteți vedea mai multe comportamente crescând, scăzând sau oscilând, întrebă copilul: ce set de interrelații ar putea să cauzeze acest lucru?

Pentru o demonstrație foarte eficientă a schimbării în timp, încurajează copiii să-și găsească „un loc de stat“ în care să se poată concentra asupra fenomenelor de afară, întorcându-se acolo în mod regulat pentru a vedea schimbările.¹⁵¹ Ar putea fi vorba despre frunzele unui copac care își schimbă culoarea, un lac în care scade sau crește nivelul apei sau un loc în care sunt un barometru și un termometru. Încurajează-i să țină un carnetel lângă locul de stat, în care să noteze schimbările pe care le văd în timp.

- **Recunoașteți tipare care există în cadrul sistemelor.** Atunci când un copil observă o asemănare între comportamentul unui șofer din sensul giratoriu și cel al oamenilor care lasă apa să curgă în timp ce se spală pe dinți sau între conflictul din ce în ce mai puternic dintre doi copii de la școală și conflictul care se intensifică între două țări, comparați împreună acele tipare. Dați propriile denumiri tiparelor pe care le vedeți. De exemplu, puteți denumi conflictul care se intensifică „bulgărire“, apoi, când se intensifică o ceartă între membrii familiei, puteți întreba: „Acum vă bulgăriți și voi?“
- **Priviți aceleași „sisteme“ din perspective diferite.** Dacă un copil îi necăjește pe ceilalți la școală, încercați să vorbiți despre perspectiva agresorului, a țintei, a profesorilor și a martorilor. Creează un joc de rol, astfel încât elevii să poată ilustra situația sau problema din diferite perspective. Ce idei sau înțelegeri noi apar din schimbarea unor factori situaționali — precum distanța dintre ei atunci când povestesc despre situație?
- **Vorbiți despre diferența dintre stocuri și fluxuri.** O acumulare de ceva — copaci, pești, oameni, bunuri, bunăvoință, bani — este un stoc. Ritmul în care se schimbă stocul este *fluxul* acestui stoc. Gândiți-vă la rufe care trebuie spălate. Ce influențează fluxul din grămada de rufe? Cât de repede se adună rufe murdare? Ce afectează fluxul care iese din grămada de rufe?

Confuziile dintre stocuri și fluxuri pot genera unele dintre cele mai consternante dinamici pe care le întâlnim. De exemplu, studiile asupra pesticidului DDT (Diclor-Difenil-Triclorețan) au arătat că, deși DDT-ul se evaporă de pe suprafața plantelor și a clădirilor în șase luni, acesta rămâne în țesuturile peștilor până la cincizeci de ani. Cantitatea de DDT din țesuturile peștilor este un stoc cu un flux de ieșire foarte lent. Aceleași distincții pot fi folosite pentru a explica schimbările climatice la nivel global (cantitatea de dioxid de carbon din atmosferă este un stoc) sau datoriile statului (unde datoria este un stoc, iar deficitul este un flux).

- **Căutați influențele actorilor din cadrul sistemului.** De exemplu, în cazul ambuteiajului, întreabă: „Cum contribuim noi la această situație?” Căutați de asemenea și influențele indirecte: „Modul în care conducem are vreun efect asupra vieții unui urs polar?” La un moment dat, acest tip de activitate îndreaptă concentrarea persoanei spre înțelegerea structurii sistemului, nu spre blamare.
- **Priviți în viitor pentru a anticipa consecințele neprevăzute.** Îndeamnă-i pe copii să adopte o perspectivă a unui „prezent extins”, după cum o numește sociologul Edith Boulding. E vorba despre o viziune asupra timpului care extinde prezentul de la cincizeci până la 200 de ani în viitor sau în trecut. De exemplu, scutecele de unică folosință se descompun într-o perioadă cuprinsă între 100 și 500 de ani. Vorbiți despre faptul că nimeni nu știe exact cât de mult durează, pentru că nimeni nu a trăit suficient de mult pentru a vedea cum se întâmplă acest lucru. Simțul „prezentului extins” este deosebit de potrivit pentru sistemele vii, deoarece multe sisteme vii, atât cele naturale, cât și cele sociale, nu generează un ciclu complet de comportament în intervale scurte de timp. Nu vei înțelege ciclul sezonier al grădinii tale, de exemplu, dacă îl observi doar o zi sau două.¹⁵²
- **Vorbiți despre integritatea sistemelor pe care le vedeți.** Acestea au părți și procese esențiale, iar modul în care sunt aranjate părțile este important. Ai putea vedea această înțelegere la copilul care spune: „Atunci când mami e bolnavă, toate lucrurile o iau razna” sau „Nu omorî păianjenii! Ei mănâncă muștele”. Vorbiți despre ce se întâmplă atunci când unul dintre elemente este eliminat. De exemplu, dacă elimini inima din corp, nu mai funcționează nici partea (inima), nici sistemul (corpul). Acest lucru poate fi adevărat și pentru o echipă de fotbal sau pentru o sală de clasă? Contează, de asemenea, modul în care sunt aranjate părțile. Adresează această întrebare oricărui copil de patru ani: dacă tai o vacă în jumătate, vei avea două vaci? Vor spune cu toții „nu!” De ce? Pentru că ei știu la nivel intuitiv că o vacă are nevoie de ambele jumătăți pentru ca trupul ei să funcționeze.
- **Introdu ideea de comportament nelinear** arătându-le copiilor cum consecințele nu sunt întotdeauna direct proporționale cu acțiunile. De exemplu, atunci când un copil necăjește alt copil, pare un lucru mic. Dar după a treizecea sau a patruzecoa oară, celălalt copil s-ar putea să riposteze și cineva ar putea fi rănit. Pe de altă parte, cineva poate țipa foarte tare și

energic fără a avea un impact prea mare. Gândiți-vă și la alte situații în care schimbările mici au avut un impact mare sau schimbările mari nu au avut niciun impact. Ambuteiajele, tiparele de schimbare a vremii și epidemiile sunt exemple de nelinearități.

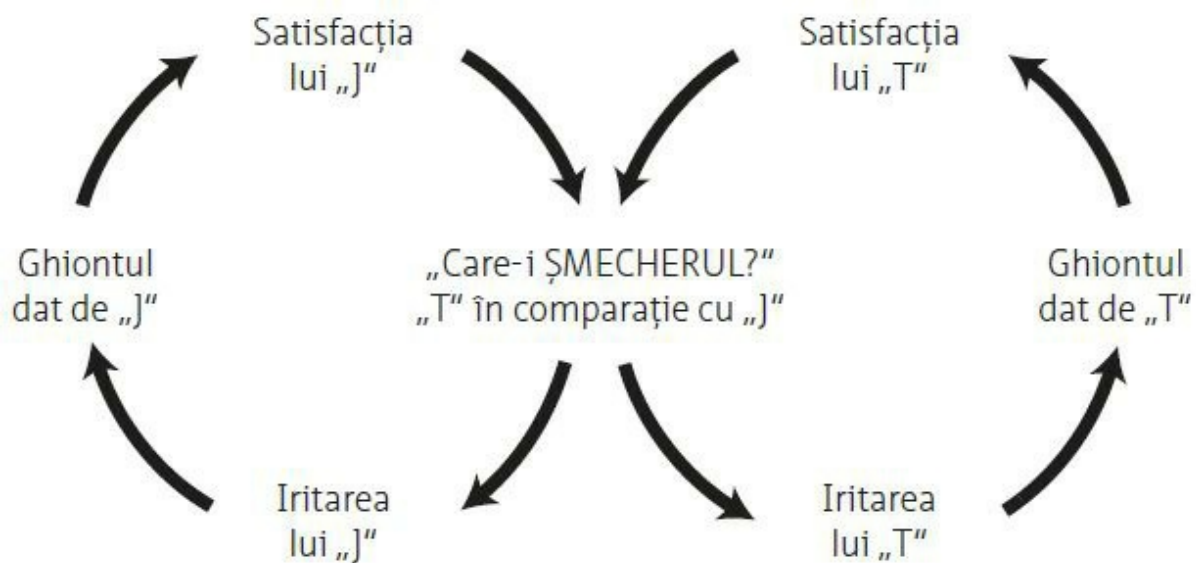
Proverbele pot fi utile atunci când ne gândim la nelinearitate. Spune-i unei persoane tinere să se gândească la cămila proverbială și la paiul care i-a rupt spatele. Sunt 1 000 de paie pe cămilă. Fiecare pai a produs un efect asupra cămilei. Dacă, de exemplu, cămila-ca-sistem ar fi avut un comportament linear, ultimul pai ar fi avut același efect ca primele 999 de paie.

De la conștientizare la acțiune

Cu ajutorul adulților, inteligența sistemică a copiilor poate fi dezvoltată și mai departe, trecând la modele de rezolvare a situațiilor-problemă. Acest lucru îi face capabili să analizeze și să acționeze în cunoștință de cauză; conștienți de tiparele recurente, ei vor fi mai puțin predispuși să reacționeze în moduri viscerele și ineficiente și mai mult predispuși să înțeleagă tiparele de comportament. Ei pot folosi această înțelegere pentru a-și corecta propriile acțiuni, pentru a anticipa consecințele neprevăzute și pentru a-i ajuta pe alții să opereze mai eficient.

Atunci când copiii cunosc alfabetul sistemic, ei îi ajută și pe părinții lor să învețe. De exemplu, ei pot vorbi despre „dilemele bunurilor de consum“ și le pot face vizibile — este vorba despre acele conflicte care apar în jurul resurselor comune pentru care toți avem o responsabilitate colectivă.¹⁵³

Copilul meu de patru ani care observa sensul giratoriu este acum un adolescent robust de treisprezece ani. Nu demult, el s-a implicat într-o „bulgăreală“ nu tocmai jucăușă cu fratele lui. L-am luat pe fiecare deoparte ca să aflu ce se petrece. Amândoi au avut versiuni similare: un comentariu tăios din partea unuia l-a făcut pe celălalt să dea replica; primul l-a înghiontit pe al doilea, iar al doilea l-a împins pe primul, apoi s-au aruncat într-o încăierare în toată regula. Acesta a fost un exemplu al unui tipar des întâlnit, numit „escaladare“. Simțindu-mă la capătul răbdării, i-am așezat rapid la masă și am schițat o diagramă care arăta cam așa:



— Uite, a spus Jack, e un opt răsturnat. Asta înseamnă infinit. Cearta asta ar putea dura la nesfârșit.

— Și ar deveni tot mai rea, a oftat fratele lui.

În timp ce vorbeam despre asta, am realizat împreună că acest conflict în creștere era alimentat de încercările fiecăruia de a fi mai „grozav“ și mai „șmecher“ decât celălalt. Cu cât mai „șmecheros“ se purta unul, cu atât mai mult celălalt voia să-l depășească. Dintr-odată, ei s-au văzut mai degrabă ca parte a „sistemului“ decât ca separați de acesta. Ei „s-au prins“ că, dând vina unul pe altul, nu vor rezolva problema. Atunci când au văzut modul în care acțiunile unuia alimentau acțiunile celuilalt (cu ajutorul unui desen simplu), au putut vorbi despre cum ar putea sparge acest ciclu. Când i-am întrebat ce ar putea face diferit, răspunsul a venit ușor. Cel care a înghiontit ar lăsa-o mai moale cu înghiontitul, iar cel care s-a împins nu se va mai împinge în celălalt.

Sensul giratoriu, bineînțeles, a fost de mult reparat; traficul a revenit la normal. În familia noastră, încercăm să facem ceea ce ține de noi pentru a soluționa problema bunurilor colective. Deși eu încă îi duc cu mașina la antrenamentele de fotbal, mergem pe jos la cumpărături și împărțim cu vecinii ouăle de la găinile noastre. Încercăm să vorbim în moduri care să ne ajute să facem conexiuni în situațiile de zi cu zi. O frază des auzită acum în casa noastră — *ce-ar fi dacă toată lumea ar face asta?* — este modul prin care încercăm să evidențiem consecințele acțiunilor noastre individuale, astfel încât să ne putem imagina impactul la scară mai largă.

Toți oamenii se nasc cu o inteligență naturală a sistemelor vii. Cu puțin efort, poți încuraja acea inteligență naturală la tineri și le poți reaminti că lumea lor este interconectată și dinamică, o rețea strâns țesută de elemente și procese relaționate, interacționante. Fiind astfel, aceasta are atât un scop, cât și o semnificație.

Conexiuni ascunse

Scopul: Această activitate simplă poate cultiva gândirea asupra interdependențelor.

În timpul oricărei călătorii sau în orice loc nou, spune-le elevilor să aleagă un obiect și întreabă-i: „Câte conexiuni putem face cu acesta?“ Încurajează-i să-și ia notițe, folosind un creion și o foaie de hârtie, sau să facă hărți conceptuale simple, folosind cuvinte sau imagini pentru a descrie interacțiunile și relațiile cauzale. La o fermă, obiectul poate fi o găină, un tractor sau o găleată cu lapte proaspăt. Pe o plajă, acesta poate fi o plasă de pescuit, un crab într-un ochi de apă sau o scoică. Atunci când este posibil, adunați date de la „informatori“ locali — oameni care lucrează cu acest obiect în viața lor de zi cu zi — pentru a-i ajuta pe elevi să-și construiască povestea. O conversație între un fermier și un grup de elevi ar putea decurge în felul următor:¹⁵⁴

Un elev: Păi, dumneavoastră hrăniți găinile. Și le dați apă. (Elevii desenează o găină, un fermier, hrană și apă.)

Fermierul-educator: De unde vine hrana?

Elevul: O cumpărăm de la magazin.

Fermierul-educator: Și cum ajunge la magazin?

Elevul: Cu camioneta de afară. Și aveți nevoie de combustibil pentru camionetă. (Elevul adaugă o camionetă și combustibil în desenul său.)

Alt elev: Deci găinile fac ouă, iar fermierul le mănâncă. Dumneavoastră vindeți de asemenea ouăle la taraba de mai la vale.

Altul: Și văd că folosiți și bălegar.

Povești sistemice pentru copii

Linda Booth Sweeney¹⁵⁵

Din ce în ce mai multe cărți pentru copii conțin exemple foarte bune de feedbackuri de echilibrare și de întărire sau includ în alte feluri principiile și arhetipurile sistemice. Voi prezenta în continuare câteva dintre preferatele mele.

If You Give A Mouse A Cookie

de Laura Joffe Numeroff¹⁵⁶, ilustrații de Felicia Bond (HarperCollins, 1985)

Când dai un biscuit unui șoricel este povestea consecințelor neprevăzute care apar când dai un biscuit unui șoricel înfometat. Pare un gest nevinovat, nu? Dar, imediat, șoricelul jucăuș va vrea și un pahar cu lapte. Apoi va vrea să se uite în oglindă ca să se asigure că nu are lapte pe mustăți. Apoi va cere o foarfecă să se tundă un pic. Neastâmpărarea șoarecelui se desfășoară pe parcursul acestei cărți adorabile asemenea căderii pieselor de domino, sfârșindu-se acolo unde a început: șoricelul cere încă un biscuit.

Aceasta este o poveste bună care îi ajută pe copii să-și consolideze aptitudinile de observare a relațiilor cauză-efect și să vadă modul în care un eveniment (a-i da șoarecelui un biscuit) le influențează pe celelalte, astfel încât să se reajungă la evenimentul inițial. La ce alte tipuri de lanțuri de evenimente care conduc înapoi către ele însele se pot gândi copiii? Iar pentru copiii mai mari: Care sunt posibilele consecințe neprevăzute ale unor acțiuni din viața de zi cu zi? (De exemplu, să presupunem că arhitecții orașului adaugă încă o bandă de circulație pe o autostradă aglomerată. Acest lucru va crește sau va scădea traficul?)

„Aceasta este una dintre cele mai bune cărți pentru a-i introduce pe copii în lumea sistemelor“, a spus Tim Lucas. „În continuare, întrebați-i pe copii: «Vă puteți gândi la alte succesiuni asemănătoare de evenimente?» Spuneți-le să creeze un rând de benzi desenate care să le illustreze ideile, apoi să lipească capetele hârtiei pentru a forma o buclă fără sfârșit. Unde

este începutul? Unde este sfârșitul? Am văzut profesori care foloseau această sugestie pentru a discuta despre modul în care evenimentele se reunesc în tipare. Și ajungi chiar acolo de unde ai început, dar mergi de fiecare dată în jurul aceluiași ciclu.“

The Sneetches And Other Stories

de Theodor Geisel (Dr. Seuss¹⁵⁷) (Random House, 1961)

În această bijuterie semnată de dr. Seuss, putem vedea cum prejudecățile și dorința de a ieși în evidență conduc la irosirea energiei și epuizarea resurselor. În aceste povești, unii dintre țâfnoșii monstruleți (*sneetches*) verzui și pufoși au stele de o culoare verde fosforescentă pe mijlocul burții. Alții au o „burtă simplă“, deci nu au stele. La fel cum pantalonii evazați, fustele mini, cămășile marca Izod și hainele marca Tommy Hilfiger i-au făcut pe elevi (în diferite perioade) să se simtă superiori și steluța verde le permite unor *sneetches* să se laude: „Suntem cei mai tari din parcare!“ În cele din urmă, un drăcușor întreprinzător profită de situație; pentru o sumă frumușică de bani, el imprimă stele pe „burțile simple“ cu ajutorul unei mașinării ciudate. Dintr-odată, stelele verzi sunt peste tot. Pentru a rămâne speciali, *sneetches* cu stele pe burtă apelează la „mașina de șters stele“ a drăcușorului. Ciclul continuă până când ei își cheltuie și ultimul bănuț. Ajungând în cele din urmă să fie mai șireți decât drăcușorul, acești *sneetches* învață să-și accepte diferențele și pe ei înșiși.

Pe scurt, acești monstruleți țâfnoși „mută povara“ dinspre o soluție principială, dar dificilă (recunoașterea și acceptarea diferențelor dintre ei) spre o „soluție rapidă“ (tatuându-și stelele care să-i pună în evidență).

Pornind de aici, putem ridica următoarele întrebări: Ce alte consecințe sau efecte colaterale ar putea surveni, pentru a-i împiedica (sau ajuta) pe monstruleți să vadă ce se întâmplă de fapt? Dacă i-ați vizita pe acești *sneetches*, ați încerca să spargeți ciclul? Cum ați face acest lucru?

Anno's Magic Seeds

de Mitsumasa Anno (Philomel, 1992)

În această poveste populară japoneză (*Semințele vrăjite ale lui Anno*), un vrăjitor îi dă unui țăran (să-i spunem Jack) două semințe aurii misterioase. El îi spune lui Jack să mănânce una, care îl va ține sătul un an întreg, iar pe cealaltă să o planteze. Jack face așa cum l-a îndrumat vrăjitorul și obține o plantă cu alte două semințe. În anul următor, Jack plantează ambele semințe — iar planta care crește are patru semințe. El mănâncă o sămânță și le plantează pe celelalte trei — și culege șase semințe în anul care urmează. Pe măsură ce trec anii, el continuă să planteze toate semințele în afară de una, iar recolta lui se dublează cu fiecare an. El se căsătorește, își întemeiază o familie, plantează multe lanuri, trece printr-o inundație și adună suficiente semințe cât să-și hrănească familia și să înceapă replantarea.

Aceasta este o poveste despre creșterea exponențială — în care timpul de dublare este constant. Dar nimic nu crește la nesfârșit, iar povestea ilustrează de asemenea și procesul de avânt și eșec; în mod inevitabil, va apărea o limitare (cum este inundația) care va întrerupe creșterea și aproape că va cauza un faliment. Ce s-ar fi întâmplat dacă Jack ar fi urmat instrucțiunile vrăjitorului și ar fi plantat doar o sămânță? Ce s-ar fi întâmplat dacă nu ar fi venit inundațiile? Cât ar fi durat până când lumea ar fi fost invadată de semințe? Unde mai puteți vedea acest tip de creștere explozivă?

Who Speaks For Wolf?

de Paula Underwood (A Tribe of Two Press, 1991)

Cine-l apără pe lup? este povestea unui băiat de opt ani care își roagă bunicul să-i povestească felul în care a ajuns familia lor de amerindieni să trăiască împreună cu lupii. Auzim relatări despre dilemele și consecințele neprevăzute care apar atunci când tribul se mută chiar în mijlocul teritoriului considerat vital de haita de lupi. Ce credeți că a învățat băiatul din această poveste în care bunicul reia istoria Lupului-care-privea-focul? De ce credeți că amerindienii care s-au mutat în acel teritoriu nu l-au ascultat pe fratele Lupului? Cum ar fi

putut ține cont băiatul și comunitatea lui de comunitatea lupilor în decizia lor?

Connected Wisdom

Living Stories About Living Systems, de Linda Booth Sweeney. (SEED, 2008).

Linda Booth Sweeney a selectat diverse povești populare din mai multe culturi pentru a demonstra principiile gândirii sistemice. Pe lângă faptul că fabulele sunt foarte captivante, ele sunt foarte frumos ilustrate de artistul Guy Billout. Educatorii și părinții vor găsi în această carte un mod captivant de a învăța și a practica gândirea sistemică împreună cu copiii și cu alți adulți. La sfârșitul fiecărei povești, sunt comentarii și întrebări pentru a ghida conversațiile despre problemele sistemice specifice descrise în poveste. Una dintre istoriile mele preferate este „Plângerea lui Gecko“, o poveste populară balineză despre interdependență. Gecko se plânge Șefului de trib că Licuriciul îi deranjează somnul. În această poveste a conexiunilor, ne întâlnim cu Licuriciul, Ciocănițoarea, Broasca, Cărăbușul Negru, Bivolul Indian și, în cele din urmă, cu Ploaia. Fiecare vorbește despre legăturile pe care le are cu alt personaj și, pe măsură ce povestea se dezvoltă, Gecko descoperă că el depinde de Ploaia pentru țăntări. În acel moment, Șeful îl cheamă pe Gecko și îi poruncește să nu se mai plângă și să trăiască în pace cu toți vecinii săi. Această poveste bogată, la fel ca restul din carte, poate pune numeroase întrebări și îți poate aprofunda înțelegerea. — **Nelda Cambron-McCabe**

¹³⁰ Vezi Jay W. Forrester, *Urban Dynamics* (Pegasus Communications, 1969) și Lawrence M. Fisher, „The Prophet of Unintended Consequences“, *strategy+business*, toamna 2005.

¹³¹ Despre „personalitățile autoritare“, vezi Everett Hagen, *On The Theory of Social Change: How Economic Growth Begins* (Dorsey Press, 1962). Citatul a fost extras din poezia lui Alfred Lord Tennyson, „Șarja brigăzii ușoare“.

¹³² „Lecțiile noastre au trecut printr-o transformare uimitoare. Nu doar că acoperim mai multă materie decât cea din programa obligatorie, ci o parcurgem mai repede, iar elevii învață lucruri mai utile ca oricând. Informațiile capătă acum sens prin relațiile dinamice pe care le au unele cu altele. În clasă, elevii devin din receptori pasivi învățăței activi. Nu mai suntem acum distribuitori de informații, ci creatori ai mediilor care le permit elevilor să învețe cât de mult posibil. Îi vedem acum pe elevi venind mai devreme la ore sau rămânând și după ce sună clopoțelul, lucrând în timpul pauzei de prânz și acasă (fără să fi primit vreo temă)“, povestește Frank Draper, profesor de biologie din Tucson, Arizona (cf. *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 487.)

¹³³ Ann McGovern, *Stone Soup* (Scholastic Books, 1968).

¹³⁴ Jocul Extincției Mamuților și alte zece jocuri pentru elevi pot fi găsite în Rob Quaden, Alan Ticotsky și Debra Lyneis, *The Shape of Change, Including The Shape of Change: Stocks and Flows* (Creative Learning Exchange, 2009).

¹³⁵ Cf. *The Shape of Change* (ed. cit.). Jocul infecțiilor pleacă de la activitatea educatorilor Holly Cluff, Sam DeVore, Will GlassHusain, Anne LaVigne, John Serman, Shea Van Rhoads și a altor educatori din învățământul preuniversitar.

¹³⁶ Despre Jocul epidemiei, vezi Will Glass-Husain, *Teaching System Dynamics: Looking at Epidemics* (Creative Learning Exchange, 1991). Modelul este bazat pe tiparul infecției în două stocuri creat de John Serman.

¹³⁷ Adaptare după un fragment din „Education for an Interdependent World“, articol apărut în Joy Richmond et al. (coord.), *Tracing Connections: Voices of Systems Thinkers* (iSee Systems & Creative Learning Exchange, 2010). Volumul l-a comemorat pe Barry Richmond, stins în 2002, un pionier al gândirii sistemice, fondator al High Performance Systems și proiectant al programului de modelare STELLA.

¹³⁸ Barry Richmond a fost un educator și un cercetător continuu al educației sistemice care a proiectat și a
*****ebook converter DEMO Watermarks*****

dezvoltat programul de modelare STELLA. Pe baza colaborării sale cu alți educatori, Barry a identificat opt competențe specifice gândirii sistemice. Acestea sunt: 1. Gândirea de la înălțime: a dobândi o imagine interdisciplinară de ansamblu în locul detaliilor specifice. 2. Gândirea despre sistem în calitate de cauză (endogenă): a distinge factorii cei mai relevanți pentru o problemă sau un comportament de interes și modul în care aceștia interacționează pentru a genera comportamentul observat. 3. Gândirea dinamică: a vizualiza tiparele comportamentului în timp și a vedea incidentele ca parte a tiparelor comportamentale, și nu ca evenimente izolate. 4. Gândirea operațională: a înțelege modul în care interacționează părțile unui sistem pentru a genera aceste tipare comportamentale. 5. Gândirea în buclă închisă: a identifica rețeaua buclelor de feedback (de relații cauzale) care leagă toate părțile ce interacționează. 6. Gândirea științifică: a folosi modele matematice și experimente de simulare în calitate de ipoteze, explicând legăturile dintre feedback și comportament. 7. Gândirea empatică: a cerceta ipotezele de lucru și a le comunica eficient pentru învățarea individuală și organizațională. 8. Gândirea generică: a înțelege modul în care anumite structuri de feedback generează același comportament într-o varietate de împrejurări și contexte. Vezi B. Richmond, „The Thinking in Systems Thinking: Eight Critical Skills“, în *Tracing Connections: Voices of Systems Thinkers* (ed. cit.), pp. 3 și urm.

¹³⁹ „Una dintre componentele esențiale ale gândirii abstracte este abilitatea de a te gândi la un întreg în termenii elementelor sale și, alternativ, la elemente în termenii modului în care relaționează unele cu altele și cu întregul.“ (*Benchmarks for Scientific Literacy: A Tool for Curriculum Reform* (Oxford University Press, 1993).

¹⁴⁰ Cf. Edith Cobb, *The Ecology of Imagination in Childhood* (Columbia University Press, 1977). Cercetările indică faptul că persistă concepții profund greșite despre dinamica sistemelor complexe, chiar și printre adulții cu un nivel superior de educație. Cercetările asupra proceselor dinamice de luare a deciziilor arată că atunci când adulții sunt puși în fața unor sisteme cu dinamici complexe — care conțin multiple procese de feedback, întârzieri temporale, nelinearități și acumulări — raționamentul lor devine foarte subiect și se situează sub nivelul optim. Vezi, de exemplu: Tina Grotzer, „Learning to Understand Forms of Causality in Scientifically Accepted Explanations“, *Studies in Science Education*, 39 (2003): 1–74. John D. Sterman, „Misperceptions of Feedback in Dynamic Decision Making“, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43(3) (1989): 301–335. John D. Sterman și Linda Booth Sweeney, „Understanding Public Complacency About Climate Change“, *Climatic Change* 80(3-4) (2007): 213–238.

¹⁴¹ Wendell Berry, *The Way of Ignorance and Other Essays* (Shoemaker & Hoard, 2005), p. 77.

¹⁴² S.P. Marshall, *The Power to Transform: Leadership That Brings Learning and Schooling to Life* (Jossey-Bass, 2006).

¹⁴³ F. Capra *The Hidden Connections: A Science for Sustainable Living* (Doubleday, 2005), p. xix.

¹⁴⁴ Cf. Seymour Papert, „Papert on Piaget“, în *Time* (nr. special), 29 martie 1999, p. 105.

¹⁴⁵ Vezi, de exemplu, Linda Booth Sweeney și John D. Sterman, „Thinking About Systems: Student and Teacher Conceptions of Natural and Social Systems“, 50th Anniversary issue of *The System Dynamics Review*, 2007.

¹⁴⁶ R.W. Kates și C. Katz, „The Hydrologic Cycle and the Wisdom of the Child“, *Geographical Review*, 67 (1977); pp. 51–62.

¹⁴⁷ Jean Piaget, *The Language and Thought of the Child* (Humanities Press, 1959), p. 91. Vezi și Ludwig von Bertalanffy, *General System Theory: Foundations, Development, Applications* (Braziller, 1968).

¹⁴⁸ Cuvântul „ecologie“ provine din greaca veche, de la *oikos* (casă, locuință, habitat) și *logos* (teorie), și a fost inventat de zoologul german Ernst Haeckel în 1873.

¹⁴⁹ M. Fukuoka, *The One-Straw Revolution: An Introduction to Natural Farming* (Rodale Press, 1984). Timpul petrecut în natură nu este doar sănătos (v. Richard Louv, *The Nature Principle: Human Restoration and the End of Nature-Deficit Disorder*), ci e important și atunci când învățăm să trăim într-o conviețuire durabilă cu mediul nostru. Buckminster Fuller, inginer, teoretician sistemic și creator al

domului geodezic, s-a referit, și el, la natură ca la un educator: „Sunt convins că supraviețuirea omenirii depinde de disponibilitatea noastră de a înțelege în mod autentic modul în care funcționează natura“. — Amy Edmondson, *A Fuller Explanation: The Synergetic Geometry of R. Buckminster Fuller* (Birkhäuser Boston, 1986), p. 5.

¹⁵⁰ Un ghid util pentru acest tip de strategie sistemică este cartea lui Draper Kauffman, *Systems 1: An Introduction to Systems Thinking* (Pegasus Communications, 1980). Volumul a ajutat mulți oameni să înțeleagă de ce o schimbare fundamentală a forțelor compensatorii și a celor de întărire poate aduce, în loc de o schimbare temporară, una durabilă: „În esență, orice schimbare — indiferent de amploarea ei — care nu schimbă buclele importante de feedback pozitiv și negativ va fi doar temporară. În același timp, orice schimbare — indiferent de cât de indirectă sau mică pare — care afectează relația dintre buclele pozitive și cele negative va schimba comportamentul pe termen lung al sistemului“ (p. 27).

¹⁵¹ „Locul de stat“ a fost inventat de Jon Young. Vezi Jon Young et alii, *Coyote's Guide to Connecting with Nature for Kids of all Ages and their Mentors* (OWLlink Media Corporation, 2008).

¹⁵² Boulding observă: „Omul viitorului trebuie să învețe să trăiască într-un prezent extins. Prezentul, așa cum e definit în ani, decenii sau sferturi de secole, este prea mic pentru o cunoaștere adecvată a proceselor sociale semnificative.“ — *Alternatives to Growth I: A Search for Sustainable Futures* (Ballinger Publishing Co., 1977), p. 304.

¹⁵³ Buckminster Fuller ne reamintește: „Faptul că 99% dintre oameni nu înțeleg natura este cauza primară a eșecului umanității de a prospera în mod durabil pe această planetă.“ — *Synergetics: Explorations in the Geometry of Thinking* (1997), p. 28.

¹⁵⁴ Linda Booth Sweeney și Drumlin Farm (o sucursală de lângă Boston a organizației ecologice Audubon) au creat *Setul de instrumente pentru Jocul de-a conexiunile* (cu cărți de joc și bețișoare colorate), pentru a-i ajuta pe copii să reflecteze asupra sistemelor vii dintr-o fermă. (Vezi www.clexchange.org.)

¹⁵⁵ Linda Booth Sweeney a publicat două colecții cu povești pe teme sistemică: *Connected Wisdom: Living Stories About Living Systems* (SEED, 2008) și *When a Butterfly Sneezes: A Guide for Helping Kids Explore Interconnections in Our World Through Favorite Stories* (Pegasus Communications, 2001).

¹⁵⁶ Alte cărți ale autoarei Laura Joffe Numeroff: *If You Give a Moose a Muffin* (1991); *If You Give a Pig a Party* (2005); *If You Take a Mouse to the Movies* (2000); *If You Give a Cat a Cupcake* (2008) (toate apărute la HarperCollins), și *If You Give a Dog a Donut* (Balzer and Bray, 2011).

¹⁵⁷ Alte cărți semnate de Dr. Seuss: *The Lorax* (Random House, 1971) și *The Butter Battle Book* (Random House, 1984).

Şcoala

În pragul școlii

1. Crearea de școli care învață

Joan predă la clasa întâi de douăzeci și cinci de ani. Ea este cunoscută în micul cartier în care locuiește drept un cadru didactic dedicat și eficient. Într-o zi, o oprește o vecină să o întrebe ceva despre școală. „Eu pur și simplu nu cred că profesorii de la liceu sunt foarte motivați“, îi spune vecina. „Am încercat să mă întâlnesc cu ei ca să găsim modalități prin care să-i facem pe copii să fie mai entuziasmați de școală, dar aceste întâlniri nu par să ducă nicăieri. Unii dintre ei se comportă de parcă ar fi în niște vizuini și le-ar fi frică să iasă; alții par să creadă că problemele fetelor noastre sunt din vina noastră, iar ei nu au nicio responsabilitate de a ne ajuta. Nu știu ce să mai fac.“

Cu mulți ani în urmă, propriii copii ai lui Joan avuseseră probleme similare la liceu. „Nu cred că este vorba despre profesori“, răspunde ea. Ea îi povestește vecinei despre un proiect pe care îl inițiaseră cu câțiva ani în urmă împreună cu alte două profesoare pentru reproiectarea programei educaționale la matematică. Doar povestind despre acel proiect, Joan re trăiește o parte a entuziasmului pe care îl simțise atunci. Ochii i se luminează; mâinile îi dansează zglobiu în aer în timp ce vorbește. Ea îi spune vecinei că directorul le-a susținut foarte mult și a venit chiar el cu câteva idei. Apoi le-a spus că trebuie să obțină permisiunea inspectorului.

Umerii lui Joan au căzut dintr-odată, iar ochii i s-au întunecat. „Tot ce ne-a putut spune inspectorul“, remarcă ea, „au fost motivele pentru care acel lucru nu putea fi făcut. Ne-a spus că a mai trecut și înainte prin asta. În primul rând, părinții ar protesta. Consiliul de administrație al școlii nu și-ar da acordul. Iar statul nu ar permite asta. Desigur, lui îi păsa de educație și de copiii din district. Dar el se putea concentra doar asupra a «de ce nu». Iar fără susținerea lui, planul nostru era mort“. De atunci, nici Joan, nici partenerii ei nu au mai încercat niciodată să inoveze ceva care se afla în afara sălilor lor de clasă.

Joan și inspectorul, bineînțeles, nu au vorbit niciodată deschis despre acest lucru. Iar inspectorul a uitat de mult despre acea conversație; a avut foarte multe conversații asemănătoare. El își dorește cu adevărat ca situația din district să se îmbunătățească și admite faptul că aceasta trebuie să se schimbe. Dar el se vede într-o luptă continuă cu cele mai rele tendințe ale partenerilor săi. Cei din organele legislative ale statului pot fi inflexibili, consiliul de administrație al școlii pare să se ocupe de probleme doar la scară mică; unii părinți sunt intransigenți; liderii sindicatului profesoral sunt adesea suspicioși; chiar sindicatul a votat împotriva măsurilor inovatoare în trecut. În mintea lui, meseria lui reprezintă o luptă continuă pe multe fronturi diferite,

el fiind singura persoană care vede nevoile inspectoratului ca întreg. Câteodată își dorește să primească mai multă susținere, dar nu o așteaptă niciodată și nu o cere niciodată, pentru că nu are niciun motiv să creadă că o va primi.

Între timp, membrii consiliului de administrație al școlii simt o presiune accentuată din partea comunității; ei îi percep pe oamenii din zonă ca nefiind dispuși să plătească mai multe taxe. Liderii de sindicat, directorii, personalul școlilor, membrii comunității locale, profesorii de la toate nivelurile și înșiși elevii au propriile povești de spus. Perspectivele lor sunt extrem de diferite, dar cu toții au două lucruri în comun. În primul rând, toți au același scop: un sistem școlar care funcționează mai eficient și cu mai multă compasiune, un sistem care nu-i lasă pe elevi, cum sunt fiicele vecinei lui Joan, să cadă printre crăpături în felul acesta. În al doilea rând, cu toții se simt complet singuri. Chiar și atunci când se consultă între ei, așa cum au făcut Joan și vecina ei, ei nu se pot imagina acționând împreună.

Dar să presupunem că ar exista modalități prin care ei ar putea vorbi împreună — nu doar o dată, ci în mod repetat, pornind de la asumția că toți urmăresc cel mai bun interes al școlii și al copiilor din școală. Atunci sistemul școlar ar putea începe să treacă de la un set complex de domenii interconectate, dar separate la un grup de oameni care ar învăța împreună, în numele scopului lor comun.

Școala care învață

Cuvântul „școală” provine din grecescul *skholé*, care, inițial, însemna „timp liber”. Acesta a ajuns gradual (influențat de latinescul *skola*) să însemne „timp liber dedicat învățării sau dezbaterilor teoretice”. De aici s-a dezvoltat multitudinea de semnificații pe care acest cuvânt le are în prezent: un spațiu fizic al instituției educaționale (o „clădire a școlii”), procesul de a fi educat („școlarizare”), experiența generală de învățare („școala vieții”) și un grup care a învățat un mod comun de a vedea lumea (o „școală de gândire”). Școala este deci un loc determinat; oamenii spun că „merg la școală”. Totuși, o școală nu este delimitată de clădirea în care se află. Noi folosim acest termen pentru a ne referi la mediile formale create să ofere locuri și oportunități pentru educație — totul începând de la sala de cursuri, continuând cu o unitate școlară și ajungând până la un întreg inspectorat școlar. Cuvântul „școală” se referă de asemenea și la instituțiile de învățământ pentru adulți, de la locurile alternative de întâlnire până la colegii postliceale și la universități. Din ce în ce mai des, oamenii folosesc cuvântul „școală” și atunci când se referă la mediile de învățare din comunitate. Astfel, ideea de „școală” continuă să se dezvolte — și poate că într-o zi va însemna din nou „timp liber”.

Așa cum veți vedea în această parte a cărții, există un număr tot mai mare de locuri în care începe să se materializeze acest tip de schimbare profundă — o schimbare care nu ține doar de politici și practici, ci și de modurile de gândire și de interacțiune din cadrul școlii. Acest proces nu este niciodată ușor, dar este întotdeauna plin de satisfacții. Din experiența de până acum, se pare că putem identifica o serie de principii-cheie ale succesului.

-
- **Schimbarea începe de la lucruri mici și crește organic.** Auzim adesea despre inspectorate școlare care încearcă să „transfere” rapid un program de la o școală de succes la multe alte școli în același timp. Dar schimbarea durabilă în organizații este asemănătoare creșterii biologice a oricărei populații vii. În natură, toate procesele de creștere urmează același tipar:

încep de mici, se accelerează, apoi încetinesc gradual până când este atinsă mărimea adultă „completă“. Acest tipar reapare pentru că reflectă interacțiunea dintre forțele care susțin creșterea și constrângerile care o limitează.

Dar dacă schimbarea din școli ar urma un tipar de creștere similar? Atunci, cei care vor să producă schimbarea se vor concentra, în primul rând și cel mai mult, asupra înțelegerii proceselor limitatoare din jurul lor. Ei nu vor rămâne agățați de cei din personalul școlii, presându-i să se schimbe, cum n-ar sta un grădinar deasupra unei plante, implorând-o: „Crești! Încearcă mai mult! Poți s-o faci!“ Agenții de succes ai schimbării vor învăța în schimb să aprecieze această afirmație a biologului chilean Humberto Maturana: „Fiecare mișcare este inhibată pe măsură ce apare“¹⁵⁸. Ei vor crea un echilibru între urgență și răbdare, pentru a putea să pornească de la lucruri mici, să accelereze procesul într-un mod potrivit și să reflecteze asupra fiecărei realizări noi înainte de a trece la faza următoare. Ei vor lăsa ca inovarea să apară nu prin presiuni sau ordine, ci și prin supraveghere atentă și deliberare susținută.

- **Învățarea susținută presupune o implicare personală.** O persoană dintr-o poziție de autoritate — un inspector, președintele consiliului de administrație al școlii, directorul, rectorul sau un organ legislativ — nu le poate ordona oamenilor să fie motivați sau dedicați înspre îmbunătățirea școlii. Asemenea ordine, în cel mai bun caz, îi vor face pe oameni să se conformeze schimbărilor, fără a se implica realmente în acestea. Atunci când imperativul schimbării se va atenua, la fel se va întâmpla și cu interesul oamenilor pentru aceasta. Ei vor rămâne interesați doar dacă vor alege să-și asume o implicare personală și dacă acest tip de orientare pedagogică se va menține pe tot parcursul existenței inițiativei (și a școlii).

Dar dacă nu poți forța implicarea, atunci ce poți face? Poți face aceleași lucruri pe care le face un profesor pentru a cultiva o învățare autentică a elevilor. Poți impulsiona un pic pe ici sau motiva un pic pe colo, poți oferi un exemplu de urmat. Influența primară pe care o ai rezidă în mediul pe care îl crezi — un mediu care încurajează conștientizarea și reflecția, care le oferă oamenilor acces la instrumentele și instruirea pe care le solicită și care le permite să-și dezvolte propria capacitate de a face alegeri.

- **Banii nu sunt cea mai importantă resursă.** Este, cu siguranță, important, să ai la dispoziție un buget adecvat, dar sunt factori mai importanți decât resursele financiare. Multe dintre școlile cu cele mai bune performanțe în disciplinele de învățare se află în cartiere sau regiuni cu venituri relativ mici și au bugete foarte limitate. Fundația Waters, care a introdus gândirea sistemică în multe școli, s-a concentrat asupra școlilor cu populații mari de elevi asistați social, doar pentru a demonstra că succesul poate fi obținut într-o varietate de medii, inclusiv în școlile care au fost desconsiderate ca neavând sorți de izbândă. Probabil cel mai important factor, ca în orice proces de inovare, constă în a ști cum să crezi un mediu în care oamenii să

aibă încredere unii în alții și să poată lucra împreună în mod eficient.

- **Învățarea organizațională consumă mai puțin timp decât cea alternativă.** Administratorii și profesorii, dornici de noi tipuri de reformă școlară, spun adesea: „Pur și simplu nu avem timp pentru chestia asta cu organizațiile de învățare“. Dar, de fapt, este posibil ca ei să nu aibă timp pentru oricare altă abordare. Așa cum spune profesoara de la Universitatea MIT Lotte Bailyn, care a studiat presiunile temporale timp de treizeci de ani: „Adesea, o problemă percepută a «lipsei timpului» este cauzată de modul în care este organizată munca.“ O zi de școală extrem de structurată, fără niciun fel de flexibilitate, și un mediu de lucru foarte politizat pot duce la multă muncă inutilă — timp irosit pentru a învăța roțițe, pentru a se recupera în urma unor erori inutile sau pentru a se ocupa de probleme create de oameni din alte părți ale sistemului școlar care nu au realizat că și-au sabotat reciproc eforturile. Inițiativele de învățare organizațională pot consuma mai mult timp la început, dar ele tind să rezolve aceste tipuri de probleme, ușurând mult mai mult presiunea temporală pe o durată lungă.¹⁵⁹
- **Grupurile-pilot sunt incubatoarele schimbării.** După ce înțeleg că toate lucrurile mărețe au începuturi mici, oamenii gândesc în mod natural în termeni de „grupuri-pilot“. Aceste grupuri pot fi formate doar din doi profesori sau se pot extinde până la o inițiativă pentru întregul inspectorat care include câteva sute de oameni. Grupurile pot fi stabilite în mod formal de inspector sau de consiliul de administrație al școlii sau pot fi formate printr-o serie de întâlniri informale fără o autoritate ierarhică sau o acreditare, dar având o influență bazată pe credibilitatea și angajamentul membrilor. Singura constantă din grupurile-pilot de succes este predispoziția pentru curiozitate pragmatică. Membrii au văzut succesul într-un grup dintr-o sală de clasă sau din comunitate și sunt intrigati. Ei știu că nu pot dezvolta ideile de unii singuri, așa că gravitează spre alți oameni care sunt la fel de intrigati. Grupul-pilot apare din acel impuls. În multe grupuri-pilot, oamenii sunt izolați de presiunile puternice; acest lucru le permite să se reconecteze la propriul scop, la dorința lor de a învăța și la voința de a-și asuma riscuri de dragul copiilor.
- **Învățarea organizațională trece prin straturi multiple ale conducerii.** La fel ca mitul „eroicului director general“ din corporații, mitul „eroicului lider școlar“ (care acționează, în pofida dificultăților, pentru a readuce la normalitate un mediu de învățare aflat în dificultate) îngreunează de obicei schimbarea reală. În loc să motiveze oamenii, acesta îi face să se simtă dependenți de câțiva oameni speciali care par să aibă aptitudinile, ambiția, viziunea, charisma și orgoliul necesare pentru a trece peste blocajele care îi limitează pe ceilalți. Atunci când strategiile mărețe ale eroului eșuează la nivel de implementare, oamenii se agață de modurile obișnuite de a face lucrurile.

Însă o schimbare școlară de succes necesită straturi multiple de leadership. Liderii formali și cei informali — de la nivelul clasei, al școlii și al comunității

— oferă, fiecare, resurse diferite pentru orice efort de învățare organizațională. Va fi nevoie de lideri locali cu dedicare și multă imaginație, care sunt responsabili pentru rezultate specifice și care își pot implementa propriile inițiative și proiecte care vor afecta o clasă, un întreg an școlar sau câteodată o școală întreagă. Atunci când oamenii de peste tot din sistem luptă în numele copiilor, al sistemului și al celorlalți colegi, ei creează contextul pentru schimbare.

- **Provocările sunt o parte naturală a învățării organizaționale**, la fel cum provocările adolescenței sunt o parte naturală a dezvoltării copilului. Pe lângă toate satisfacțiile și succesele pe care le generează și pe lângă impactul pe care-l are, acest travaliu al „organizației care învață“ poate duce cu ușurință la eșec, la impedimente și la deraieri. Unele inițiative de învățare par să nu-și ia zborul niciodată. În alte cazuri, inovatorii care se așteptau să fie recompensați și promovați își pierd locul de muncă. Sau pur și simplu pleacă de bunăvoie, căutând sisteme școlare care să fie mai deschise la ideile lor. Chiar și după ani întregi de succes, culturile centrate pe învățare pot ajunge ținta unor atacuri necruțătoare.

Dar perseverența este răsplătită, atâta timp cât pleacă de la o apreciere autentică a valorii elevilor. O poveste impresionantă de succes este cea a unei școli „resuscitate“ din Tucson — o școală care avea rezultate atât de slabe la testele standardizate, încât a fost impusă, printr-o decizie a statului regional, o schimbare completă de personal. Toți adulții din școală — incluzând profesorii, administratorii și membrii personalului — au fost concediați și doar în jur de douăzeci și cinci la sută dintre ei au fost reangajați. Noua directoare angajată (al cărei post anterior fusese la o școală dintr-o rezervație indiană) avea aspectul unei femei dure care vorbește fără ocolișuri. La sfârșitul primului an, reflectând asupra dificultăților cu care s-au confruntat, ea a spus: „Cu toții credeți că o luați de la început. Dar acest lucru nu este adevărat. Bântuie fantome în această clădire“.

Când i s-a cerut să detalieze, ea a spus: „Toți adulții au fost concediați, dar copiii sunt încă aici. Această răsturnare a acreditat ideea că toți acești copii sunt niște perdanți de vreme ce toți profesorii lor au fost concediați. Gândiți-vă cum simt copiii acest lucru. Este ca o confirmare finală a ceea ce au știut dintotdeauna — că ei sunt jos, pe fundul mării. Că nu au nicio șansă“.

Totuși, elevii din școală au fost perseverenți. Directoarea, atunci când a făcut aceste remarci, organizase recent un concurs de talente. „Am participat de foarte multe ori la concursuri de talente în școli generale“, a spus ea. „Aceste concursuri sunt brutale. Copiii greșesc, sunt huiduiți, sunt fluierați.“ Dar la acest concurs, de fiecare dată când un copil făcea o greșală, publicul îl aplauda. „Am simțit că am reușit“, a spus ea. „Am avut un singur obiectiv pentru primul an: copiii nu sunt perdanți.“

Dificultățile pot fi epuizante, dar ele trebuie să-ți ofere și încredere — sunt semne că tu ai un efect. Lipsa dificultăților ar fi un semn al lipsei progresului tău.

Care este scopul școlii?

Orice inițiativă semnificativă de învățare organizațională într-un mediu educațional ridică o întrebare fundamentală: Pentru ce suntem noi aici? Nu trece mult timp până când, membrii comunității școlare — părinții, profesorii, administratorii, elevii și personalul școlii — încep să-și regândească valorile, contribuția lor în comunitate și identitatea. Sunt foarte multe lucruri la care trebuie să se gândească, pentru că există puțin consens în jurul întrebării profunde despre scopul școlii. În schimb, sunt multe răspunsuri, fiecare având propriii susținători puternici:

- Școala are un scop economic, ca furnizor de talente: să pregătească muncitorii calificați de care au nevoie angajatorii. Dar pentru ce fel de loc de muncă sunt ei pregătiți? Pentru locul de muncă al anului 2012, când copiii de grădiniță de anul acesta încep școala? Pentru cel din 2025, când ei vor absolvi probabil liceul? Pentru cel între 2030 și 2040, când ei își vor începe probabil viața profesională? Sau pentru locul de muncă din anii 2050, 2060 și 2070, pe care îl vor conduce unii dintre copiii de grădiniță de astăzi și care ar putea fi atât de diferit de locul de muncă din 2012, încât orice pregătire directă ar fi fără sens?
- Școala este legată de asemenea de succesul economic individual — echiparea elevilor pentru o viață mai bună, oferindu-le aptitudinile de care au nevoie pentru a fi competitivi și a păstra un loc de muncă. Dar a cui viziune asupra aptitudinilor competitive ar trebui să ghideze alegerile lor și ceea ce oferă școala? Viziunea elevilor, care este limitată de lipsa experienței? Viziunea corpului profesoral, care s-ar putea să se bazeze mai mult pe aptitudinile necesare în trecut decât pe cele care vor fi necesare în viitor? Viziunea părinților, care ar putea fi prea aproape de copiii lor sau prea influențați de propria lor experiență, pentru a vedea în mod clar valoarea diferitor opțiuni? Sau cea a experților din exterior, care ar putea avea o perspectivă mai largă, dar puține cunoștințe despre elevii individuali?
- Sau poate că scopul școlii ar trebui să fie insuflarea aptitudinilor și a cunoștințelor doar de dragul acestora? Și dacă ar fi așa, ce fel de aptitudini și cunoștințe ar trebui să fie acestea? Ar trebui să fie relativ generale: alfabetizare, știință, matematică? Ar trebui să se extindă spre aptitudini care nu au fost întotdeauna considerate a fi de o importanță crucială în lumea de astăzi: modelare pe calculator, exercițiu fizic și cunoștințe despre sănătate, cunoștințe financiare sau despre mass-media? Școlile ar trebui să existe ca să demistifice această cunoaștere sau ca să o codifice pentru a se asigura că doar un grup mic de oameni calificați și autorizați va avea licența de a o practica în calitate de profesioniști?
- Școlile urmăresc de asemenea (chiar dacă uneori doar la nivel inconștient) un ordin de gradare a cunoașterii, presupunând că scopul lor este să standardizeze capacitățile — pentru ca oamenii de pretutindeni să aibă o bază comună de cunoștințe și competențe. Sau instituțiile educaționale ar trebui să urmărească să diferențieze, să scoată la suprafață diferențele unice

ale tuturor elevilor? Ar trebui școlile să cultive un număr mic de oameni ca fiind de elită și să se concentreze asupra oferirii celor mai bune oportunități pentru aceștia, astfel încât ei să poată servi societatea? Sau ar trebui să aloce la fel de multe resurse și atenție dezvoltării copiilor din toate grupurile sociale și economice, cum alocă pentru dezvoltarea copiilor celor privilegiați?

- Sau poate că școlile ar trebui să fie dedicate în primul rând finalităților sociale și politice: să dezvolte, așa cum spune John Goodlad, „esența fiecărui individ în contextul justiției, al corectitudinii, al responsabilității și al ajutorului reciproc despre care vorbesc Declarația de Independență a SUA și Constituția americană”¹⁶⁰. Dar care scopuri sociale și politice sunt cele mai potrivite? Rolul școlilor este să producă acele tipuri de cetățeni cunoscători, conștienți, care pot participa la menținerea democrației? Ar trebui să ajute la reducerea diferențelor la nivel de capacități, statut și privilegii, astfel încât să lărgescă aria de oportunități și să crească echitatea socială? Ar trebui să dezvolte în continuare obiectivul durabilității sau al coagulării comunității, așa cum sugerează Jaimie Cloud și Peter Block? (Vezi Partea a XIV-a, cap. 3; Partea a XVI-a, cap. 4.) Sunt oare școlile acele vehicule prin care o comunitate investește în viitorul său, pentru a-i face capabili pe copii să trăiască mai bine decât au trăit părinții lor, și nu doar din punct de vedere economic, ci și în termeni ecologici, umanitari și sociali?
- Sau școlile există în primul rând pentru atingerea scopurilor personale: să ajute fiecare individ să învețe, să se apropie de esența aspirațiilor sale, oricare ar fi acelea? Ar trebui ca școlile să-i ajute pe indivizi să-și cultive autocunoașterea, devenind mai degrabă niște „jucători de bowling” (cum îi numește Mary Budd Rowe, profesoară la Universitatea Stanford), încercând să-și perfecționeze în mod constant jocul în loc să fie niște simpli „jucători de zaruri” care își încearcă doar norocul? Sau mai curând ar trebui ca scopul școlii să fie de a-i ajuta pe oameni să se „maturizeze” — să dobândească autodisciplină, să-și asume mai ușor poverile dificile și să învețe să-și controleze impulsurile?
- Sau poate că scopul școlilor este să fie pur și simplu prezente pentru toți copiii care le frecventează și, bineînțeles, pentru toți oamenii din interiorul lor?

În sfârșit, există o modalitate prin care școlile să-și poată atinge toate obiectivele și prioritățile în același timp sau educația este un joc cu sumă nulă în care unii vor fi aleși câștigători în timp ce alții, prin definiție, vor deveni perdanți? Pot fi proiectate școlile astfel încât succesul unora dintre membrii lor să promoveze succesul pentru toți? Și, oricare ar fi scopurile alese pentru o școală, suntem noi (liderii și beneficiarii școlii) conștienți de ce ne dorim acele scopuri?

Majoritatea liderilor din sistemul școlar nu au ridicat aceste întrebări într-un mod clar și relevant. Iar atunci când nu există răspunsuri clare, oamenii care se află în poziții de autoritate recurg adesea la îndeplinirea finalităților

celor mai avantajoase. În sistemele școlare, acest lucru înseamnă că finalitatea educațională devine una triplă: să conserve instituția în funcțiune, să obțină cât mai multe medii „de trecere“ sau indicatori-cheie adecvați (cum sunt rezultatele la testele standardizate) și, în fine, să îndeplinească nevoile și prioritățile principalelor părți cointeresate din sistemul școlar (ale celor mai influenți profesori, părinți, administratori și factori politici). Ierarhiile verticale din majoritatea sistemelor școlare (în care bugetele, de exemplu, sunt stabilite de o instituție centrală, și nu de profesorii sau directorii de școli la nivel local) întăresc această presiune pentru obținerea de avantaje. La fel face și conducerea stabilită politic a majorității inspectoratelor școlare, în care se pot forma cu ușurință grupuri de presiune pentru a atinge scopuri înguste și în care apare o rezistență inevitabilă față de o schimbare la scară largă. Dacă suntem adulți implicați în școli — în calitate de părinți, de lideri comunitari sau de educatori —, abilitatea noastră de a gândi clar la acest lucru este de asemenea împiedicată de tendința noastră umană (naturală) de a duce cu noi propriile noastre amintiri despre școală și de a le folosi ca pe un șablon în determinarea formei școlilor din viitor.

Sau, așa cum a fost întrebat recent un grup de profesori de către coautoarea cărții *The Fifth Discipline Fieldbook*, Charlotte Roberts: „Chiar ne dorim să recreăm școlile pe care ni le aducem aminte din copilăria noastră? Chiar ne dorim să oprim cursul schimbării și să ne scăldăm în ape stătătoare în educație doar pentru că dascălii au fost învățați să practice acest model?“ În calitate de autori ai acestei cărți, ne dorim să propunem o aspirație mai înaltă: să lucrăm pentru un sistem care le permite copiilor, părinților lor, educatorilor și comunității în general să primească din partea școlilor tot ceea ce au nevoie. Noi ne dorim totul. Ne dorim școli accesibile pentru toți elevii, școli care scot la suprafață potențialul fiecărui copil, în care este plăcut de predat și înviorător de învățat, școli care îi fac pe elevi capabili să ia cu ușurință testele standardizate, care îi implică pe toți cei din interiorul lor, care îi ajută pe copii și pe adulți să înțeleagă sistemele și care produc generații de absolvenți capabili și dedicați ce sunt pregătiți să facă față dificultăților. În sfârșit, ne dorim să atingem aceste scopuri în mod conștient — să gândim și să acționăm împreună într-un mod care să ne consolideze aptitudinile și cunoașterea colectivă.

Această aspirație poate părea imposibil de atins, și poate că așa și este, mai ales dacă ne amintim că nu există soluții rapide pentru majoritatea problemelor școlare. Acestea sunt prea complexe și prea profunde. Dar pe măsură ce explorezi tehnicile, conceptele și practicile din acest capitol, amintește-ți de importanța unei viziuni puternice. Este esențial să nu ne lăsăm scopurile să se deterioreze, chiar și în timp ce căutăm o viziune clară a realității curente. (Vezi Partea a II-a, cap. 2, și Partea a V-a, cap. 1.)

Totuși, avem motive să ne menținem speranțele vii. Pe măsură ce revizuiam această carte, în 2011, am ajuns la concluzia că multe dintre școlile pe care le cunoaștem sunt mai bune decât erau în trecut și continuă să se

îmbunătățească — evaluate după măsurători obiective sau (și mai important) după nivelul entuziasmului și al dedicării celor din interiorul lor. Oamenii știu mai multe despre ce înseamnă o școală bună și despre cum să transforme o instituție de învățământ într-o organizație care învață. Eforturile de a îmbunătăți sistemul de educație sunt grăitoare pentru pasiunea dovedită nu doar față de copii și învățare, ci și pentru școli, ca locuri în care oamenii își unesc forțele pentru a învăța. Pe noi ne încurajează acest lucru și credem că mulți alți oameni implicați în școli — educatori, părinți, elevii — ar putea simți același lucru.

The Finland Phenomenon

Inside the World's Most Surprising School System, regizat de Robert Compton (Broken Pencil Productions, 2010)

Documentarul *Fenomenul finlandez* vorbește despre un sistem școlar construit pe încredere: administratorii au încredere în profesori, profesorii au încredere în elevi, iar elevii au încredere în sistem. Naratorul și cercetătorul Tony Wagner, de la Harvard, cunoscut în toată lumea pentru studiile sale despre educație și inovare, descrie rezultatele remarcabile obținute de școlile de pe tot teritoriul Finlandei. După unele evaluări convenționale, aceste școli au neajunsuri. Copiii își petrec cu 20–30 la sută mai puțin timp în școală. Școala este comprimată. Nu există teste standardizate sau teme pentru acasă. Și totuși, la final, elevii din această țară obțin performanțe mai bune decât majoritatea elevilor din alte țări, chiar și din țările în care munca pe care o depun elevii este mult mai grea.

Acest lucru nu se întâmplă accidental sau din pricina omogenității sociale sau culturale a Finlandei. (Populația țării, de 5,3 milioane de locuitori, este mai mare decât a statului Colorado; 15% din populație este reprezentată de minorități, mulți dintre ei vorbind o limbă diferită de cea finlandeză.) Acest lucru se întâmplă datorită unei serii de decizii luate de conducătorii finlandezi, începând cu cele referitoare la modul în care sunt angajați și tratați profesorii: ca niște profesioniști care beneficiază de un respect deosebit, recrutați din rândul celor mai buni studenți din universități. Ei se concentrează asupra dezvoltării copiilor și gestionează stresul și eforturile cu multă atenție. Deși filmul durează doar 60 de minute, nu este doar un montaj de secvențe reprezentative; acesta include interviuri amănunțite cu educatori și demonstrații de predare a lecțiilor. Filmele de acest tip ar putea deveni începutul unui dialog global — școlile vor ieși din normele erei industriale atunci când oamenii vor începe să cerceteze asumțiile de la baza sistemului de educație. — **Peter Senge**

The Death And Life Of The Great American School System

How Testing and Choice are Undermining Education, de Diana Ravitch (Basic Books, 2010).

Diane Ravitch, profesoară de educație la Universitatea din New York, a militat mult timp pentru înmulțirea testărilor și pentru școlile cu programă autonomă. Dar pe măsură ce s-au adunat dovezile ineficienței acestor abordări, ea s-a convins de faptul că aceste inițiative nu erau în favoarea îmbunătățirii școlilor. În această carte, ea afirmă că, dacă națiunea rămâne în urmă în competiția globală, dacă economia este în haos, dacă sărăcia persistă, dacă elevii americani nu dovedesc o implicare la fel de serioasă față de studiu precum copiii din alte țări, oamenii se grăbesc să dea vina pe școală. Nu pe globalizare, nu pe dezindustrializare, nu pe sărăcie și nici pe divertismentul vulgar. Este vina școlilor publice, a profesorilor și a sindicatelor din învățământ. Ravitch ripostează, spunând că este mult prea simplist să dăm vina pe școli și pe profesori. „Leadershipul“, concluzionează Ravitch, „nu înseamnă să te-apuci să arăți cu degetul către dascăli.“ Ea recomandă urmarea exemplului Finlandei, națiunea vestică având cele mai bune rezultate la evaluările internaționale. Acolo accentul cade pe investirea în pregătirea, susținerea și păstrarea profesorilor excelenți; pe stabilirea unei programe educaționale naționale solicitante și pe sporirea considerabilă a programelor de

2. Aspectul etic al inițiativei de școlarizare

Nelda Cambron-McCabe

Un doctorand a venit la mine cu o frustrare înainte să termine cursul nostru de leadership educațional de la Universitatea Miami. „Programul acesta“, a spus el, „a fost tulburător pentru mine, deoarece am muncit mult ca să fiu un bun profesor și un bun administrator școlar. Dar îmi dau seama acum, după tot acest timp, că eu sunt o parte a problemei.“ Mi-a spus că și-a dat seama că multe dintre practicile de instruire și structurile organizaționale din școala unde activa au creat probleme pentru unii copii. Dar el și-a pus rareori întrebări despre acele practici; le-a acceptat ca fiind implicite în sistem. „Exasperarea mea“, mi-a spus, „este că nu m-a pregătit nimeni să ridic acest tip de întrebări mai devreme în viața mea profesională. Acum simt că am conspirat pentru menținerea școlilor din prezent neadresând întrebări dificile despre mine și despre ceilalți.“

Orice ocupație necesită o oarecare formă de „întrebări“ reflexive, dar acest lucru este deosebit de important în învățământ, pentru că predarea este un angajament moral. Predarea nu reprezintă doar un set de aptitudini tehnice pentru a transmite cunoștințe elevilor care le așteaptă. Aceasta implică grijă pentru copii și responsabilitate pentru dezvoltarea lor într-o societate democratică extrem de complexă. Cu alte cuvinte, profesorii trebuie să se gândească nu doar la „mijloacele“ prin care predau, ci și la „scopurile“ pentru care predau. Acest lucru îi investește cu o responsabilitate grea pe cei care predau — mai ales pe cei care predau în școlile publice, unde legile statului îi obligă pe elevi să vină.

Cu toate acestea, ideea responsabilității morale nu este ridicată de obicei în majoritatea programelor de pregătire educațională. Nici nu este discutată atunci când persoana intră în domeniul educațional. Mai degrabă, atunci când educatorii vorbesc despre responsabilități, ei tind să se concentreze asupra răspunderii profesionale — dezvoltarea cunoștințelor și a înțelegerii elevilor despre materia predată, echiparea elevilor cu aptitudini superioare pentru a avea succes în învățământul superior și la locul de muncă, proiectarea unei curricule riguroase și stimularea elevilor să atingă standarde înalte.

Concentrarea atenției doar asupra acestor aspecte tehnice ale predării (asupra „mijloacelor“) ignoră principiile morale fundamentale care trebuie să ghideze munca profesorilor și a administratorilor. De exemplu, un profesor poate fi un specialist în predarea citirii. Sunt foarte puține cerințe educaționale la fel de critice în viața unui individ ca alfabetizarea de bază — însușirea citirii. Totuși, foarte puține provocări academice sunt atât de complexe. Indiferent de ce abordare adoptă un educator în dezbaterile foarte divizate și extrem de contestate din jurul abordărilor citirii și alfabetizării, specialiștii în citire au aptitudini tehnice vaste (procesele de decodificare,

semnificațiile limbajului, cunoașterea fonemică, centrarea pe literatură, codificarea sau ortografia, înțelegerea vocabularului). Ei pot adopta tehnici multiple din repertoriul lor, fără a sta prea mult pe gânduri, pentru a-i învăța pe copii. Aici apare problema. Dacă unii copii nu învață să citească, un specialist în citire poate ajunge la concluzia că acelor copii le lipsește pur și simplu capacitatea de a citi. Până la urmă, specialistul a încercat prin toate instrumentele și tehnicile.

Aici este o oportunitate pentru acest specialist să cerceteze asumțiile care stau la baza acelor abordări tehnice sau modul în care el sau ea a încadrat problema. Examinând performanța slabă la citire din perspectiva copilului, specialistul poate ridica întrebări cu dimensiuni etice. Cine sunt copiii care au dificultăți? Provin în mod disproporționat din familii sărace sau din minorități etnice? Instruirea se concentrează asupra „deficitelor“ pe care aceștia le aduc în sala de clasă? Sunt diferențele etnice, culturale sau de stiluri de învățare văzute ca niște deficite? Ce aptitudini și cunoștințe importante au ei? Cum poate fi legată instruirea de cunoștințele și aptitudinile pe care le aduc ei în sala de clasă? Care este de fapt scopul pentru care sunt învățați să citească și ce fel de materiale de lectură sugerează acesta că ar trebui să li se prezinte copiilor? Prin intermediul întrebărilor reflexive, profesorul poate implica în mod conștient dimensiunile morale ale educației conectate cu relația sa cu elevii și cu accesul lor la cunoaștere.

Nicio valoare nu este, din start, mai presus de alte valori din școli. Oamenii din societățile democratice au dreptul să se aștepte ca școlile lor să fie ghidate de principii morale ca dreptatea, tratamentul corect, libertatea, onestitatea, distribuția echitabilă a resurselor și respectul pentru diferențe. În calitate de educatori, noi luăm în fiecare zi decizii cu implicații morale majore pentru elevii pe care îi avem în grijă. Cum ne împărțim timpul și atenția față de diverșii elevi din clasă? Ce impact are modul în care grupăm copiii în instruire asupra claselor și asupra școlii în general? Pe cine recunoaștem sau ignorăm, încurajăm sau descurajăm în interacțiunile noastre de la ore? Asupra căror cunoștințe alegem să ne concentrăm și pe care alegem să le tratăm mai superficial? În care săli de clasă sau școli sunt repartizați profesorii recunoscuți ca având o experiență bogată?

Fiecare dintre aceste întrebări este în primul rând o întrebare etică. Din moment ce majoritatea profesorilor nu răspund la acestea prin cuvinte, ci prin practici educaționale, rezultă că alegerea noastră în ceea ce privește metodele de predare și proiectele școlare este de asemenea o decizie etică. Unele practici educaționale sunt morale, iar altele sunt imorale. Acțiunile noastre din sala de clasă, fie în școlile publice sau în cele private, pot valida elevii pe care îi avem în grijă sau îi pot lipsi de drepturi. Modul nostru de instruire validează unii elevi, iar pe alții nu; modul în care elevii sunt notați, grupați și recompensați poate să-i expună pe unii elevi unui risc serios.

Mai mult decât atât, nu există un îndrumar sau un program care să poată sorta în mod automat aceste dileme în locul nostru și nici nu ar putea exista —

nu într-o lume a interpretărilor ambigui și a cunoașterii incomplete a modelelor noastre mentale. Doar prin studiu, reflecție și cercetare putem noi, în calitate de educatori, să ajungem să înțelegem impactul deciziilor noastre. Dacă eșuăm în realizarea aceluiași tip de cercetare a naturii morale și a consecințelor acțiunilor noastre în calitate de educatori, atunci practicile noastre rămân necontestate. Chiar și acele practici care au consecințe devastatoare asupra unor elevi vor continua, necontestate. Vom crede că acestea sunt neutre și în afara controlului nostru — ar fi pur și simplu modul în care operează școala.

Dacă nu cercetăm în mod explicit obligațiile morale inerente în munca noastră, ne îndepărtăm de responsabilitatea personală pentru orice consecințe negative pe care le-ar putea suporta copiii în urma deciziilor noastre. Noi suntem, astfel, protejați de povara de acțiune. Atunci când suntem parte a unui sistem școlar care nu funcționează pentru un număr din ce în ce mai mare de copii, această îndepărtare ne ajută să dăm vina pe alții — pe administrație, pe părinți, pe stat, pe organele legislative, pe comunitate, pe legea „niciun copil lăsat în urmă” — în loc să ne gândim la propriul nostru rol. Asumându-ne propria responsabilitate morală totuși, ne face să ne întrebăm: „Ce, din gândirea mea, împiedică învățarea copiilor?” Ce, din ceea ce fac eu, ține copiii pe loc?” Fără această cercetare dificilă, concepțiile celei de-a cincea discipline din această carte ar putea aduce doar schimbări superficiale în munca din școli. Și folosirea disciplinelor de învățare are o dimensiune etică. Proiectul cercetării sau al dialogului îi favorizează pe unii elevi în defavoarea altora? Ce asumptii sunt încorporate în modelele sistemice? Atunci când discuțiile despre realitatea curentă se apropie prea mult de situația de acasă a copiilor sau forțează prea mult, este permis să continuăm sau o încheiem?

Dimensiunile morale ale învățământului

De unde poate începe o persoană să-și dezvolte capacitatea de conștientizare a responsabilităților morale în ceea ce privește procesul de învățământ? Pentru mine au fost de ajutor scrierile lui John Goodlad privind ideea procesului de învățământ înțeles ca inițiativă morală. „Am creat școlile în primul rând din preocuparea pentru bunăstarea culturii noastre”, spune Goodlad, „mai ales în ceea ce privește păstrarea valorilor noastre religioase și politice. Am extins în timp aceste scopuri până când au ajuns să includă întregul proces al dezvoltării cetățenilor, părinților, angajaților și indivizilor eficienți; acestea sunt acum finalitățile educaționale ale școlilor noastre și ale întregii țări. Școlile au un rol major în dezvoltarea de persoane educate, care dobândesc o înțelegere a adevărului, frumosului și dreptății, plecând apoi de la faptul că pot să-și evalueze atât virtuțile și imperfecțiunile proprii, cât și pe cele ale societății (...) Aceasta reprezintă o responsabilitate morală.” Cele patru dimensiuni morale ale procesului de învățământ includ¹⁶¹:

1. Enculturația într-o democrație politică și socială: Cu greu ar putea cineva să conteste noțiunea că școlile, cel puțin în țările democratice, ar trebui să encultureze tinerii într-o înțelegere a sistemului constituțional și în natura

unei guvernări reprezentative. Dar în multe școli studiul democrației este adesea limitat la descrieri ale structurilor și proceselor de guvernare situate în „regula majorității“. Democrația socială totuși reprezintă o idee mult mai complexă și mai dificilă: aceea că toți cetățenii și instituțiile unei democrații trebuie să adere la principiile democratice generale — libertate, autonomie, justiție, egalitate și echitate; unul dintre drepturile individuale de echilibrare pe fondul binelui colectiv.

Eu și câțiva colegi am susținut în scrierile noastre că „democrația presupune atât un proces, cât și un scop, iar cele două, deși sunt adesea contradictorii, nu pot fi separate. Procesele democratice nu pot justifica finalitățile nedemocratice. De exemplu, nu putem justifica inegalitatea rasială și de gen prin faptul că majoritatea a votat pentru aceasta. Deși acest test dublu al democrației nu este nici simplu și nici lipsit de ambiguități și, deși ne cere adesea să alegem între două opțiuni incompatibile, ambele aflate în slujba democrației, nu ne putem imagina un alt mod de abordare“¹⁶². Enculturația, la nivel de tineret, a principiilor democrației sociale și politice se află în inima societății civile pe care o prețuim și în centrul responsabilității morale a școlii față de societate. Doar prin urmărirea concomitentă a procesului și rezultatului putem asigura un mod de viață democratic.

2. Accesul la cunoaștere: „Școala“, notează Goodlad, „este singura instituție din societatea noastră care are sarcina specifică de a le oferi tinerilor un contact disciplinat cu toate subiectele conversației umane: lumea ca sistem fizic și biologic; sistemele de evaluare și de credințe; sistemele de comunicare; sistemele sociale, politice și economice care formează satul global; și specia umană în sine.“ Majoritatea oamenilor din societatea noastră vor identifica accesul la cunoaștere (și procesarea acesteia) ca scop primar al educației. Goodlad ne reamintește că „procesele educaționale implementate de școli trebuie să meargă mult mai departe de simpla reproducere a informației... Educatorii trebuie să se asigure de faptul că nu există atitudini, credințe sau practici care blochează accesul elevilor la cunoștințele necesare“. Atunci când practicile educaționale conduc la diseminarea defectuoasă a cunoașterii, iar accesul elevilor săraci sau minoritari este redus, avem o problemă de moralitate, „oricare ar fi argumentele referitoare la clasele mai receptive — în care se poate preda — la confortul profesorilor, la preferințele părinților sau chiar la performanțe“.

3. Pedagogia încurajantă: Pedagogia încurajantă (*nurturing*) este arta și știința predării care oferă grijă, susținere și încurajare pentru toți copiii, ca să le faciliteze învățarea în diferite stadii ale dezvoltării lor. „Epistemologia predării“, afirmă Goodlad, „trebuie să cuprindă o pedagogie care merge mult dincolo de simpla mecanică a predării. Aceasta trebuie să cuprindă principii generalizabile de predare, o instruire aplicată tematic, o receptivitate la calitățile general umane și la potențialul ascuns în fiecare elev; de asemenea, este nevoie de o conștientizare deplină a ceea ce înseamnă să «scoti la

suprafață» calitățile potențiale, dar și să contribui la procesul de enculturație“. Eșecul unui profesor de a avea lecții care să încurajeze reflecția intelectuală și care să-i implice pe elevi nu este doar o abatere de la îndatoririle de serviciu, ci și un lucru imoral, mai ales față de elevii care nu au alternative de educație.

4. O reprezentare responsabilă a școlilor: Cine este responsabil de crearea școlilor de înaltă calitate care satisfac nevoile tuturor elevilor? Goodlad indică spre profesori ca reprezentanți morali, alături de directori. Dacă teritoriul școlii, așa cum susțin mulți, este centrul schimbării pentru o inovare substanțială, aceasta poate fi materializată doar dacă profesorii sunt implicați în crearea și susținerea schimbării la nivelul întregii școli, nu doar în îmbunătățirea eforturilor în sălile lor de clasă. O asemenea implicare presupune ca profesorii să vadă dinamicile educaționale din toate sălile de clasă din clădire ca fiind responsabilitatea lor. „Profesorii“, susține Goodlad, „trebuie să fie niște gestionari critici și atenți ai școlii“.

A fi un „bun gestionar“ (*steward*) înseamnă mai mult decât a vorbi public despre îmbunătățirea școlilor — acest lucru necesită reflecție, studiu, inovare și regândire, toate acestea într-un context explicit moral. În ultimii ani, de exemplu, adepții unui raționalism tehnic au avut o influență puternică la nivel de politici educaționale. Ei susțin că soluțiile pragmatice funcționează indiferent de ideile de fundal și că majoritatea metodelor de predare sunt „neutre axiologic“ (nu țin de anumite valori). Impacul acestui tip de gândire este evident dacă ne uităm la numărul mare de publicații referitoare la îmbunătățirea școlilor din perspectiva a „cum să dregem școlile“. Statele devin preocupate de stabilirea standardelor și de evaluarea rezultatelor elevilor prin intermediul testelor. Educatorii își concentrează atenția asupra tehnicilor și strategiilor, pentru a răspunde solicitărilor factorilor decidenți, îngustând adesea programa educațională și accentuând învățarea bazată pe repetiție și memorare.

Profesorii care sunt împotriva raționalismului tehnic pot susține că acesta este mai puțin eficient pe termen lung și pot, în consecință, veni cu argumente tehnice împotriva acestuia. Însă un gestionar responsabil al școlii se va opune nu atât din motive tehnice, cât pentru că abordarea este în sine imorală. Elevii care deja sunt dezavantajați de sistemul existent nu mai văd acum nicio posibilitate de a trece testele de capacitate sau de a urma cursurile riguroase care sunt obligatorii pentru absolvire. Ei, pur și simplu, părăsesc sistemul în număr mare. Școlile cu un grad ridicat de sărăcie se luptă să angajeze profesori calificați; în aceste cazuri, posturile vacante sunt foarte dificil, dacă nu imposibil, de acoperit. Gestionarea responsabilă la nivel educațional este necesară pentru a asuma aceste probleme, pentru a recunoaște faptul că standardele înalte sunt, desigur, importante (pentru a ne asigura că elevii vor beneficia de ocazii mai bune pentru reușita lor școlară), insistând totodată ca standardele să fie stabilite în contextul misiunii, viziunii și posibilităților școlii. Fără un curriculum complex, care să

promoveze gândirea și raționamentul și care să fie predat de profesori calificați, standardele raționaliste îi vor dezavantaja chiar pe acei elevi care au cele mai mari nevoi de îndrumare educațională.

Goodlad vede primele două dimensiuni (enculturația și accesul la cunoaștere) ca ținând în primul rând de responsabilitatea școlilor, în timp ce pedagogia încurajantă și gestionarea responsabilă ar fi zone în care profesorii ar trebui să exceleze în practica lor individuală. În calitate de buni gestionari, profesorii își concentrează munca asupra celorlalte trei dimensiuni morale ale învățământului: procesul de enculturație al elevilor (interiorizarea democrației sociale și politice), asigurarea accesului tuturor copiilor la cunoaștere și practicarea unei pedagogii încurajante.

Întrebări pentru reflecție

Pe măsură ce îți vei însuși această carte și exercițiile din ea, ridicarea unor întrebări explicite despre aspectele morale ale învățământului va pune bazele pentru reconsiderarea modelelor mentale adânc înrădăcinate cu privire la posibilitățile pentru școli și elevi. În cartea sa *The Reflective Practitioner*¹⁶³, Donald Schön ne reamintește care sunt limitele raționalismului tehnic atunci când ne confruntăm cu probleme ce țin de incertitudine, specificitate și conflict de valori. De cele mai multe ori, problemele de care se lovesc educatorii implică încadrări și valori conflictuale care nu pot fi soluționate cu ajutorul cunoștințelor tehnice. Totuși, aceste zone nedefinite ale practicii ocupă cea mai importantă poziție în activitatea profesională.

● **Cum să-mi analizez critic predarea, clasa și școala?** Neputința pe care o simțim adesea provine din propriile noastre asumptii și credințe despre organizații. În loc să ne vedem organizațiile ca fiind construite social, noi le vedem ca având o viață proprie. „Școlile au arătat așa dintotdeauna; sălile de clasă din toate sistemele școlare funcționează așa.“ Totuși, știm că elevii cad printre crăpături în fiecare an. Știm că nu ajungem la toți copiii din sala noastră de clasă, dar știm că nici alți profesori nu reușesc acest lucru. Așa că nu trebuie să ne simțim prost pentru asta, deoarece facem ceea ce putem și ceea ce se așteaptă de la noi.

Dacă totuși te gândești la responsabilitatea noastră etică, cum poți să acționezi? Într-o școală, profesorii au spus: „Lucrurile ar putea fi făcute și altfel“. Ei au decis, în ciuda faptului că mulți elevi veneau și plecau din acea școală în cursul unui an, să urmărească în detaliu istoricul educațional al fiecărui copil ce parcurgea în acea școală clasele primare. De exemplu, atunci când un copil trecea din clasa a doua în a treia, profesorul nota că, deși copilul a absolvit clasa, sunt puncte slabe care necesită o atenție specială. Dosarul elevului includea o analiză amănunțită a tuturor rezultatelor evaluărilor anterioare — nu doar date cantitative, ci și informații descriptive care să indice punctele tari și punctele slabe ale elevului și strategiile de instruire care au funcționat în cazul acestuia. Această practică nu este doar o tehnică oarecare pe care au implementat-o profesorii; este un proces care s-a dezvoltat din preocuparea lor colectivă pentru toți elevii din școală. Astăzi,

acei elevi nu mai trec nemonitorizați în clasa următoare, iar învățătorul cel nou nu mai stă să identifice în primele săptămâni sau chiar luni care sunt nevoile școlare specifice.

Ca profesori individuali, adesea nu analizăm îndeaproape condițiile generale de învățare pe care le au elevii din școlile noastre. „Noi predăm lucruri diferite diferșilor elevi“, spune Kati Haycock, președintele organizației Education Trust. Organizația sa nonprofit a adunat date uluitoare referitoare la disparitățile din școli: Liceenii cu venituri mici sunt mai puțin probabil să fie înscriși într-un program de pregătire pentru facultate (sunt înscriși 28 la sută în comparație cu 65 la sută în cazul elevilor cu venituri mari); în liceele cu un grad înalt de sărăcie predau adesea profesori subcalificați; mai puțini absolvenți de liceu afro-americani urmează cursuri avansate de matematică și știință; iar cursurile de matematică și știință cu un procentaj ridicat de elevi minoritari sunt predate mai des de profesori subcalificați. Datele ei includ statistici amănunțite, dar și multe observații despre cursurile din liceu. Ea vorbește despre diferențele dintre două cursuri de limba engleză dintr-un liceu. În cazul primului curs, destinat celor cu abilități superioare, elevii citeau cărți complexe și scriau analize critice aprofundate despre imagistica autorului, despre stilul de scris și așa mai departe. Al doilea grup de elevi, fără oportunități de a-și dezvolta aptitudinile de scriere și de gândire, au puține șanse de succes în învățământul postliceal.

Atunci când introducem limbajul critic, întrebăm: „Cine beneficiază de structura prezentă? Cui îi dăunează aceasta? Ce valori susținem?“ Aceste întrebări chestionează structurile școlare cu un grad ridicat de birocrație care slăbesc vocile tuturor participanților. Introducerea acestei critici în organizațiile școlare ne permite să vedem modul în care sunt justificate și menținute anumite practici. Acest lucru ne forțează să confruntăm problemele morale din jurul distribuției inegale a multor drepturi și privilegii. Ajungem să înțelegem consecințele definirii curriculei în termenii unor obiective specifice de performanță în locul termenilor nevoilor elevilor. Problemele de echitate și justiție socială devin evidente.

Poți începe această analiză critică de la unele probleme ridicate aici sau poți începe în mod individual. Gândește-te care este impactul și ale cui interese sunt servite de: practicile curente de notare, politicile disciplinei elevilor, urmărirea parcursului elevilor, testările standardizate, nivelul de finanțare al școlii, oportunitățile extracurriculare? (Vezi și Partea a IV-a, cap. 1 și cap. 5)

- **Contribui cu ceva la schimbarea condițiilor de învățare din școala mea?** Este esențial, moral vorbind, modul în care profesorii își definesc rolul în contextul extins la școlii. Pe măsură ce eu și coautorii aceste cărți am colaborat pentru scrierea acestui volum, ne-am tot reîntors la ideea că implicarea totală a unui profesor față de învățarea elevilor are un impact la nivelul clasei, al școlii și al comunității. Această implicare totală înseamnă să

lucrezi activ la schimbarea politicilor și a practicilor care ar putea marginaliza mulți elevi, fie că acestea există în clasa ta, în alte clase din școală sau în comunitatea largită.

De unde începi? O profesoară de liceu de limba engleză s-a mutat la un liceu urban foarte respectat, cu diversitate rasială. Elevilor din primul an de liceu li se preda în echipe de câte o sută de elevi și erau împărțiți în șase niveluri diferite de abilități. În primele zile, ea a devenit foarte conștientă de faptul că în echipa cu cele mai înalte abilități nu era repartizat niciun elev afro-american, iar echipa cu cele mai scăzute abilități era formată aproape în totalitate din elevi afro-americani. Ea și-a întrebat colegii: „Nu credeți că este ceva greșit aici?” Răspunsul lor: „Așa au funcționat lucrurile dintotdeauna în această școală”. Nivelul ei de frustrare a crescut atunci când a văzut că profesorii cei mai buni le predau doar celor mai buni copii și aveau mai puțini elevi în clasele lor. „Din punct de vedere etic și moral”, a spus ea, „noi suntem obligați să repartizăm cei mai buni profesori elevilor care au cele mai mari nevoi. Clasele cu un număr mai mic de elevi sunt absolut necesare pentru a ne putea ocupa de dificultățile de învățare individuale.”

După conversații ample pe parcursul mai multor ani, școala a reconfigurat structura echipelor, iar acum toți profesorii predau la toate nivelurile de abilități. „Majoritatea echipelor sunt încă structurate în mod omogen”, spune această profesoară. „Totuși, continuăm să îmbunătățim modul în care sunt repartizați elevii în echipe, având grijă cum combinăm profesorii și elevii. Câțiva profesori încă se plâng de faptul că noua structură nu este corectă pentru profesorii mai experimentați care și-au câștigat dreptul de a preda elevilor cu cel mai mare nivel de abilități. Dar noi mergem dincolo de acea preocupare; cel mai important aspect pentru noi este faptul că nu mai ignorăm inechitățile pe care le-am creat.”

Neasumarea responsabilității personale față de practicile de la nivelul întregii școli permite multor decizii de rutină să-i afecteze în mod negativ pe unii elevi. Un consilier școlar de la un liceu mare de pe Coasta de Est a Statelor Unite a descris un incident în care doi elevi au fost transferați pe la mijlocul anului școlar. Primul, un elev alb care a fost exmatriculat dintr-un gimnaziu de elită și avea rezultate slabe la teste, a fost repartizat în programul de pregătire pentru facultate. Al doilea, un elev afro-american care avea o medie mare și scoruri ridicate la teste, a fost repartizat în programul de educație generală. Atunci când consilierul a întrebat despre aceste aranjamente, i s-a spus că repartizările s-au făcut astfel pentru a păstra un echilibru al nivelurilor de pregătire și că părinții elevului alb nu ar fi tolerat repartizarea copilului lor la nivelul general.

Conform datelor strânse de Education Trust, aceste incidente nu sunt ieșite din comun. Pe lângă problemele inerente care apar atunci când ne bazăm pe evaluările performanței și competențelor, acestea nu sunt folosite întotdeauna în mod nepărtinitor în luarea de decizii privind accesul elevilor la programele educaționale.

Aceste două povești din licee sunt o ilustrare acută a dilemelor morale cu care se confruntă profesorii în prezent. Putem accepta sistemul așa cum este el sau ne putem asuma un rol moral și putem apăra în mod activ interesele tuturor elevilor.

- **Analizez critic și finalitățile învățământului sau doar mijloacele de școlarizare?** Peter Vaill vorbește despre cât de important este ca fiecare organizație să cunoască, să înțeleagă și să se implice în „povestea scopului” său. Această poveste ne reamintește constant care este scopul nostru și are o semnificație profundă pentru învățarea organizației noastre. Pentru educatori, implicarea în povestea scopului reprezintă o cercetare serioasă a întrebărilor „De ce vin copiii la școală? Cu ce scop?” Neil Postman folosește o metaforă interesantă pentru a face distincția între mijloace și scopuri. „Putem face ca trenurile să ajungă la timp”, susține Postman, „dar dacă acestea nu merg unde ne dorim noi să mergă, de ce ne mai deranjăm?” Și, așa adăuga eu, „De ce să ne deranjăm dacă nici măcar nu știm unde merg sau nu ne pasă unde ar putea să ajungă?”¹⁶⁴
- **Mă angajez într-un proces continuu de informare și analiză?** Acest gen de informare presupune o deliberare reflexivă și avizată despre propria noastră practică educațională: De ce structurez interacțiunile din sala mea de clasă în acest mod? Ce impact are acest lucru asupra elevilor? Ce date din experiența mea mă fac să cred că acesta este cel mai bun mod? Ce alternative aș putea să am în vedere? Cine mă poate ajuta în această deliberare? Cum pot susține o analiză colectivă alături de colegii mei? În timp ce procesul de analiză critică poate fi informal sau mai degrabă formal, acesta este întotdeauna sistematic și continuu.

Kenneth Sirotnik, fost membru al Catedrei de Leadership Educațional de la Universitatea din Washington, a prezentat câteva întrebări pe care le pot folosi educatorii pentru a evalua profunzimea și întinderea propriilor analize. Aceste întrebări oferă un punct de început pentru o reflecție personală sau pentru dialogul cu colegii¹⁶⁵.

- În ce măsură sunteți susținuți de cultura organizațională în calitate de cercetători a ceea ce faceți și a modalităților de a face lucrurile mai bine?
- În ce măsură vă implicați în mod competent în discursurile și în acțiunile pentru îmbunătățirea condițiilor, a activităților și a rezultatelor învățământului?
- În ce măsură sunteți preocupați de voi înșivă și unii de alții în același mod în care sunteți preocupați (sau ar trebui să fiți preocupați) de elevi?
- În ce măsură sunteți împuterniciți să participați în mod autentic în problemele pedagogice de o importanță fundamentală, cum ar fi scopul școlilor sau modul în care pot fi aliniate acestei viziuni predarea și învățarea?

În cartea sa *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* (*De ce toți copiii negri stau împreună în cantina școlii?*), Beverly Tatum relatează o poveste relevantă pentru responsabilitățile noastre individuale. În timp ce

călătoria pentru a-și promova cartea, un intervievator alb și-a exprimat dezamăgirea față de înrăutățirea relațiilor interraciali și a inegalităților economice. Intervievatorul a dat ca exemplu propria lui comunitate mixtă din punct de vedere rasial.

Tatum descrie dialogul astfel: „Aici era un loc în care oamenii de culoare și cei albi trăiau împreună ca vecini și totuși erau puține interacțiuni semnificative între liniile rasiale; nu avea loc un dialog“, a spus el. Apoi s-a plâns de faptul că „pur și simplu nu mai avem liderii pe care îi aveam înainte; nu avem conducătorii de care avem nevoie“. Am făcut o pauză și apoi l-am întrebat: „Păi, dacă te interesează un dialog, ai invitat pe cineva la tine acasă să vorbești despre aceste probleme? Ești o persoană care are o sferă de influență. Cum o folosești pentru a schimba lucrurile?“ Tatum conchide citându-l pe Gandhi: „Noi trebuie să fim schimbarea care vrem să se întâmple“¹⁶⁶.

În calitate de educatori, trebuie să ne uităm de fiecare dată și la ceea ce facem noi, în mod individual, pentru inovarea condițiilor de învățământ din jurul nostru. De ce să așteptăm doar ca alții să inițieze schimbarea?

Images Of Organization

de Gareth Morgan (Sage Publications, 1986, 1997)

Noi nu muncim pentru sistemele școlare, ci lucrăm pentru acele percepții pe care le avem despre acestea. Gareth Morgan, profesor la Universitatea York, descrie șapte modele mentale care influențează modurile în care oamenii acționează în organizații: organizația ca mașinărie, organismul viu, creierul, cultura, sistemul politic, închisoarea psihică, fluxul și transformarea, respectiv dominația. Când predau teoriile organizaționale, le spun întotdeauna studenților să citească această carte. Studenții fac conexiuni între aceste metafore și viețile lor și nu le uită. Ei creează și recrează metaforele pe măsură ce merg să lucreze în sisteme școlare reale, iar ușurința lor crescută de a trece de la o metaforă la alta (acesta fiind și scopul de bază al cărții) îi face să aibă o prezență mult mai pregnantă în orice fel de organizație lucrează. Dezvoltarea și gândirea prin intermediul „imaginilor organizației“ este o muncă pentru suflet. — **Nelda Cambron-McCabe**

Competențele culturale și leadershipul cultural

Cultural Proficiency: A Manual for School Leaders, de Randall B. Lindsey, Kikanza Nuri Robins, Raymond D. Terrell (Corwin Press, 2003); **Culturally Proficient Leadership: The Personal Journey Begins Within**, de R.D. Terrell și R.B. Lindsey (Corwin Press, 2009).

„De ce trebuie să citim atât de multe cărți despre diversitate?“, a întrebat un student, pe un ton aproape sfidător. Era unul dintre acele momente de predare pe care le descriu autorii acestor cărți. Am răspuns cu o altă întrebare: „De ce crezi că textele sunt despre diversitate?“ și am pornit într-o aventură de un semestru de predare-învățare.

Subiectul primar al acestor cărți nu este diversitatea, deși acel element este prezent în exemple. Scopul cărților este de a-i ajuta pe liderii școlari să aducă schimbări individuale și organizaționale și să le răspundă în mod eficient oamenilor care sunt diferiți de noi. Așa cum ne reamintesc autorii, toți suntem diferiți unii de alții, în moduri fundamentale, chiar dacă nu sunt atât de vizibile. Unul dintre instrumente, „continuumul cultural“, ne învață un limbaj comun pentru a descrie practicile și comportamentele. Eu mă conving permanent de faptul că acest limbaj comun oferă o punte pentru a trece dincolo de afronturile personale, spre o înțelegere mai profundă a puterii transformatoare a moravurilor culturale și a diferențelor culturale. — **Ellen Bueschel**

¹⁵⁸ Despre schimbarea politicilor educaționale bazată pe învățare, vezi *The Dance of Change* (ed. cit.), pp. 5-64.

¹⁵⁹ *Ibidem*, pp. 95 și urm.

¹⁶⁰ John Goodlad, „Education and Democracy: Advancing the Agenda“, *Phi Delta Kappan* 82(1) (2000), pp. 86–89. Goodlad (președinte al Institutului pentru Cercetare Educațională din SUA) susține, de asemenea, că școlile publice sunt cel mai potrivit forum public pentru participarea la apărarea proceselor noastre democratice. Vezi John Goodlad et al. (coord.), *Education and the Making of a Democratic People* (Paradigm Publishers, 2008).

¹⁶¹ Cele patru dimensiuni morale ale procesului de învățământ, evidențiate de Goodlad, au avut un impact puternic asupra discursului internațional vizând formarea educatorilor (în special a profesorilor) și reînnoirea școlilor. Citatele sunt din John Goodlad, *Teachers for Our Nation's Schools* (Jossey-Bass, 1990), pp. 22 și urm.; pp. 48 și urm.

¹⁶² R. Quantz, N. Cambron-McCabe și M. Dantley, „Preparing School Administrators for Democratic Authority“, *The Urban Review*, vol. 23 (1991), pp. 3–19.

¹⁶³ D. Schön, *The Reflective Practitioner* (Basic Books, 1984).

¹⁶⁴ Cf. Peter B. Vaill, „The Purposing of High-Performing Systems“, în Th. Sergiovanni și J. Corbally (coord.), *Leadership and Organizational Culture* (University of Illinois Press, 1986), pp. 93–101. Citatul din Neil Postman este extras din *The End of Education: Redefining the Value of School* (Knopf, 1995), p. 61.

¹⁶⁵ John Goodlad, Roger Soder și Kenneth Sirotnik, *The Moral Dimensions of Teaching* (Jossey-Bass, 1990), pp. 312, 314.

¹⁶⁶ Beverly Daniel Tatum, *Why Are All the Black Kids Sitting Together in the Cafeteria?* (Basic Books, 1999), p. xi.

Viziunea școlii

1. Viziunea împărtășită a școlii tale

Bryan Smith, Tim Lucas

Luminile se sting în sala festivă a unui liceu, orchestra școlii începe să cânte, iar doamna inspector pășește pe scenă. „Am lucrat din greu“, spune ea, „am ținut cont de toate preocupările noastre și acum este aici: viziunea pentru inspectoratul nostru școlar pentru anul acesta și pentru viitor.“ Se desface un steag mare din material cu un slogan brodat pe el. Cuvintele par să simbolizeze preocupările pe care le au membrii acestei comunități, dar și pe cele ale profesorilor. Ele au fost analizate cu multă atenție de inspectoare și de o echipă aleasă cu grijă în timpul unei tabere de două zile.

Toți oamenii din public aplaudă. Inspectoarea privește cu apreciere prin mulțime, gândindu-se: „Viziunea ne-am împărtășit-o. Acum vom arăta ce putem face“.

Dar este foarte puțin probabil ca un proces scurt, cum este o tabără de două zile sau o ședință de două ore, să ducă la o viziune comună reală — o viziune care atrage angajamentul oamenilor din toată școala sau din tot sistemul școlar. În anul următor acelei ședințe, ai putea-o auzi pe inspectoare spunând: „Încă o dată, am demonstrat că oamenii își consumă tot timpul plângându-se. Este evident că nu sunt interesați să facă ceva mai mult. Pur și simplu va trebui să decidem totul la biroul central de acum înainte“. I-ai putea auzi de asemenea pe profesori, pe părinți și pe membrii personalului spunând: „Este evident că inspectoratul școlar nu este interesat de nimic altceva decât de propriile idei“. Aceste două atitudini sunt simptome ale faptului că nu a avut loc o proiectare deliberată, strategică a procesului unei viziuni comune.

Dar acum imaginați-vă că are loc o ședință — în aceeași sală de festivități, cu același public, cu un steag identic și acompaniată de aceeași orchestră. De această dată însă, momentul de pe scenă reprezintă punctul culminant al unui an de conversații și dialog. Toți cei din public au participat la cel puțin o sesiune a acestui proces, vorbind despre aspirațiile lor pentru copiii din inspectorat. Viziunea rezultată este o sinteză creativă a tuturor celor discutate. Este ca un diamant cu multe fațete diferite, iar fiecare persoană din public își vede aspirațiile reflectate în acesta.

Cu șase luni mai târziu, procesul continuă. Oamenii din tot inspectoratul școlar continuă să se întâlnească în grupuri și echipe mici, uneori în incinta școlii, alteori acasă unii la alții. Fiecare grup este format din profesori, părinți, membri ai personalului, administratori și oameni din comunitatea din afara școlii. Multe grupuri includ și elevi. Conversațiile se concentrează asupra a

cea ce pot face oamenii, individual și în echipe, pentru a înainta spre viziune. Mândria, energia și angajamentul pe care le simt oamenii sunt și mai evidente decât erau în sala festivă în urmă cu șase luni.

În asta constă puterea unui proces complet al viziunii comune pentru școală: un proces de a implica pe toată lumea, la comun, în procesul de luare a deciziilor și de dezvoltare a sistemului școlar viitor. Acest lucru nu înseamnă că sunt adunate contribuțiile tuturor, unele sunt selectate, iar la restul se renunță. Ci înseamnă stabilirea unei serii de forumuri în care oamenii lucrează împreună pentru a inventa direcția viitoare a școlii. Niciunul dintre participanți (inclusiv inspectoarea) nu va obține rezultatele exact în forma dorită de el; dar toți vor obține rezultate pe care le respectă și față de care își asumă un angajament. Mai mult decât atât, într-un proces bine proiectat, alegerile relevante sunt mai bune decât cele pe care le poate face în mod individual orice persoană, inclusiv cel mai capabil inspector sau consiliul de administrație al școlii. (Despre viziunea împărtășită, v. și Partea a II-a, cap. 3)

Procesul general de proiectare a viziunii împărtășite

Un bun proces al viziunii împărtășite are trei scopuri separate, dar conexe. În primul rând, acesta se adresează tensiunilor înăbușite create de problemele și preocupările curente. Oamenii, atât individual, cât și colectiv, trăiesc o ușurare extraordinară atunci când sistemul dă glas, în sfârșit, problemelor și preocupărilor lor. În al doilea rând, un proces al viziunii împărtășite trebuie să fie generativ: oamenii trebuie să fie capabili să vorbească despre cele mai profunde speranțe și dorințe ale lor pentru copii și pentru comunitate. Doar așa vor recunoaște de unde vin aspirațiile proprii și ale celorlalți, iar pornind de aici vor putea reimpulsiona procesul de colaborare și de încredere reciprocă.

În al treilea rând, procesul de stabilire a viziunii împărtășite duce la acțiune. Oamenii trebuie să aibă satisfacția intrinsecă a recreării școlii împreună, cu susținerea celorlalți — inclusiv cu susținerea celor în care nu aveau încredere în trecut.

În consecință, școlile devin niște parteneriate între profesori, organe legislative, părinți și membri ai comunității — toți acționând deja în mod autonom. Așadar, un efort către stabilirea unei viziuni împărtășite la nivel de școală ar trebui să înceapă prin îndemnarea oamenilor de a se aduna pentru a gândi și a acționa, cu puterea pe care o au deja, pentru a obține lucrurile care sunt importante pentru ei.

Dacă ești un lider al acestui proces, fie un lider formal sau un participant-cheie, fă tot ce îți stă în putere pentru a încuraja munca asupra viziunii personale și a măiestriei personale înainte să înceapă procesul viziunii comune. Privește-ți cu imparțialitate propriile puncte tari și puncte slabe în calitate de lider al acestui proces. Cum comunică cel mai bine? Care sunt lucrurile care te presează și cum răspunzi la acele presiuni? Câtă încredere au oamenii în tine și pe ce își bazează acea încredere? Cât timp ai la dispoziție pentru acest efort? Va fi suficient? Ești deja conștient de viziunile, scopurile și

sentimentele oamenilor din tot sistemul școlar și cât de curios ești să afli ceea ce nu știi încă? Și, cel mai important dintre toate: care este viziunea ta personală pentru sistemul școlar? Atunci când vei începe să vorbești despre generarea unei viziuni pentru școală, ți se va cere să vorbești în mod autentic despre semnificația personală pe care o are aceasta pentru tine și despre angajamentul pe care ți-l asumi pentru aceasta (vezi și Partea a II-a, cap. 2).

Trei imagini ale școlii în acest an

Tim Lucas

Scopul: De a facilita deschiderea conversațiilor între părinți, elevi și educatori într-un proces al viziunii comune.

Înainte de acest exercițiu, conducătorul ședinței trebuie, în prealabil, să tatoneze un grup de elevi (din clase relevante): Ce v-ar plăcea să învățați la școală anul acesta? Ce fel de lucruri ar putea face ca acest an școlar să fie unul bun pentru voi? Apoi tatonati un grup de profesori: Ce v-ar plăcea să realizeze clasele voastre anul acesta? Notați răspunsurile în formă de liste pe niște fișe de evaluare și nu dezvăluiți conținutul lor în timpul pasului 1.

Pasul 1: Părinții

Întrebați părinții despre speranțele lor: Ce v-ar plăcea să învețe copiii voștri anul acesta la școală? Cum v-ar plăcea să fie experiențele educaționale ale copiilor voștri?

Pasul 2: Elevii

Apoi dezvăluiți fișele pe care ați scris dinainte așteptările copiilor. Acest moment poate fi atât distractiv, cât și tulburător. Părinții sunt adesea dezarmați, pentru că văd cum copiii lor au modele mentale despre școală diferite de ale lor.

Pasul 3: Profesorii

Acum dezvăluie a treia listă, de asemenea pregătită din timp, cu modelele mentale pe care le au profesorii și personalul școlii. Aici veți vedea din nou un punct de vedere diferit¹⁶⁷. Acest punct de vedere vine din formarea profesorilor, din structura școlilor lor și din obiectivele generale stabilite la nivel regional și statal.

Pasul 4: Realizarea de conexiuni

Afișează toate cele trei tipuri de modele mentale astfel încât să poată fi văzute simultan, ca oamenii să poată cugeta asupra diferențelor și similarităților în timp ce studiază cele trei imagini ale învățării de pe afișele desfășurate pe perete. Notează cât mai multe similarități. Acestea reprezintă punctele de început pentru crearea scopurilor comune. Apoi discutați despre diferențe. Ce i-ar putea face pe copii sau pe educatorii lor să vadă, de exemplu, un an reușit de grădiniță în moduri atât de diferite? (Ai putea să le oferi câteva idei aici.) Grupul va adăuga de obicei elemente noi pe lista proprie. Dacă fiecare model este valid pentru cei ce-l susțin, ce ar putea face diferit părinții?

Variantă: „Adevărul despre copii este că...”

Pentru părinții care au trecut deja prin exercițiul anterior, această variantă poate fi mai interesantă. În inspectoratul nostru, acest exercițiu este condus de obicei de un asistent social local care lucrează îndeaproape cu noi. Ea aduce o serie de cărți de joc pe care este imprimat textul „Adevărul despre copii”, urmat de o afirmație:

- „Ei vor să se certe pentru orice.”
- „Ei înțeleg mai multe decât credem noi.”
- „Ei sunt gânditori sistemici înnașcuți.”
- „Ei îți spun «da» chiar dacă se gândesc la «nu».”
- „Ei se descurcă mai bine atunci când îi vede cineva.”
- „Ei nu știu să împartă.”

Împarte cărțile părinților în mod aleatoriu și spune-le apoi: „Acestea sunt afirmații pe care oamenii le-au făcut despre copii. Vă rog să le citiți pe ale voastre cu voce tare și să comentați orice doriți asupra lor.” Primul părinte va citi: „Nu le place să fie scoși în evidență”. Apoi va spune: „Păi, această afirmație nu este adevărată pentru copilul meu. El încearcă tot timpul să ajungă cumva în centru atenției”. Dar altcineva va spune: „Dar pentru copilul meu este adevărată”.

Și ce ar putea sugera acest lucru despre nevoile școlii? Întreabă apoi facilitatorul. Pe măsură ce participanții își exprimă părerile, conversația se îndreaptă în mod natural spre atitudinile pe care le au părinții despre măsura în care școala ar trebui să se bazeze pe propria lor experiență școlară. Unul dintre cele mai bune moduri de a-i face să se elibereze de aceste gânduri este de a le spune să se gândească la natura diferită a copiilor din prezent. „Viața voastră era structurată la fel ca viața copilului vostru? Dacă sunteți ca mine, pe vremea mea ne jucam mai mult de unii singuri. Ei sunt mult mai obișnuiți cu un mediu structurat.” Și așa mai departe.

Întrunirile pentru stabilirea viziunii comunității

Tim Lucas, Bryan Smith

Scop: Crearea de relații și facilitarea atingerii unei viziuni împărtășite privind școala și comunitatea din jurul ei.

Perspectivă: O întâlnire anuală de o zi sau două între membrii comunității școlare.

Participanți: Aceste dialoguri la scară largă pot întruni între optzeci și o sută de părinți alături de un grup de lideri școlari.

Mediu: O sală de conferințe încăpătoare cu spațiu suficient pentru întruniri de grup la mese separate. Forma acestor întruniri e inspirată după întâlnirile ținute la Școala Primară Willard din Ridgewood, New Jersey, în anii '90.

Aceste întâlniri necesită o planificare și o proiectare considerabile, dar valoarea lor — pentru facilitarea relaționării între părinți, liderii școlilor și comunitate — este imensă. Repartizați locurile din timp, aranjând mesele în mod eterogen — un părinte al unui copil de grădiniță care este pentru prima dată în această clădire ar putea fi așezat lângă părintele unui copil de clasa a cincea, al cărui copil cel mai mare este deja la facultate. Fiecare are ceva de învățat de la celălalt. Părinții copiilor mai mari îi pot asigura pe părinții

copiilor mai mici că totul va ieși bine la final. Părinții copiilor mai mici, la rândul lor, le pot reaminti părinților copiilor mai mari despre modul în care își vedeau familiile cu câțiva ani mai devreme.

Fiecare masă lucrează împreună. Mai întâi, oamenii se prezintă, apoi discută despre fiecare problemă, concepție și preocupare, pe care o au referitor la școală și la copiii lor. Listele lor ar putea include între douăzeci și treizeci de idei la fiecare masă. Apoi membrii echipei de la masă selectează cinci dintre cele mai critice concepții, scriindu-le pe fiecare pe un cartonaș sau pe un foiță autocolantă mai mare. Apoi pe alt set de cartonașe, ei răspund la câte două întrebări pentru fiecare dintre cele cinci idei principale: Care ar trebui să fie rolul școlii în soluționarea acestei probleme? Care ar trebui să fie rolul părinților?

După patruzeci și cinci de minute de discuții, invitați-i pe membrii echipelor de la mese să-și prezinte ideile în fața tuturor, afișându-le pentru a putea fi văzute de toată lumea. În scurt timp va deveni evident faptul că sunt șapte sau opt concepții recurente, de la masă la masă. Extrageți aceste idei pentru a fi discutate de întregul grup. Acestea ar putea să includă preocupări legate de programa educațională, de activitățile extracurriculare, de poziția socială („Copilul meu este necăjit încontinuu de ceilalți“), de siguranță, de teme pentru acasă, de abordarea de predare sau de orice altceva. Odată ce toate preocupările sunt afișate, se pot căuta interconexiunile dintre aceste idei și preocupări, alăturând cartonașele dacă se referă la o temă similară sau dacă par a fi contradictorii. În timp ce un grup ar fi putut scrie „creșterea accesului la tehnologie“, alt grup ar fi putut scrie „copiii noștri ar trebui să fie cetățeni globali“. Aceste idei duc în mod natural la întrebări despre atitudinea școlii față de social media, cum ar fi rețeaua de socializare Facebook. Dacă mai multe grupuri vin cu o temă comună, acea preocupare are prioritate, iar cartonașele vor fi evidențiate, grupate și se va insista asupra lor.

Acum grupul, ca întreg, are o idee despre prioritățile date de unii alora, legate de probleme și crize. Liderul poate introduce alte probleme și întrebări care nu au venit de la mese, dar care au apărut în prima parte a procesului. După ce au vorbit despre realitatea curentă, oamenii ar trebui să aibă un oarecare sentiment de împăcare. Ei nu știu ce urmează, dar știu că problemele lor critice au fost ridicate. Ei sunt pregătiți să vorbească despre o viziune comună pentru sistemul școlar.

Sesiunea de până acum a durat probabil o zi sau o seară întreagă. Acum, într-o sesiune separată, întoarceți-vă împreună cu același grup, împărțit din nou în echipe la fiecare masă (preferabil în echipe diferite), și spuneți-le membrilor echipelor de la fiecare masă să-și imagineze că sunt cu trei ani în viitor și că au creat sistemul școlar pe care și-l doresc cel mai mult. Spuneți-le să se gândească pe rând la întrebările de mai jos, prezentând cea mai clară viziune comună de până acum.

Descrieți-i pe copiii care frecventează această școală ideală. Ce fel de lucruri se întâmplă într-o zi obișnuită? Ce categorii de subiecte sunt predate?

Cum sunt predate acele subiecte? Ce știu copiii la un anumit nivel de vârstă? Ce cunoștințe au profesorii? Ce fel de relații sunt între profesori și elevi? Cum sunt implicați părinții? Care este relația dintre școală și comunitate? Cum arată clădirea școlii? Cum gestionează școala nevoile academice și sociale ale copiilor săi? Cum sunt evaluate performanțele elevilor?

Cereți echipelor de la fiecare masă, din nou, să prioritizeze. Grupurile trebuie să selecteze cinci (până la zece) dintre cele mai importante componente pe care și-ar dori cel mai mult să le vadă în școala pe care și-o imaginează. Aceste preocupări trebuie prezentate în fața întregului grup și consolidate cu ideile venite de la celelalte mese.

Având în vedere faptul că această activitate reprezintă doar un punct de mijloc al procesului, grupul nu trebuie să ajungă la un acord în ceea ce privește cele mai dorite componente ale viziunii comune. Oamenii trebuie să simtă totuși că aspirațiile lor pentru inspectorat cele mai dorite au fost auzite (și, în mod ideal, au fost auzite venind de la alții). De aici, scopul vostru este să stabiliți o direcție, aducând procesul viziunii la echipele și la comitetele școlare existente ai căror membri trebuie acum să încorporeze noile viziuni în munca pe care o desfășoară deja.

Clarificarea și implementarea viziunii

Tim Lucas

Fiecare școală are un comitet format din administratori, profesori, părinți și, câteodată, elevi, care e responsabil de gestionarea școlii. (În unele state, cum este New Jersey, existența acestui comitet e cerută de lege.) În cadrul acestui proces, acest comitet care aplică viziunea educațională rezultată devine baza viitorului școlii. Membrii comitetului reflectează la comentariile din cele două exerciții anterioare, le interiorizează și dezvoltă priorități strategice pentru școală. (Pentru o abordare alternativă, vezi Partea a XV-a, cap. 1)

Următoarea listă de sarcini poate ajuta comitetul de planificare să se asigure că a analizat fiecare aspect-cheie al viziunii asupra școlii și că e la curent cu realitatea prezentă și cu prioritățile strategice. Durează în jur de un an până când un comitet analizează aceste probleme, mai mult sau mai puțin în ordine; apoi este timpul să o ia din nou de la început. Viziunea în sine trebuie să rămână puternică și să reprezinte aspirațiile autentice pe durata acestui stadiu; la fel, privirea asupra realității curente trebuie să se păstreze clară și imparțială¹⁶⁸.

1. Viziunea: Pe baza proceselor anterioare, care sunt aspectele critice ale viziunii școlare menționate de beneficiarii școlii? Dacă viziunea ar fi realizată, cum ar funcționa împreună programa școlară, proiectul sistemului școlar, combinația de cursuri și oferte și toți ceilalți factori? Creați o descriere — nu pe post de rezultat final, ci pe post de punct de început pentru continuarea dialogului. Dacă aceste componente ar fi implicate, care ar fi rezultatele pentru voi? S-ar putea să nu atingeți obiectivele pe care le stabiliți în acest punct, dar aveți nevoie de ele pentru a vă ajuta pe voi și pe alții, să vă

trasați direcția.

2. Realitatea curentă: Cum se schimbă nevoile elevilor? Comparați datele demografice: înmatricularea, frecvența, ratele abandonului, etnicitatea corpului de elevi, sexul, distribuția pe niveluri de clase și competențele lingvistice, cu cele din anii anteriori. Ce procese și programe funcționează cel mai bine în prezent pentru diferite grupuri de elevi în ceea ce privește învățarea elevilor? Elevii, părinții și profesorii percep școala ca pe un mediu de învățare? Ce observații fac ei despre școală și despre sălile de clasă? La final, analizați atent formarea profesorilor, obiectivele școlii, filosofia educațională și climatul școlar.

3. Prioritățile strategice: Care este lucrul pe care îl vom face în primul rând pentru a ne apropia de realizarea viziunii noastre? Cum pot fi îmbunătățite personalul școlii și dezvoltarea programei educaționale? Gândiți-vă la siguranță, la relațiile din comunitate, la facilități, la nevoile elevilor, la locurile de parcare și la trafic. Unde ar putea părinții să-și ducă și să-și aducă micuții de la școală, îngrijorându-se mai puțin din cauza traficului? Ce resurse sunt disponibile?

Echipele responsabile

După ce a identificat prioritățile strategice, comitetul central stabilește acum „echipele responsabile“ care să le dezvolte în proiecte. Aceste echipe nu implementează neapărat politici educaționale, ci mai degrabă dezvoltă o viziune pentru un anumit domeniu al școlii, stabilește câteva obiective primare și încearcă să vadă cum pot fi atinse acele obiective.

Ar putea fi stabilit, de pildă, un comitet responsabil cu noile tehnologii, format din părinți, membri ai comunității, profesori, elevi și un membru al consiliului administrativ al școlii. Acest grup ar putea supraveghea folosirea calculatoarelor și accesul la internet. Ar putea fi creat, de asemenea, un comitet pentru climatul școlar (Ce fel de mediu intelectual ne dorim să creăm? Cum ar trebui să vorbim unii cu alții?); un comitet de evaluare ar analiza portofoliile, testele și alte forme de evaluare a elevilor etc. Fiecare echipă alege două obiective măsurabile pentru fiecare ciclu anual, explicitează relația acestor obiective cu viziunea generală asupra școlii, creează proiecte-pilot pentru a îndeplini acele obiective, evaluează acele proiecte și raportează, la sfârșitul anului, rezultatele obținute (oferind și explicații pentru acele rezultate).

Reflecție și clarificare

Viziunea este mult mai puternică în lumina experienței. Astfel, convocați o sesiune amplă de reflecție, cu 80 până la 200 de participanți, la sfârșitul fiecărui an școlar. Scopul: de a regândi și a clarifica viziunea pentru școală, de a auzi rapoartele asupra eforturilor-pilot de anul acesta și de a adăuga obiective noi și de a scoate la suprafață probleme noi. La fel ca în stadiile anterioare, întâlnirea este împărțită într-o sesiune asupra realității curente („Ce se întâmplă în acest moment cu sistemul școlar?“), o sesiune asupra

viziunii („Ce ne dorim să creăm aici?“) și o sesiune asupra priorităților strategice („Unde alegem să ne concentrăm atenția?“).

Inițiativa viziunii comune este puternică, pentru că este continuă. Părinții dezvoltă o înțelegere mai profundă a forțelor care pun în mișcare școala și a modurilor în care s-ar putea implica în viața școlii. Profesorii își extind conștiința potențialelor resurse și oportunități care există în școală în afara sălii lor de clasă. Și, lucrul cel mai important, vechea cultură a cinismului începe să se schimbe. În trecut, oamenii puteau veni la lider să-și descarce toate preocupările și nemulțumirile. Acum ei sunt invitați în mod automat într-un proces în care nu își văd doar problemele, ci și viitorul pe care și-l doresc; în care nu doar vorbesc, ci și acționează și în care nu își pierd avântul, ci continuă într-o manieră constructivă, văzând rezultatele eforturilor lor înflorind, de la an la an.

Găsirea unui partener

Janis Dutton, Tim Lucas, Nelda Cambron-McCabe, Bryan Smith

Învățământul poate fi una dintre cele mai izolate profesii. Dacă ești profesor, s-ar putea să-ți petreci cea mai mare parte a timpului separat de colegi și asociați. În multe școli, dacă vrei să ai timp pentru inovare creativă împreună cu alți profesori, trebuie să-l programezi singur.

Acesta este unul dintre motivele pentru care construirea viziunii comune este atât de dificilă în școli. Structura orarului tău te poate tenta să începi să inovezi de unul singur, făcând schimbări în sala ta de clasă. Dar o sală de clasă inovatoare fără legături active cu lumea din jurul ei nu este durabilă. Cunoaștem profesori creativi ale căror inovații nu au durat mult, chiar și cu încurajare pasivă din partea directorilor și a altor profesori. De ce? Pentru că nu au putut inventa de unii singuri tot ceea ce de ce aveau nevoie și nu aveau cu cine să inventeze împreună. Ei au operat în izolare.

Chiar și într-un sistem educațional fără resurse de timp pentru implementarea programelor noi, găsirea unui partener poate fi unul dintre cele mai benefice lucruri pe care poate să-l facă un educator. Energia generată de o persoană care este dispusă să-și asume riscuri și să încerce ceva nou trebuie să-și găsească o eliberare, la fel cum electricitatea caută împământare. Un inovator are nevoie de cineva cu care să vorbească pentru încurajare și perspectivă — cei doi inovatori vor crește împreună. Ambele persoane implicate beneficiază de acest parteneriat.

Ideea de a aduce educatorii împreună în scopul perfecționării didactice nu este deloc nouă. Multe școli au găzduit demersuri de învățare colaborativă care implică doi sau mai mulți profesori sau administratori. Acestea includ predarea în echipă, mentoratul, „prieteni critici“ (care își oferă reciproc o critică constructivă) și, mai nou, comunitățile de perfecționare profesională.

Ce au în comun toate aceste parteneriate? Partenerii nu sunt acolo să se facă unii pe alții să se simtă mai bine, ci să se facă unii pe alții mai eficienți, inventând împreună și experimentând cu invențiile lor. Aceasta presupune o dinamică diferită față de găsirea unui educator înțelegător cu care să-ți poți

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

„vărsa ofurile“ legate de dezvoltarea personalului, de regulile administrative sau de o zi grea de muncă. Noi vorbim aici despre a crea ceva împreună.

Pornirea în găsirea unui partener poate părea o decizie evidentă, dar asemenea opțiuni nu sunt întotdeauna ușor de realizat dacă nu le vizezi în mod deliberat. Citind aceste lucruri, probabil ai identificat deja un potențial partener. (Poate fi — sau nu — un alt profesor, un administrator, un părinte sau un membru al comunității.) Dacă nu l-ai găsit deja, sunt multe modalități prin care poți testa potențialii parteneri dintr-o școală. Găsește un articol în care te regăsești (sau poate o secțiune a acestei cărți) și dă-l cuiva cu care ai mai făcut echipă înainte. Întreabă-l ce părere are despre acel fragment. Încearcă o activitate nouă cu cineva din școală sau din comunitate. Începe ușor și cu grijă; până la urmă, îi ceri cuiva să-și asume un angajament pentru creșterea ta viitoare ca profesor și ca persoană și îți asumi, la rândul-ți, un angajament față de acea persoană. Viitorul tău partener ar putea să fie sau să nu fie de acord la nivel filosofic cu valorile sau cu opiniile tale profesionale, dar va fi pregătit să călătorească împreună cu tine și să învețe de-a lungul drumului.

2. Reînnoirea leadershipului educațional

Un departament universitar dedicat îndrumării viitorilor lideri școlari

Nelda Cambron-McCabe

Pe măsură ce observ inspectoratele școlare și departamentele universitare încercând să realizeze schimbări, sunt de fiecare dată impresionată de importanța faptului ca organizațiile să aibă o înțelegere clară a scopului lor fundamental și un set de idei de ghidare după care să se conducă. De prea multe ori în procesul de reproiectare curriculară, membrii catedrelor încep prin a vorbi despre cursuri specifice și „aptitudini“ de care este nevoie. Pornind de la aceste cursuri sau aptitudini, ei se regăsesc blocați în scopul lor de bază la un moment dat în viitor. Aceasta înseamnă că, oricât de bun ar fi un program, el va reprezenta întotdeauna o prelucrare treptată a programelor din trecut. Totuși, cele mai fundamentale și mai durabile schimbări par să înceapă de fiecare dată atunci când membrii catedrelor și ai administrației se reunesc pentru a se întreba unii pe alții: „Pentru ce existăm noi? Ce vrem să realizăm? Ce susținem noi? Ce credem noi despre predare și învățare?“ (Vezi Partea a II-a, cap. 3 și cap. 7.)

„Fiecare organizație este guvernată după niște principii explicite, fie că sunt sau nu create deliberat“, spune Peter Senge¹⁶⁹. Aceste principii sunt niște „idei directoare“, niște concepte care definesc la ce anume aderă o organizație și ce-și doresc membrii săi să creeze.

Ideile directoare au o profunzime filosofică și nu sunt niciodată fixe și permanente. Acestea nu rezultă din conversații singulare, din acreditări, din analize curriculare sau din ateliere de o zi. În schimb, ele se dezvoltă din reflecții și conversații îndelungate și continuă să se dezvolte prin

implementarea noilor programe și strategii. Aceste idei directe reprezintă mult mai mult decât viziunea formalizată sau declarațiile referitoare la misiunea școlii; ele sunt viziuni împărtășite care modelează și remodelează organizația în moduri fundamentale și care sunt strâns legate de identitatea organizației și de scopul său fundamental.

Eu am experimentat în mod direct această evoluție la începutul anilor '90, când am luat parte la un efort influent de reînnoire la Universitatea Miami din Oxford, Ohio. Departamentul de Leadership Educațional (din care fac parte și pe care l-am condus în trecut) a obținut o recunoaștere semnificativă pentru reproiectarea programelor universitare în vederea producerii unor administratori școlari mai reflexivi, mai transformatori — ajutându-i să învețe cum să fie mai degrabă lideri decât manageri. Dar noi nu am pornit de la ideea reinventării leadershipului școlar. În schimb, am simțit pur și simplu că programul nostru existent de administrație școlară nu pregătea indivizii pentru a face față complexității lumii schimbătoare a școlilor din învățământul preuniversitar. Eram convinși că, dacă am căuta, am găsi programe remarcabile în cadrul altor universități care ne-ar oferi un parcurs pentru pregătirea oamenilor în calitate de lideri școlari capabili.

Așa că am căutat. Ghiciți ce-am aflat? Alte universități făceau exact aceleași lucruri pe care le făceam și noi. Acest lucru nu ne-a consolat. Aceasta însemna că trebuia să creăm un model nou de unii singuri. Din acea poziție, am curățat masa și am spus: „Haideti să ne gândim, de la început, cu ce se confruntă în ziua de azi școlile din învățământul preuniversitar, ce nevoi au copiii, cu ce pot contribui administratorii școlilor în calitate de lideri creativi și cu ce putem contribui noi, ca autoritate, la cultivarea tipului de leadership de care este nevoie pentru a schimba școlile“.

Dintre cei optsprezece membri ai departamentului nostru, am stabilit un grup de bază format din cinci indivizi care să aibă conversații intensive, continue. Am început cu începutul: Dacă am putea să facem orice ne-am dori în educație, ce am schimba și în ce credeam noi cu adevărat? Am selectat scrieri ale oamenilor care erau în primele rânduri ale gândirii diferite despre leadership și despre școli. Aceste scrieri ne-au susținut conversațiile și ne-au alimentat gândirea. Simțeam că școlile eșuau să răspundă nevoilor societății; totuși, majoritatea universităților formau administratori educaționali care să mențină condițiile existente. Viitorilor administratori li se ofereau aptitudini și cunoștințe care aveau puțină valoare în a-i ajuta să-și schimbe organizațiile. Am început să dezvoltăm o viziune pentru departamentul nostru de a educa lideri școlari care să poată transforma școlile. Am vorbit în mod deliberat despre „reconstruirea“ școlilor, pentru a sugera nu doar revizuirea unor politici, ci și o practică a chestionării asumpțiilor fundamentale după care operau acestea.

Pe lângă toate acestea, nu avea sens să educăm lideri pentru un viitor care nu exista, în timp ce eșuam să-i educăm pentru a supraviețui (și a prospera) până la venirea aceluși viitor. Voiam ca absolvenții programului nostru să fie

văzuți (și ei înșiși să se vadă) ca fiind de succes din momentul în care își asumau poziții de leadership. Succesul, la rândul lui, le-ar oferi acele „pârghii“ de care au nevoie pentru schimbare — atâta timp cât continuau să beneficieze de susținerea de care aveau nevoie pentru a continua să ridice întrebări despre asumțiile lor fundamentale.

Valoarea dialogului și a discuției constructive ca instrumente pentru învățarea în echipă a devenit din ce în ce mai evidentă. David Bohm a remarcat că unele dintre cele mai autentice dialoguri sunt cele pe care mulți dintre noi l-a avut, târziu în noapte, în căminele studențești — e vorba despre acele discuții ce treceau de la un subiect la altul fără vreun scop declarat. Revenind la proiectul departamentului nostru, pe măsură ce grupul de bază își continua întâlnirile, vedeam cât de creativ era faptul de a ne suspenda mai întâi propriile asumții și credințe și de a avea conversații aprofundate despre ideile generale în loc să încercăm să luăm decizii pripite.

Din când în când, în timpul deliberărilor noastre, întruneam în mod regulat întregul departament pentru a găsi răspunsuri și a întrevădea un sens împărtășit de toți. Inițial, pe măsură ce erau introduse ideile, stăteam în jurul mesei și spuneam: „Păi, da, așa cred și eu“. Totuși, pe măsură ce încercam să trecem la următorul nivel al implicării, devenea evident că aveam concepții destul de diferite despre unele cuvinte sau afirmații. În timpul acestor întâlniri de început, dialogul veritabil nu a fost posibil, dar instrumentele învățării în echipă au fost foarte valoroase pentru scoaterea la suprafață a modelelor mentale pe care le aveam fiecare despre munca noastră (Partea a II-a, cap. 5).

Am vorbit despre definiția leadershipului; despre locul pe care îl ocupă școlile în societate; despre contextele culturale, politice și morale ale școlilor; și despre leadershipul școlar ca practică intelectuală, morală și constructivă. În timp, ne-am întors înainte și înapoi, uneori cu ajutorul unor facilitatori din exterior, până când am ajuns la un set de credințe și principii fundamentale care să ne ajute să ne atingem viziunea comună: să producem lideri educaționali transformatori.

Uneori vorbesc sau mă consult cu grupuri de la alte universități care încearcă să construiască o viziune comună similară. Ei mă întreabă de fiecare dată cât de mult a durat pentru noi să ne dezvoltăm principiile de ghidare. Atunci când spun „A durat aproape doi ani“, atmosfera din încăperea se schimbă imediat. „Asta nu va funcționa pentru noi“, spun ei. „Trebuie să facem asta în următoarele șase luni. Decanul nostru vrea ca programul să fie schimbat acum.“ Dar trebuie să le spun un lucru: o schimbare a scopului unui program universitar nu este ca schimbarea unui curs academic. Aceasta nu poate fi făcută într-un singur semestru, pentru că tot ce este în program, inclusiv oamenii, trebuie să se schimbe împreună.

Stabilirea legăturilor cu oameni din afara departamentului nostru a fost un aspect critic al efortului nostru. Finanțarea din partea Fundației Danforth ne-a legat la nivel național cu alte câteva programe universitare aflate în căutarea schimbării. Membrii acestui grup național ne-au criticat munca și au

ridicat întrebări care ne-au aprofundat gândirea. Puterea întrebărilor lor ne-a forțat să ne gândim mai aprofundat la credințele noastre — la viziunea noastră comună. Susținerea financiară ne-a permis de asemenea să perseverăm într-un proiect neobișnuit făcând față presiunilor de timp și de resurse. Acest tip de conversație introspectivă nu poate fi grăbit. Fiecărei persoane și fiecărei perspective trebuie să i se ofere o șansă de a fi auzită și implicată. Modelele mentale trebuie scoase la suprafață, iar credințele adânc înrădăcinate trebuie articulate și înțelese.

După ce ne-am dezvoltat credințele fundamentale, am trecut la crearea unei curricule noi. Am început să vorbim despre alinierea credințelor noastre la cursurile pe care ne doream să de dezvoltăm. Atunci când propuneam cursurile, ne reîntorceam în mod constant la acele credințe fundamentale. Așa cum observă Gareth Morgan¹⁷⁰, credințele fundamentale devin un punct de referință în munca ta: Acestea oferă „minimum de specificații critice“ care îi permit fiecărui aspect al organizației să se dezvolte și să fie în același timp congruent cu viziunea organizației ca întreg. Ele sunt întotdeauna acolo ca un etalon al valorii, importanței sau semnificației deciziilor noastre, mai ales în timpuri haotice.

După aproape două decenii, programul încă implică activ toți membrii departamentului. Procesul, de fapt, nu are un rezultat final — nu are un punct de sosire. Noi ne reîntoarcem în mod regulat la credințele noastre fundamentale pentru a le testa în concordanță cu realitatea curentă și cu credințele curente ale „vechilor“ și ale noilor angajați ai departamentului. Este vital să facem acest lucru din cauza schimbărilor în componența departamentului. Am știut atunci când am adoptat principiile fundamentale că nu le putem înainta pur și simplu ca alții să le implementeze — va trebui să fim un exemplu al lor atât în propriul nostru comportament, cât și în predarea noastră. Aceste idei fundamentale au continuat să se dezvolte pe măsură ce ni s-au alăturat noi membri în departament, aducând perspective noi semnificative pentru munca noastră.

Procesul nostru exemplifică dezvoltarea unei viziuni comune prin învățare în echipă. Fără învățare în echipă, departamentul nostru nu ar fi putut să încorporeze în program această viziune nouă. Fără învățare în echipă, am fi avut ceva care ar fi arătat foarte bine pe hârtie, dar care ar fi adus foarte puține schimbări în program sau deloc. După ce am creat principiile și programa educațională nouă, nu ne-am reîntors la activitățile noastre separate. Am continuat să învățăm împreună. În decursul primilor ani, mulți membri ai departamentului au participat la cursurile unii altora. Predarea noastră este mult mai puternică, pentru că înțelegem ideile cu care vin studenții din alte surse. Noi continuăm să avem conversații despre ideile care ne ghidează și despre modurile în care acestea afectează conținutul cursurilor noastre și abordările noastre în predare.

Într-un sens, ne-am reprojecțat cu toții viețile pentru a participa la construirea acestui program. (Decizia mea de a mă alătura cocreării cărții

Școli care învață a fost o consecință naturală a aceluiași angajament, pentru că munca nu s-a oprit la limitele proprii mele organizații.) Din punct de vedere pedagogic, acum predau diferit datorită acelor principii și credințe și a experienței mele în dezvoltarea și implementarea lor. Nu îmi pot imagina că m-aș putea întoarce vreodată la metodele de predare din trecut. Problema pedagogică critică pentru un membru al facultății, în mintea mea, nu constă în decizia de a ține prelegeri sau de a facilita seminare interactive. Ideea critică este următoarea: Ce tipuri de probleme și întrebări ridici cu studenții? Ridici întrebări țintite, pragmatice sau îi inviți să se gândească la scopul școlilor, să chestioneze practicile și structurile școlare care ar putea dezavantaja mulți elevi? Dacă alegi a doua variantă, în contextul comunității, deschizi calea spre o pedagogie care poate întruni dimensiunile intelectuale, morale și constructive ale învățământului. Ne-ar plăcea să credem că am creat acel tip de pedagogie în departamentul nostru și în măsura în care funcționează, funcționează pentru că am început prin definirea clară a scopului nostru și prin articularea ideilor de ghidare.

Principii orientative pentru liderii școlari care trec prin perioade de tranziție

Nelda Cambron-McCabe, Richard Quantz

Transformarea programelor universitare de leadership educațional de la Universitatea Miami a început cu dezvoltarea unor idei de ghidare. Dezvoltarea a ceva atât de important ca „ideile de ghidare“ implică mult timp și multe discuții. Nicio organizație nu poate trece peste investirea acestui timp, pentru că o parte din forța dezvoltării ideilor de ghidare rezultă din procesul de dezvoltare a lor. Datorită angajamentului pe care îl avem față de acest proces în sine, credem că nicio organizație nu poate importa pur și simplu ideile de ghidare ale altei organizații pentru a genera un angajament real. Ideile și viziunile împrumutate rareori au aceeași putere pentru alt grup pe care o au pentru creatorii lor. Dar ideile altora pot oferi un loc de unde o persoană își poate începe propria călătorie. Acestea ar putea fi un loc bun pentru a începe.

Principiile de ghidare care au organizat eforturile noastre de reformă au rezultat din ore întregi de conversații și de construire a unui consens. Dar, deși am folosit principiile în mod repetat în munca noastră, ideile noastre de ghidare nu au fost scrise în mod formal până când unii dintre noi nu am început să publicăm articole care reflectau experiențele noastre. În acele articole, principiile de ghidare erau prezentate ca niște idei generale care au influențat direcția programului nostru.

La câțiva ani după lansarea programului nostru, eu și coautorul acestei secțiuni ne-am reîntors la scrierile noastre anterioare și le-am tradus într-un set de principii scrise. Deși aceste principii au fost încorporate în munca noastră originală și au fost implicate în mod conștient în conversațiile noastre din cadrul departamentului, am simțit atunci că era nevoie de o explicitare și o

elaborare a lor. Acest proces a evidențiat modelele mentale din spatele programului nostru și a structurii sale. Toți membrii departamentului, dar în special membrii noi și studenții aveau nevoie de oportunitatea de a se implica în ideile de ghidare și de a și le însuși. Principiile trebuiau examinate ținând cont de realitatea curentă a programelor noastre.

O parte dintre principiile de ghidare originale sunt prezentate pe scurt în continuare.

- Domeniul leadershipului educațional trebuie reconstruit astfel încât să se concentreze în principal asupra transformării școlilor. Școlile pe care le vedeam în jurul nostru eșuau să răspundă nevoilor societății, și totuși majoritatea administratorilor din educație erau formați în vederea menținerii situației existente. Administratorii au fost învățați că organizațiile sunt structuri raționale, aproape mecanice, care operează într-o manieră birocratică. Credința noastră era că trebuia să apară o schimbare de la a ne gândi la formarea administratorilor la a lua în considerare educarea liderilor. Această schimbare necesita o regândire fundamentală a școlilor și a autorității — o regândire care recunoștea poziția centrală a culturii, a politicii și a eticii în lupta de zi cu zi a elevilor, a profesorilor și a administratorilor. Viziunea noastră a trecut de la administrarea școlilor la transformarea lor: de la gestionarea școlilor la chestionarea asumțiilor fundamentale după care operau acestea.
- Scopul primar al școlilor publice este să educe copiii pentru responsabilitățile cetățenești și democratice. În ultimii ani, responsabilitățile civice ale școlilor au fost înlocuite de o puzderie de interese private și individuale. Deși admitem faptul că școlile au o oarecare responsabilitate pentru scopurile private și individuale, noi credem că responsabilitățile civice mai extinse trebuie să-și reia locul în misiunea principală a școlilor publice. Așadar, a trebuit să ne reexaminăm propria programă educațională și propriile practici de lucru pentru a ne asigura că aceste responsabilități civice ocupau un loc central.
- Leadershipul școlar este o practică intelectuală, morală și de expertiză. Acest principiu se află în inima practicii noastre; el modelează toate celelalte principii. Noi credem că acest principiu schimbă perspectiva unei persoane de la management spre leadership. Leadershipul este mai mult decât o activitate tehnică concentrată pe productivitate și eficiență. Leadershipul este condus de perspective teoretice multiple, atrăgându-ne atenția la întrebările morale referitoare la scopul și valorile fundamentale ale organizațiilor noastre.

În același timp, am simțit că toți cei implicați în educație, de la profesorii universitari până la educatorii din școlile primare și secundare, ar trebui să fie buni practicieni. Din acest motiv, cursurile noastre teoretice au și o dimensiune practică. Inițial, vorbeam despre practicarea „tehnică” a educației, dar atunci când am delimitat ceea ce înțelegeam prin „tehnică”, am ajuns la concluzia că termenul era prea îngust. Vorbeam despre iscusința

predării și a învățării. Donald Schön, criticând abordarea extrem de tehnică a școlilor profesionale, ne reamintește că multe domenii ale practicii implică incertitudine, unicitate și conflicte de valoare și nu pot fi rezolvate folosind teoriile și cunoștințele tehnice. Schön spune că trebuie să ne uităm la competențele și măiestria care sunt încorporate în practica iscusită. Dobândirea acestei înțelepciuni a meșteșugului implică o dimensiune a mentoratului și o „învățare prin practică“.

- Practica educațională trebuie să fie susținută de reflecție critică — reflecție la nivelul contextului cultural, politic și moral al școlii. Noi ne doream să învățăm oamenii să fie, așa cum spune Schön, „practicieni reflexivi“ — să reflecteze asupra muncii lor și să învețe în mod sistematic din rezultatele experimentelor lor, dar întotdeauna în contextul culturii, al politicii și al eticii. Majoritatea profesorilor experimentați posedă o cunoaștere extraordinară a meseriei lor, dar ei nu dobândesc acea experiență doar în sala de clasă. Aceasta provine dintr-o reflecție sistematică și documentată asupra muncii lor — de exemplu, să ne gândim cum să modificăm practicile sau cum să ajungem la anumiți copii prin prisma înțelegerii noastre asupra pedagogiei sau a politicilor culturale. În mod similar, în calitate de lideri, noi învățăm de asemenea prin reflecție sistematică și documentată — de exemplu, atunci când ne gândim la modurile în care pot fi implicate diferite grupuri și facem conexiuni între acele moduri și teoriile dezvoltării organizaționale.

Reflecția critică este mai mult decât o simplă reflecție. Acest tip de reflecție îmbină practica și teoria. Reflecția critică în cadrul contextului cultural, politic și moral al școlilor nu este predată pur și simplu în cadrul programului nostru, ci este și practică. La un moment dat, președintele universității a adunat un grup mic de profesori și i-a întrebat: „Ce fel de conversații despre predare aveți în cadrul departamentelor voastre?“ Majoritatea profesorilor au spus că nu vorbeau deloc despre aceasta — cu excepția ocaziilor când aveau de evaluat un program sau un curs nou, iar atunci era un exercițiu în cadrul unui comitet formal. Dar, vorbind în numele departamentului nostru, eu am putut spune că noi aveam conversații regulate, aprige și totuși contemplative, în care spuneam: „Acesta este modul în care predăm noi și acestea sunt motivele pentru care credem în el“.

- Școlile sunt teritorii ale politicilor culturale. Atunci când ne gândim la școli ca la niște birorații, lupta politică din jurul culturii devine invizibilă. În cel mai bun caz, o asemenea abordare plasează politicile culturale în afara organizației școlare și le consideră o intruziune inutilă asupra eficienței. Dar politicile culturii nu sunt doar o interferență exterioară; acestea reprezintă activitatea principală a învățământului în sine. A deveni educat înseamnă a învăța cultura. Acest lucru devine mult mai clar atunci când începem să nu ne gândim la școli ca la niște birorații, ci ca la niște arene în care diferite grupuri etnice sau culturale se luptă pentru a-și face cultura (și, astfel, pe ei înșiși) legitimată de școli. Pentru a deveni un lider școlar eficient, o persoană

trebuie să înțeleagă poziția centrală a politicilor culturale pentru școli și organizații. Pentru unii oameni această concentrare este inconfortabilă, iar unii profesori potențiali nu se simt pregătiți să o predea. Un candidat pentru un post în cadrul departamentului a spus: „Mi-am dat seama, după interviu, că ar trebui să mă alătur programului vostru în calitate de student, nu de profesor!“

- Leadershipul nu trebuie echivalat cu pozițiile într-o ierarhie. Noi ne-am chestionat în mod deliberat propriile noastre modele mentale despre ce însemna să fii un lider. Din observațiile noastre, majoritatea programelor administrative predau leadershipul ca pe o serie de „bune practici“ pentru indivizii care urmau să-și asume poziții administrative. În schimb, noi am pornit de la asumția că liderii ar putea apărea în orice poziție organizațională și că mulți oameni repartizați în poziții de autoritate ar putea să nu fie lideri. În acel context, leadershipul a devenit o calitate a practicii oricui. Pentru a preda un leadership eficient, noi trebuia să provocăm oamenii să se gândească la ceea ce au făcut și la ceea ce au creat în loc să le spunem ce credeam noi că era corect. Ne-am deschis de asemenea programul pentru diferite tipuri de oameni în căutarea unor roluri de leadership în educație — administratori școlari, profesori, asistenți sociali, cercetători și alți cetățeni interesați.¹⁷¹
- Diversitatea nu este doar un lucru pozitiv; este un element necesar în educație. Diversitatea a devenit un cuvânt la modă atât în campusurile universitare, cât și în școlile din învățământul preuniversitar. Apărută de prea multe ori ca o idee întârziată, diversitatea este de obicei susținută pentru a instaura echitatea. Deși noi credem că echitatea este un motiv excelent pentru urmărirea diversității, credem de asemenea că sunt și alte motive care ocupă o poziție centrală în procesul unei educații bune care face diversitatea o caracteristică necesară, nu doar pozitivă. La fel ca binecunoscutul filosof John Dewey, am ajuns la concluzia că orice proces de învățare începe atunci când ideile noastre confortabile se dovedesc a fi inadecvate. Și, tot ca Dewey, ne-am convins de faptul că diversitatea de idei care vine la pachet cu diversitatea de oameni este una dintre cele mai bune modalități de a crea această condiție necesară a învățării. Am decis să promovăm diversitatea de idei și să implicăm oameni care aduceau cu ei diverse istorii personale și culturale. Am simțit că este absolut necesar să facem acest lucru, pentru o educație intelectuală viguroasă. În loc să fie un cuvânt la modă sau o idee întârziată, am vrut ca diversitatea să fie o idee de ghidare care să ocupe o poziție centrală în departamentul nostru.
- Un program universitar trebuie să fie un „program“, nu o serie de cursuri disparate. Acest principiu implică un scop fundamental puternic. Atunci când ne-am imbarcat în reconstruirea programului nostru, am fost întrebați de unul dintre facilitatori: „Ce vreți să obțineți din acest proces?“ Fără ezitare, am răspuns: „Vrem ca programul nostru să aibă o identitate. Atunci când oamenii vor vorbi despre programul nostru, ei vor ști în ce credem noi;

vor ști despre angajamentul nostru față de transformarea școlilor, față de problemele legate de echitate și justiție socială“. Pentru noi, un program înseamnă că ideile care ne ghidează vor fi evidente pe tot parcursul cursurilor noastre și în angajamentul profesorilor și al studenților.

- Profesorii și studenții trebuie să-și asume un angajament față de comunitate. Construirea unei comunități este dificilă în multe școli, pentru că profesorii tind să predea izolați unii de alții, iar ziua lor de muncă este programată compact, cu foarte puțină flexibilitate pentru conversații sau deloc. În educația superioară, noi ne predăm propriile specializări și realizăm propriile cercetări, beneficiind de o autonomie și o libertate academice substanțiale. Aceste condiții devin bariere atunci când încercăm să construim o cultură în care oamenii să-și asume o responsabilitate comună pentru program ca întreg și în care cursurile să fie conectate unele cu altele.

Construirea și dezvoltarea comunității, din cadrul școlii și din jurul acesteia, nu trebuie să fie considerată implicită, ci trebuie cultivată și susținută în mod continuu. Noi am definit „comunitatea“ ca pe un set dinamic de relații între oameni, în care fiecare individ este invitat să participe. Noi am insistat asupra faptului că nu vrem ca oamenii să confunde comunitatea cu „a gândi sau a arăta la fel“ sau cu „toată lumea face totul împreună“. Concentrarea asupra comunității însemna și că viziunea noastră se va dezvolta încontinuu, pentru că va trebui să primim oameni noi în cadrul departamentului. De exemplu, atunci când luăm în considerare schimbări în programul doctoral, noi invităm în mod explicit adăuțiile recente din comunitatea noastră — profesori, membri ai personalului și studenți — pentru a discuta despre înțelegerea lor asupra principiilor fundamentale și despre ce și-ar dori ei să se întâmple.

- Deși concentrarea primară a departamentului nostru este asupra învățământului de la toate nivelurile, educația ar trebui considerată într-un sens mai larg decât învățământul. În viața obișnuită, oamenii cunosc diferența dintre învățământ și educație. Foarte puțini adulți își confundă educația cu doar ceea ce au învățat la școală. De fapt, mulți oameni cred că învățământul a interferat în educația lor. Practicienii din învățământ uită adesea de această distincție. Rezultatul este o poziție defensivă în legătură cu practicile școlare care promovează un învățământ eficient însă generează curențe în educație. Noi am considerat că, menținând această distincție în centrul conversațiilor noastre despre leadershipul școlar, vom reuși să ne menținem concentrarea asupra a ceea ce era important în școli: educarea tinerilor.

Deși dezvoltarea acestor principii a reprezentat începutul procesului nostru de transformare, ele continuă să se dezvolte împreună cu noi. Având un set de principii de ghidare, suntem capabil să ne concentrăm conversațiile, în calitate de comunitate, în jurul unor idei vii. Pe măsură ce noi membri se alătură comunității noastre, ei sunt invitați să se implice și să interpreteze aceste idei. În discuțiile noastre, aceia dintre noi care suntem mai de mult

aici pot folosi principiile ca pe un mijloc de cultivare a memoriei instituționale — nu ca pe un set opresiv de tradiții nemaleabile, ci ca pe un punct de concentrare pentru conversații raționale, critice și reflexive. Astfel, sperăm că principiile lucrează pentru încurajarea transformării continue a propriilor noastre programe.

¹⁶⁷ Iată câteva exemple de comentarii care pot apărea în acest exercițiu:

PĂRINȚII: Copilul meu se va împăca bine cu ceilalți copii; va beneficia de atenție și recunoaștere; va avea un loc de joacă foarte bun; va vorbi franceza la fel ca nepotul meu din alt oraș; va număra și va începe să învețe matematica; va picta, va desena și va crea muzică; va învăța să iubească școala.

ELEVII: Voi învăța să citesc; mă voi juca pe terenul de joacă al școlii; voi învăța să mă dau pe toboganul cel mare, voi putea să mă culc mai târziu; voi învăța să scriu ca sora mea; voi obține permisul de conducere; mă voi întâlni cu prietenul meu în fiecare zi.

PROFESORII: Vom urma o programă educațională bună; vom atinge standardele cerute de minister și toți elevii vor promova; copiii vor dezvolta competențe sociale; vom avea ocazia să cunoaștem copiii și să identificăm nevoile speciale; vom crea oportunități pentru implicarea părinților.

¹⁶⁸ Exercițiu adaptat după Victoria Bernhardt, „Multiple Measures“, în *Data Analysis for Comprehensive Schoolwide Improvement* (Eye on Education Inc., 1998), p. 15.

¹⁶⁹ *The Fifth Discipline Fieldbook*, p. 23.

¹⁷⁰ G. Morgan, *Images of Organization* (Sage Publications, 1986, 1997), p. 110.

¹⁷¹ Pentru reînnoirea leadershipului educațional, vezi: W. Foster, *Paradigms and Promises: New Approaches to Educational Administration* (Prometheus Books, 1986); R. Heifetz, *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994); Th. Mulkeen et al. (coord.), *Democratic Leadership: The Changing Context of Administrative Preparation* (Ablex, 1994); G. Morgan, *Images of Organization* (Sage, 1997); D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner* (Jossey-Bass, 1987); M. Wheatley, *Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope to the Future* (Berrett-Koehler Publishers, 2009).

Realitatea curentă

1. Incertitudinea predeterminată

Cum se pot confrunța școlile cu turbulențele viitorului folosind planificările bazate pe scenarii posibile

Art Kleiner¹⁷²

Ca orice alt tip de organizații, și școlile sunt tentate să ghicească ce se va întâmpla în viitor. Vor crește sau vor scădea înmatriculările? Va fi aprobat bugetul? Vor crește sau vor scădea mediile la testele standardizate? Legile ministerului vor fi mai restrictive sau mai puțin restrictive? Oricine a încercat să planifice un buget știe că realitatea se poate schimba cu ușurință în moduri care fac toate predicțiile îndoielnice; câți educatori au anticipat, de exemplu, apariția internetului, a rețelelor sociale, a tabletei și diferențele aduse de acestea în modul în care elevii citesc, cercetează și conversează?

Planificarea pentru diverse scenarii este un mod de a face proiecte fără a ne axa pe o anumită predicție. În loc să ghicești cel mai probabil viitor, îți imaginezi simultan mai multe scenarii posibile. Toate sunt plauzibile și fiecare îți spune ceva important — fiecare te ajută să vezi dincolo de „petele oarbe“. Ca echipă de leadership școlar, vă imaginați, desigur, fiecare dintre acele lumi viitoare și vă pregătiți să luați niște decizii care să fie solide, indiferent de care scenariu se va materializa.

La fel ca mulți oameni care apelează la planificarea bazată pe scenarii, și eu am învățat acest meșteșug de la un grup mic de oameni cu legături strânse în mediul de afaceri. Dar aceste metode sunt și mai potrivite pentru organizațiile mici, mai puțin orientate spre mediul de afaceri, mai ales pentru școli. Un exercițiu de planificare bazat pe scenarii posibile nu este foarte costisitor; acesta necesită foarte puține cunoștințe avansate. Deși metoda este riguroasă, un facilitator amator (dar dedicat) o poate învăța cu ușurință. (Totuși, subliniez faptul că este mai bine să aveți ca facilitator un amator flexibil, cu mintea deschisă, care să aibă capacitatea de a asculta oamenii și de a rezuma pe un afiș ceea ce au de spus decât un veteran călit în ale planificării, dar care nu prea îi ascultă pe ceilalți.) Ideea exercițiului este să vă luați incertitudinile în serios: să dați nume temerilor și speranțelor voastre; să fiți conștienți că este ceva important de deslușit, ceva care se ascunde la granița dintre lucrurile pe care le știți cu siguranță despre viitor și cele pe care nu le cunoașteți în niciun fel.

Un avertisment: această practică ia destul de mult timp. Oamenii vor adesea să condenseze lucrul asupra scenariilor într-o ședință de o jumătate de zi sau de la sfârșit de săptămână, dar asemenea eforturi nu le oferă oamenilor

suficient timp pentru o cercetare amănunțită, dincolo de preconcepțiile lor. În cadrul companiei Royal Dutch/Shell, planificatorilor le ia în general mai mult de un an de muncă susținută pentru a-și dezvolta scenariile. În școli, un proiect bazat pe scenarii poate ține ocupată o echipă de planificare timp de un semestru sau mai mult, în condițiile unor întâlniri o dată la câteva săptămâni; sau ar putea dura o săptămână întreagă de lucru într-o serie de ședințe de dezvoltare profesională. Am văzut acest proces și condensat în două ședințe de o zi, la o lună distanță, doar că era vorba despre un grup bine încheiat de educatori, toți administratori, care erau deja obișnuiți să lucreze împreună.

Pasul 1: Întrebarea scenariului (jumătate de zi)

Scenariile generează o învățare autentică doar atunci când răspund unor preocupări autentice. Astfel, aveți nevoie de cel puțin trei ore pentru acest pas-cheie. Dacă participanții sunt la fel de diverși cum sunt majoritatea constituentilor școlii, atunci articularea scopului vostru nu va fi banală. Întrebați-vă unii pe alții: dacă am putea întreba un oracol doar despre unul sau două lucruri din viitor, care ar fi acestea?

„Întrebarea pentru oracol”¹⁷³ va fi probabil mai utilă dacă este ținută spre o decizie importantă referitoare la investiția timpului, a energiei și a banilor — în timp ce vă aflați în fața unui viitor incert. De exemplu, cum ar trebui să vă pregătiți pentru nevoile educației speciale din următorii douăzeci de ani? Nu aveți cum să știți chiar acum răspunsul absolut corect. Acesta depinde de schimbări imprevizibile în numărul înmatriculărilor din sistemul vostru școlar, de dezvoltarea înțelegerii științifice a afecțiunilor ca autismul sau tulburările de atenție și de restricțiile bugetare care vor crește sau se vor diminua odată cu economia. Nu aveți de unde să știți care vor fi condițiile în care va trebui să operați, cu toate acestea, trebuie să luați o decizie acum. În mod similar, atunci când vă confrunțați cu probleme curriculare („Ar trebui să schimbăm matematica pe care o predăm?”), cu probleme bugetare („Cum vom face față cerințelor testelor noi?”), trebuie să vă asumați un angajament acum, fără a ști exact ce preț ar putea avea fiecare alegere. Dacă vă imaginați cum peste câțiva ani veți priviți în urmă, opțiunile voastre curente ar putea părea profetice, iar altele ar putea părea sortite eșecului, dar nimic nu e cert din acest punct de vedere.

Alegeți întrebarea care vă preocupă cel mai mult în ceea ce privește deciziile pe care trebuie să le luați astăzi. Exercițiul vă va ajuta să deslușiți tiparele și forțele implicate și va scoate la lumină pentru grupul vostru de lucru într-un mod imparțial posibilitățile ascunse ale fiecăreia dintre opțiunile voastre curente.

Alegeți de asemenea anul din viitor la care ajung scenariile voastre. Pentru cât timp trebuie să fiți preocupați de deciziile pe care le luați acum? Scenariile pentru anul viitor vor fi atât de apropiate de realitatea curentă, încât nu vor scoate la iveală mare lucru; scenariile pentru douăzeci de ani însă implică atât de multe posibilități imprevizibile, încât este dificil să învățați din ele. Scenariile școlare pot fi adesea valoroase pentru a privi cu zece sau cu

cincisprezece ani în viitor, cel puțin: suficient timp pentru mulți elevi din prezent pentru a trece în faza următoare a vieților lor. Gândindu-vă la lumea în care ar putea locui atunci, vă puteți gândi să le oferiți ceea de ce au nevoie acum.

2. Forțele motrice (două sau trei zile)

În fiecare an, suntem afectați de forțele motrice: factori din mediul nostru exterior care modelează lumea în care trăim și asupra cărora noi, ca indivizi, avem foarte puțin control. Unele sunt relativ predictibile. Timp de douăzeci și cinci de ani, demografii au știut că populația globului va ajunge la șapte miliarde în jurul anului 2010 (după cum s-a și întâmplat, în 2011). Astăzi, este evident că bunăoară clasa mijlocie globală se extinde — oamenii din economiile în dezvoltare ca India, China, Brazilia și Indonezia vor fi mai prosperi decât au fost în trecut. Alți factori sunt predispuși unor oscilații turbulente, rapide: prețul petrolului poate scădea sau crește rapid, la fel se poate întâmpla și cu direcția economiei generale. Și, în timp ce mulți factori par să aibă o tendință lentă, dar sigură, implicațiile lor nu sunt clare. Evoluția ascendentă a internetului este o tendință inexorabilă, conectând din ce în ce mai mulți oameni și dispozitive și punând la dispoziție din ce în ce mai multe servicii virtuale ca serviciile „cloud computing“. Îi va implica acest lucru pe copiii din districtul vostru în contacte cu un uriaș potențial de cunoaștere cu alte părți ale lumii și chiar cu comunitatea voastră? Sau evoluția internetului îi va expune influențelor negative și hărțuirii virtuale? Sau poate se vor întâmpla ambele?

În educație, forțele motrice relevante includ mulți factori diverși. Schimbările din sistemul de sănătate afectează interesul și capacitățile elevilor. Schimbările tehnologice generează dificultăți, dar și oportunități în predare. Schimbările economice pot afecta numărul de familii cu copii care se mută în comunitatea voastră, care pleacă din comunitate sau care încep să aibă nevoie de asistență socială. Unele forțe aparent fără legătură pot avea un impact major asupra educației. De exemplu, în Statele Unite, în anii 1960 și 1970, acceptarea femeilor în profesii și domenii care le excludeau în trecut a dus la scăderea numărului de potențiale profesoare și învățătoare. Altă forță motrice aparent fără legătură, anume impactul din ce în ce mai mare al schimbărilor climatice la nivel global, a revitalizat în multe cazuri programa educațională din jurul învățării prin practică în folosul comunității. Cu cât mai clar vedem aceste forțe și alte tendințe implicate în comunitatea noastră, cu atât mai realist ne putem înțelege perspectivele.

Așadar, în acest stadiu, enumerăm cât de multe forțe motrice putem, iar facilitatorul (sau altă persoană) le notează pe bilețele autocolante, verifică rapid claritatea exprimării scrise și le afișează pe perete. Unele forțe motrice vor fi evidente; altele vor necesita discuții, pentru a le șlefui descrierea în concordanță cu esența problemei discutate. Unele ar putea ține de particularitățile populației din școala voastră: Care sunt tendințele prețurilor imobiliare? Ce atitudini au membrii comunității față de școală? Altele se referă

la forțe mai largi de la nivel național sau global.

Multe dintre aceste forțe vor provoca forțe adverse. De exemplu, dacă în regiunea voastră continuă să fie o mișcare spre testările standardizate, atunci forțele adverse ar putea deveni mai puternice. Acestea, la rândul lor, ar putea provoca o reacție adversă în ceea ce privește „responsabilitatea”. Școlile care nu sunt pregătite pentru această încrucișare a curentelor, ar putea fi absorbite în ele involuntar.

Conversațiile despre forțele motrice includ concesii reciproce intensive în cadrul grupului, adesea cu runde de cercetare în exterior între sesiuni. În cadrul sesiunilor pe care le facilitez eu, urmărim instrucțiunile discuției constructive — de exemplu, nu ne întrerupem unii pe alții și nu ne adresăm critici arbitrare, ne moderăm comentariile (ca „Aceasta este o prostie”). Și ne minimizăm sentimentele pe care le avem în legătură cu forțele — cât de mult ne plac sau urâm implicațiile acestora și cât de probabil credem noi că este ca acestea să se adeverească. Forțele aparent improbabile, dar plauzibile pot afecta tot ceea ce facem. De exemplu, multe catastrofe sunt ignorate ca fiind „improbabile”, atunci când un exercițiu scenaristic ne-ar fi putut atrage atenția asupra nevoii de a ne pregăti pentru aceasta.

Pe măsură ce analizați fiecare forță motrică, adresați trei întrebări:

1. Acest lucru este prestabilit să se întâmple? Sau este incert? Forțele predeterminate sunt destul de predictibile. Pe baza interpretărilor care au apărut deja, știm, făcând abstracție de calamitățile neprevăzute, câți copii de zece ani vor exista în orice regiune peste nouă ani. Pe baza cercetărilor tehnologice efectuate deja, putem presupune că legea lui Moore (dublarea continuă a puterii calculatoarelor per dolar la fiecare optsprezece luni) va continua pentru încă cel puțin cinci ani: Asta înseamnă că în anul 2020, vom putea cumpăra cu 1 000 de dolari de aproximativ treizeci și două de ori mai multă putere computațională decât astăzi.

Dar întotdeauna există incertitudini. Care vor fi interesele acelor copii de zece ani? Legea lui Moore „se va lovi de un perete” sau se va accelera după anul 2018? Și cum vor folosi copiii acele calculatoare puternice — sau vor renunța de tot la calculatoare în favoarea tabletelor, a telefoanelor inteligente sau a altui dispozitiv încă necunoscut? Acestea și marea majoritate a forțelor motrice din jurul educației sunt incertitudini. Vor fi greu de găsit profesori calificați? „Învățarea la distanță” își va găsi o piață de desfacere sau va eșua? Vor fi aprobate legile care oferă finanțare școlilor parohiale? Nu putem ști răspunsurile, dar putem fi mult mai conștienți de motivele pentru care evenimentele s-ar putea mișca într-o direcție sau alta și de implicațiile acestor mișcări.

Fiecare membru al grupului are drept de veto asupra desemnării unui element ca fiind „predeterminat”; grupul trebuie să ajungă la un acord unanim că elementele predeterminate sunt, cu adevărat, predictibile. La final, ar putea fi doar câteva elemente predeterminate pe care le acceptă toată lumea, dar acestea vor fi puternice; ele stabilesc limitele în cadrul cărora

se desfășoară scenariile. De exemplu, în cadrul unui exercițiu scenaristic cu directorii și administratorii școlilor din Pelham, un mic district școlar suburban din apropierea orașului New York, am discutat despre programele de educație de la universitățile din vecinătate. Majoritatea s-au schimbat în decursul ultimilor ani; acum tinerii profesori absolvă mult mai pregătiți decât în trecut și își doresc să aibă o influență asupra conducerii și a programei educaționale a școlii în loc să aibă un simplu loc de muncă într-o sală de clasă autonomă. În al doilea rând, datorită influxului de imigranți spre New York și a „exploziei“ numărului de copii mici — ambele evenimente petrecându-se deja —, nevoia de profesori în regiune va continua să crească. Aceste tendințe ar putea să nu dureze la nesfârșit, dar timp de trei ani sau mai mult ele au fost predeterminate să influențeze relațiile din cadrul districtului, profesorii proaspăt angajați și sindicatul profesoral.

2. Care este cel mai important aspect al acestei forțe motrice? De exemplu, administratorii din Pelham și-au propus ca temă să reflecteze asupra performanțelor viitorilor elevi, dar pe măsură ce am discutat despre diferite modele mentale prin care este filtrat conceptul de „performanță“, ne-am dat seama că erau implicate cel puțin patru forțe motrice diferite:

- Rezultatele la testele naționale (cum sunt examenele standardizate) s-ar putea îmbunătăți sau ar putea să fie mai slabe — aceasta depinde parțial de factori ce nu sunt sub controlul școlii;
- Rezultatele care măsoară progresul școlar, cum sunt notele din sala de clasă sau alte forme de evaluări pe care elevii le consideră importante, vor fi mai bune sau mai proaste independent de scorurile la testele standardizate;
- Evaluările din „viața extrașcolară“, cum sunt admiterile la facultate, salariul de debutant, bursele, premiile și alți indicatori materiali ai succesului, ar putea, mai mult decât orice alt factor, să determine percepția pe care o au locuitorii localității despre capacitatea sistemului școlar;
- Valorile interne, gradul de conștientizare și competențele autentice — nemăsurabile și poate neobservate într-o manieră formală — ar putea avea cel mai mare impact asupra succesului în viață al elevilor.

Cel mai important aspect al performanței elevilor trebuia să aibă legătură cu îmbinarea acestor forțe. Reputația continuă a școlii depindea de toate cele patru aspecte.

3. Cum ar putea această forță motrice să ne schimbe prioritățile în timp? Uneori este de ajutor să schițăm cele mai semnificative forțe motrice pe un grafic de „comportament-în-timp“, care să ilustreze cum ar putea oscila acestea între momentul prezent și data finală pe care ați stabilit-o. Alternativ, numiți câteva moduri în care s-ar putea desfășura viitorul. „În zece ani, numărul de profesori pe care îi vom avea la dispoziție ar putea fi mult mai mare sau ar putea fi o criză de profesori — iar noi trebuie să fim pregătiți

pentru ambele posibilități.“

Pasul 3: Conturarea de comun acord a posibilelor scenarii (jumătate de zi)

Dacă ați ajuns în acest punct, probabil că pereții încăperii sunt tapetați cu notițe mâzgălite despre eventualele lucruri ce s-ar putea întâmpla, iar un val de anxietate sumbră pune stăpânire pe grup: „Nu vom ajunge niciodată nicăieri“. Iar aici, bineînțeles, convergența va trebui cumva forțată. Dintre cele câteva modalități prin care puteți face acest lucru, metoda mea preferată este să organizez un scurt scrutin. Le cer participanților să meargă în jurul camerei și să deseneze stelute pe cinci dintre cele mai „critice“ incertitudini: mai ales pe cele mai generale, care pot să aibă influențe semnificative asupra celorlalți factori. În timp ce fac acest lucru, le spun să noteze cinci forțe care îi interesează cel mai mult pe ei personal.

Apoi introducem rezultatele într-un tabel, alegem cele trei sau patru forțe care par a fi cele mai importante pentru majoritatea oamenilor și ni le imaginăm pe fiecare împinse până la cea mai îndepărtată extremă plauzibilă. De exemplu, educatorii au văzut „caracterul schimbător al economiei“ ca pe un factor crucial. Care ar fi, atunci, cea mai aspră recesiune imaginabilă peste cinci ani, de exemplu? Unul dintre subgrupuri s-a oferit să analizeze în detaliu această direcție. Altă forță motrice critică a fost tendința testelor standardizate și împărțirea tot mai evidentă a elevilor în „câștigători și perdanți“. Ce s-ar întâmpla dacă această tendință ar fi dusă până la extrem? Apoi mai era și potențiala schimbare a valorilor prevalente din cultura americană: vom avea un spirit comunitar mai accentuat sau un grad mai ridicat de materialism și fragmentare? Sau vom oscila între cele două? Din multitudinea de scenarii posibile, s-au evidențiat trei scenarii importante: „Criza constantă a valorilor“, în care se aștepta de la școli să asigure acel sentiment al meritului și valorii, care lipsea din restul societății; „Cultura învățării“, în care educatorii se bazau pe ideea că toți copiii pot învăța; și „Noua recesiune“, în care educația era însărcinată cu nivelarea unor decalaje generate de eșecul economic.

Apoi fiecare subgrup se reîntâlnește în pauza dintre sesiuni pentru a-și imagina viitorul. Nu vă fie frică să schimbați impresii; atâta timp cât este plauzibil, adăugați orice factor sau detaliu la care vă puteți gândi și care ar putea contribui la materializarea viitorului vostru. Răspundeți la aceste întrebări:

- Cum am ajuns aici? Ce înșiruire plauzibilă de evenimente, compuse din acțiuni și reacții adverse, ar putea duce la acest viitor? Gândiți-vă la viitor de parcă ați privi în urmă spre acesta, ca un istoric, alegând detaliile pentru a ilustra efectul dramatic al poveștii voastre: „Atunci când noul președinte al Statelor Unite Kim Kardashian a refuzat să-l numească pe Ben Bernanke pentru al șaptelea mandat, economia globală, aflată deja într-un echilibru precar, a început să se scufunde“.
- Cât de divers este acest viitor? Acest viitor se desfășoară în mod diferit în fiecare parte a acestei comunități? La fiecare nivel de vârstă? Printre diferite

grupuri etnice? Cine sunt „bogații“ și „săracii“ viitorului? Cine va avea nevoie de atenție specială (pe care nu o primesc acum?)

- Ce ne poate spune acest viitor? Căutați elementul-surpriză. Ce convergențe și obstacole neașteptate ar putea apărea în acest viitor în moduri care ar putea să nu pară evidente acum?
- Ce se întâmplă în cadrul arenelor critice? Analizați o listă a forțelor motrice semnificative: economia, schimbările tehnologice, dezvoltarea regională, schimbările în populația elevilor, mediul politic. Ce ar trebui să se întâmple, în fiecare dintre aceste arene, pentru ca acest scenariu să fie plauzibil?
- Ce înseamnă acest lucru pentru beneficiarii noștri? Cum e să fii profesor în acest viitor? Administrator? Părinte? Elev? Membru în consiliul de administrație al școlii? Este acest viitor mai mult sau mai puțin presant, satisfăcător și exercitant al controlului decât momentul prezent? Sunt mai multe sau mai puține oportunități? De ce ați vrea sau nu ați vrea ca fiii voștri să meargă la școală într-un asemenea viitor?
- Cum îl veți numi? Căutați un nume captivant, în mod ideal unul care sună atractiv și are implicații sufletești adânci, pentru a-i oferi o viziune rezonantă astfel încât ideea scenariului să poată intra în vocabularul obișnuit al sistemului școlar.

Pasul 4: Repetarea scenariului (o zi sau două)

Când se reîntorc subgrupurile, fiecare își prezintă pe scurt viitorul în fața celorlalți. Noi le privim ca pe un grup întreg. E posibil ca unele dintre ele să fie combinate? A devenit evident, de exemplu, că viitorul „Crizei constante a valorilor“ și alt viitor, numit „Câștigători și perdanți“, erau atât de similare, încât trebuiau combinate; dacă unul dintre ele se adevăra, la fel s-ar fi putut întâmpla și cu celălalt. Încercați să rămâneți la trei sau patru scenarii de viitor solide, toate diferite unele de altele. Câte cinci sau mai multe scenarii se vor întrepătrunde și vor fi combinate.

În timp ce discutați, observați momentul în care oamenii încep să vorbească despre viitorul pe care doresc să-l creeze. Construirea unei viziuni împărtășite este esențială, dar aceasta vă poate umbri percepția asupra realității curente, așa că notați toate opțiunile și strategiile dezirabile și lăsați-le deoparte pentru a le folosi mai târziu în pasul 5.

În grupul mare, pentru fiecare scenariu de viitor, imaginați-vă că acel an avut în vedere a și sosit. Deja trăiți acolo. Ce se întâmplă? Cum este? De exemplu, în versiunea „Noii recesiuni“, ce fel de reducere a costurilor se va impune? Ce programe ar fi tăiate? Cum s-ar putea schimba susținerea publică pentru programele de educație specială? Revedeți denumirea viitorului — mai este potrivită? (Am schimbat, de pildă, „Cultura învățării“ în „Cultura Inovării“ în timpul acestui pas, pentru a ilustra faptul că schimbarea valorilor nu a avut loc doar în școli, ci și în toată țara.) Întoarceți-vă la întrebările de la pasul 3. Chestionați și soluționați orice contradicție găsiți. De exemplu, în scenariul „Cultura inovării“, ce s-ar întâmpla cu influența testărilor standardizate? Va dispărea de tot? Acest lucru e implauzibil. Așadar, cum se vor împăca testele

naționale cu noile tendințe pe care le-am văzut? Încercați să evitați gândirea dezirativă; dacă toți copiii de grădiniță din lume trebuie să fie pregătiți mai bine pentru școală decât sunt formați în prezent sau dacă viitorul vostru nu va va „surâde“, atunci trebuie să găsiți un motiv plauzibil pentru acea schimbare prevăzută în scenariu.

Pasul 5: Strategie și consecințe (de la o jumătate de zi la infinit)

Acum ați creat un limbaj care poate da glas acestor idei greu-de-văzut. „Planul actual al clădirii noastre va rămâne neschimbat pe timpul „Noii recesiuni?“ v-ați putea întreba. Sau, dacă „Criza constantă a valorilor“ se va adevări, ne va găsi pregătiți?“ Din păcate, multe exerciții scenaristice se opresc aici. Dar adevărata muncă, cea care produce beneficii reale, abia începe. După ce ați dezvoltat două, trei sau patru imagini ale viitorului, gândiți-vă la prezent din aceste perspective¹⁷⁴:

- Ce politici curente ar fi periculoase sau ineficiente dacă unul dintre aceste scenarii de viitor s-ar materializa? Sunteți dispuși să „pariați pe sistemul școlar“ că acel viitor nu va veni?
- Ce strategii aveți în vedere, relevante în a vă ajuta să vă pregătiți pentru toate scenariile de viitor: modalități eficiente de a stabili bazele pentru o viață mai bună, indiferent de care scenariu se va adevări? În Pelham, de exemplu, o reconstruire cuprinzătoare a programelor de dezvoltare a personalului și un program de ucenicie în colaborare cu afacerile locale prezentau un avantaj clar în toate cele trei scenarii de viitor.
- Priviți potențialele părți bune ale scenariilor pesimiste și dezavantajele ascunse ale celor optimiste. De exemplu, ascultându-i pe unii educatori elogiind „Cultura învățării“, m-am gândit: „Aveți grijă la ce vă doriți. S-ar putea să se întâmple“. Într-o lume în care toți promovează mai multă învățare și mai multe realizări, școlile publice nu vor mai juca un rol unic și ar putea deveni mult mai puțin relevante în mintea oamenilor. Ce mesaje paradoxale dezvăluie aceste scenarii de viitor?
- Ce indicatori ai „alertei precoce“ ar arăta că un anumit scenariu urmează să se materializeze? De exemplu, educatorii din Pelham au discutat despre crearea unui forum deschis despre valorile următoarei generații de copii — ce își dorea comunitatea să învețe copiii lor? Dacă acest forum ar fi popular și cu o prezență bună, acest lucru ar sugera că un viitor al „Culturii învățării“ este cel mai probabil să se materializeze. Dacă acest forum ar fi simțit ca mersul la dentist, acest lucru ar indica zorii unei „Crize constante a valorilor“.

La final, țineți minte care a fost scopul urmărit de voi prin acest exercițiu: extinderea conștientei despre realitatea voastră curentă și despre implicațiile acesteia pe viitor. Când veți privi în urmă, după zece sau cincisprezece ani, veți fi bucuroși că ați luat deciziile pe care le luați — în trecutul care acum este prezent, dar în curând va fi trecut?

The Schools Our Children Deserve

Moving Beyond Traditional Classrooms and „Tougher Standards“, de Alfie Kohn
(Houghton Mifflin, 1999)

Când l-am auzit pentru prima dată vorbind pe Alfie Kohn, mă așteptam oarecum să urce pe scenă într-un veșmânt dickensian, din moment ce multe dintre cărțile sale despre educație ilustrează o furie înflăcărată similară cu cea din cărțile scrise despre efectele devastatoare ale folosirii ca muncitori a copiilor de la mijlocul anilor 1800. Dar hainele sale moderne nu diminuează forța pledoariei sale în favoarea copiilor.

Bazată pe cercetare și scrisă într-un mod clar, cartea *Școlile pe care le merită copiii noștri* descrie cinci neajunsuri fatale ale tendinței de testare standardizată, ce pune un accent exagerat pe rezultate, în defavoarea învățării. Kohn susține că tot ceea ce afirmă acești specialiști este o interpretare greșită a întregii idei de învățare și motivație și că, cu cât mai mult insistăm pentru a-i forța pe alții să învețe, cu atât mai tare le limităm posibilitățile. Această carte ar trebui să fie o lectură obligatorie pentru cei ce cred că dețin răspunsurile la problemele ce țin de performanța școlară. — **Janis Dutton**

One Size Fits Few & Caught In The Middle

One Size Fits Few și Caught in the Middle — ambele titluri au fost scrise de Susan Ohanian (Heinemann, 1999 și 2001).

„Aspectul cu adevărat înfricoșător al predării“, scrie Susan Ohanian, „este că noi, profesorii, mai ales aceia care predăm în școala primară, transmitem copiilor exact ceea ce suntem.“ Ohanian are darul de a exprima esența invizibilă a absurdității birocratice în plină ascensiune. Cartea *One Size Fits Few (Măsura universală se potrivește pentru puțini)* este o polemică împotriva „standardiștilor“ — a oficialilor din educație din California (statul în care locuiește autoarea) și de pretutindeni. Cartea *Caught in the Middle (Prinși la mijloc)* spune povestea „copiilor nonstandard“ care sunt trecuți cu vederea sau puși la pământ de testele standardizate, dar care altfel sunt foarte inteligenți, bine individualizați și fascinanți în viețile și în învățarea lor. Dacă nu vom găsi contexte în care acești copii să reușească, mulți dintre ei ar putea fi pierduți. Cele două cărți reușesc, în același timp, să aibă un limbaj ascuțit, să fie empatic, reflexiv și extrem de plăcute la citit. — **Art Kleiner**

2. Întrebarea de 19 000 de dolari

Scara inferențelor: aplicații

Relatare de Micah Fierstein

Micah Fierstein este profesor de leadership educațional la Universitatea Alaska din Anchorage. „Timp de mai bine de două decenii — scrie el — m-am implicat în proiecte de învățare colaborativă cu profesori și administratori. Grupurile cu care lucrez își împărtășesc la începutul fiecărei întâlniri experiența în aplicarea instrumentelor organizației care învață. Una dintre cele mai interesante povești este relatată de o doamnă inspector¹⁷⁵. Ea ne-a învățat pe toți din grup că este posibil să implementezi informațiile și cunoștințele sistemice și că acest lucru poate duce la rezultate profunde. Ea ne-a învățat că punctele-cheie sunt curajul și încrederea — încrederea că poți învăța de la alți oameni și curajul de a crede că poți avea un impact asupra sistemului. Curajul reprezintă de asemenea și disponibilitatea de a fi vulnerabil și de a fii conștient de vulnerabilitățile celorlalți.“

Totul a început atunci când un director al unei școli primare mi-a solicitat să vin să mă întâlnesc cu membrii personalului său. Ei aveau unele întrebări

despre noua programă educațională de la matematică. Nici nu știam în ce mă băgam. Furia învățătorilor față de inspectorat și minister s-a revărsat direct peste mine. „Anul trecut a fost o curriculă nouă la citire“, s-au plâns ei. „Apoi au venit noul formular de raportare, standardele naționale și acum avem pe cap și aceste norme pentru matematică.“ Primul lucru pe care l-am făcut a fost să conchid în grabă că aceasta era o capcană. Era evident că nu mă respectau suficient încât să-mi fi spus din timp la ce se referea cu adevărat această întâlnire, era clar că ei erau acolo să mă atace și că nu aveau nicio idee despre cât de mult am muncit ca să obținem banii pentru noile materiale. Le era frică să se schimbe, erau blocați în metodele lor și erau nerecunoscători.

Lor le este frică să se schimbe
și sunt nerecunoscători.



Mulțumită lucrurilor pe care le-am învățat în acest grup, mi-am dat seama că am sărit niște trepte pe scara inferențelor și am decis să-mi suspend asumpțiile și să apelez la dialog și informare. Am decis să pun întrebări și să ascult cu mintea limpede. Învățătorii au exprimat un angajament profund față de elevii lor și o frustrare din pricina incapacității lor de a pune în aplicare noua curriculă pe cât de repede și-ar fi dorit. Frustrarea lor era centrată pe integrarea noilor strategii de instruire la mai multe niveluri în același timp. Am început să înțeleg mai bine schimbările severe pe care le-am cerut de la învățători în ultimii trei ani. Noile cerințe legate de standardele naționale, noul formular de raport, noua programă educațională și altele păreau să genereze sentimente de incompetență. Nu era de mirare că erau furioși. (Pentru „scara inferențelor“, vezi Partea a II-a, cap. 4.)

„Și ce vreți să fac eu?“ am întrebat. Întrebarea a părut că i-a prins pe nepregătite. Au respirat adânc și s-au retras în spate. „Nu vrem să faceți

nimic“, au spus. „Vrem doar să ne ascultați.“

Întorcându-mă la biroul meu, am reflectat asupra a ceea ce am auzit. Concluziile mele inițiale referitoare la furia profesorilor erau incorecte. Poate că erau mai flexibili decât am fost făcută să cred. Nu am făcut niciodată un pas în spate să mă uit la numărul total al schimbărilor la care lucram noi. Inspectoratul nu a recunoscut niciodată efortul complex și excelent pe care îl depuneau profesorii. M-am așezat și le-am scris o scrisoare, mulțumindu-le și recunoscându-le toate contribuțiile aduse la noile noastre inițiative privind programa educațională.

Sindicatul profesoral mi-a retipărit scrisoarea (fără știrea mea) în buletinul lor informativ. Răspunsul pe care l-am primit a fost interesant. Doisprezece profesori m-au contactat în mod direct. Mi-au spus câtă semnificație avea scrisoarea pentru ei și că era pentru prima dată, după un timp îndelungat, când cineva din administrația centrală le-a arătat că-i ascultă. Dar la următoarea ședință administrativă cu directorii, am fost criticată vehement că m-am lîngșit pe lângă sindicat.

A fost o experiență inconfortabilă. Aș fi putut să mă retrag, dar pentru binele elevilor am vrut să mă asigur de succesul la scară largă al noii programe la matematică. Știam că acest lucru depindea de profesori să valorifice noile oportunități de învățare pe care le oferea programa. Întrebările pe care le-au ridicat profesorii erau semnificative — ele proveneau din interacțiunea lor de zi cu zi cu programa educațională și cu elevii. Profesorii trebuiau de asemenea să o explice părinților. Am simțit că aveam o fereastră de oportunitate unică pentru a le alina frustrarea și pentru a întări învățarea elevilor, gestionând în mod direct și coerent întrebările inevitabile care apar în rezultatul oricărei inovări.

Am decis că profesorii aveau nevoie de timp liber pentru o oportunitate profesională de a învăța mai mult despre acest program. Costurile angajării înlocuitorilor și alte costuri ale acestei inițiative s-au ridicat la 19 000 de dolari. Singura problemă era că nu aveam acei bani în bugetul meu. Trebuia să merg la inspector să-i cer.

Directorul este un administrator rău.



Știam că mă situez într-o poziție vulnerabilă. Inspectorul era nou în district. El ar fi putut crede că eu sunt incapabilă să evaluez nevoile districtului școlar sau că îmi lipseau aptitudinile de planificare bugetară. Scoteam de asemenea la suprafață problema indiscutabilă a revoltei profesorilor față de district. Cu alte cuvinte, el ar fi putut presupune că eram un administrator rău. Mă expuneam unei noi runde de critici — de data aceasta din partea șefului.

Când am solicitat bani în trecut, nu a trebuit niciodată să vorbesc despre asumpțiile care stăteau la baza raționamentului meu. De data aceasta știam că, dacă nu făceam acest lucru, inspectorul va putea să urce cu ușurință pe propria lui scară a inferențelor. Ținând cont de acest lucru, am decis să-l conduc pe fiecare treaptă pe rând.

Hai să explorăm acest lucru în forma dezvoltării profesionale.



Trebuie să ne ocupăm de îngrijorările lor.

Ei au un motiv pentru a fi îngrijorați.

Acesta este un tipar recurent.

Profesorii se plâng.

I-am povestit despre întâlnirea pe care am avut-o cu profesorii și despre furia și frustrarea pe care le-am observat. I-am povestit despre răspunsul primit la scrisoarea pe care am scris-o. Apoi am spus: „Cred că acesta este un semn că ei sunt îngrijorați, nu inflexibili. Presupun că îngrijorarea lor vine dintr-o dorință de a avea succes ca profesori și dintr-o disponibilitate de a încerca lucruri noi în sălile lor de clasă, dar au prea multe întrebări despre program. Cred că prea multe inovări curriculare eșuează, pentru că frustrarea îi împiedică pe profesori să-și asume implementarea schimbărilor. Cred că avem o fereastră unică de oportunitate de a le alina frustrarea prin explorarea întrebărilor inevitabile care apar în orice program nou. Așadar, solicit 19 000 de dolari pentru timp liber destinat unei oportunități profesionale“.

Mă așteptam pe de o parte ca inspectorul să fie rezistent și mă pregăteam să-mi suspend „certitudinile nobile“ pentru a-l asculta cu mintea limpede. Credeam că va trebui să ascult preocupările lui și să mă implic într-o conversație constructivă. Imaginați-vă cât de mare mi-a fost mirarea când el mi-a spus că explicația mea era solidă, că planul era responsabil și că era ceea ce inspectoratul trebuia să facă.

3. Succesul pentru cei de succes

Michael Goodman, Janis Dutton

În fiecare an, administratorii unei școli decid că tuturor elevilor li se vor oferi șanse egale de a obține un succes școlar. Dar în fiecare an, unii elevi, adesea din cartierele cu venituri mai mici, par să fie prinși într-o spirală vicioasă a eșecului. Ei vin la școală mai puțin pregătiți; unii profesori îi văd ca

fiind ursuzi. Ei nu par să se încadreze în cultura predominantă din școală; ei nu vorbesc cu aceeași dicție și nu poartă hainele potrivite. În ciuda dorinței educatorului de a-i ajuta pe toți copiii să învețe, însuși sistemul pare să-i împartă pe elevi în „copii buni“ și „copii-problemă“. În cele din urmă, este o presiune prea mare asupra resurselor limitate ale sistemului, cum sunt timpul și energia oamenilor, pentru a-i putea ajuta pe toți „copiii-problemă“, așa că mulți dintre ei vor fi priviți drept cauze pierdute. (Despre „arhetipurile sistemice“, v. Partea a II-a, cap. 6.)

Este natural pentru profesori să-și concentreze interesul asupra „copiilor buni“. Iar copiii buni sunt și ei prinși într-o spirală — o spirală virtuoză a succesului și a aprobării. Ei câștigă alegerile pentru consiliul elevilor; ei sunt „conduși“ spre cursurile de studii avansate; ei obțin rezultate bune la teste. Se așteaptă mult de la ei, iar ei se ridică la nivelul acelor așteptări.

Același lucru se întâmplă și la nivelul districtului (inspectoratului). Unele școli sunt „școli rele“, prinse în spirala vicioasă. Indiferent de câți bani li se alocă sau cel puțin aceasta este percepția dominantă, ele continuă să aibă rezultate mai proaste. În cele din urmă devine epuizant ca acestea să fie ajutate și se renunță și la ele. În unele orașe, dacă scorurile la teste ale școlilor nu se îmbunătățesc, fondurile sunt sustrate din acea școală și realocate școlilor care cunosc deja o îmbunătățire. Probabil că ele nu au o nevoie la fel de mare de acele resurse, dar există o tentație irezistibilă de a rămâne lângă câștigători.

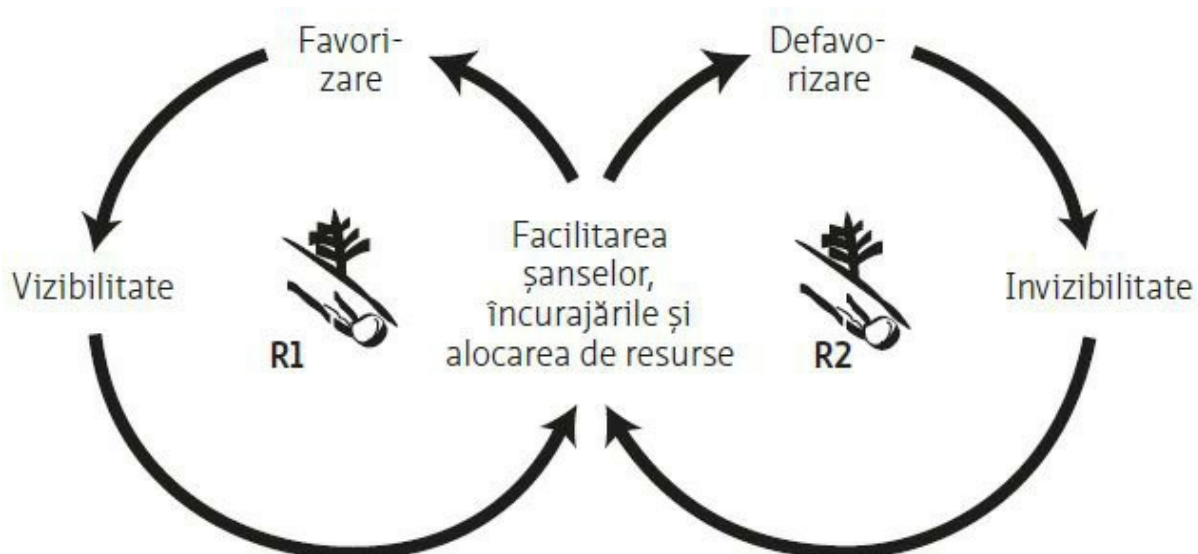
Din ce motive i se alocă unui copil sau unei școli statutul intangibil de „câștigător“ sau de „perdant“? În dinamica „Succesului pentru cei de succes“, sunt două cicluri de întărire conflictuale. Unul este bineînțeles o spirală virtuoză, în care lucrurile devin din ce în ce mai bune pentru unii. Cealaltă este o spirală vicioasă, care devine din ce în ce mai rea pentru alții. La început, ambele grupuri pot fi la fel de competente și promițătoare; dar grupul „virtuos“ dă dovadă de ceea ce promite într-un mod mai rapid și mai vizibil. Cu cât mai devreme este văzut un elev (sau o școală, sau o practică) ca fiind „de succes“ în comparație cu colegii săi, cu atât mai multe resurse primește, cu atât mai puține resurse vor fi alocate altor grupuri și cu atât mai rapid se va învârti spirala sa virtuoză.

Profesorii și administratorii dedicați observă această dinamică atunci când încearcă să balanseze viața profesională și cea familială. Este mai ușor să continui să lucrezi în timpul cinei dacă ai o ședință în seara aceea decât să mergi acasă și să te confrunți cu nemulțumirile: „De ce trebuie să mergi iarăși la muncă?“ Cu cât mai mult ignori timpul petrecut cu familia în favoarea timpului petrecut la muncă, cu atât mai satisfăcător va fi timpul petrecut la muncă în comparație cu cel de acasă — vei fi tentat să-ți concentrezi și mai multă atenție acolo în viitor. Alt exemplu comun este sindromul părinților „De-ce-nu-poți-fi-și-tu-ca-Mary?“ Copilul (sau colegul, sau asociatul) cu care îți este mai ușor să te înțelegi va primi mai multă atenție din partea ta în defavoarea copilului (sau a colegului, sau a asociatului) care este mult mai

iritant, dar care are nevoi fundamentale mult mai mari și care ar putea fi la fel de capabil.

Această dinamică ilustrează de asemenea influența subtilă, dar pervazivă a „capitalului cultural“ în educație. În multe școli, mai ales în clasele mai mari, curricula prevalentă și procesele prin care aceasta este predată sunt adaptate unei clase de mijloc superioare, formate din bărbați, albi, anglo-saxoni, verbali/analitici și cu un tipar facil de gândire și învățare. Studiile arată, de exemplu, că vorbirea concisă, directă, lineară — așa-numitul discurs „masculin“ — este considerată că evocă un statut mai înalt, indiferent dacă este vorbită de femei sau de bărbați. Dar mulți oameni, mai ales mulți copii, nu vorbesc în acel mod, mai ales dacă provin din medii rasiale diferite de cele albe, au deficiențe de învățare sau sunt de sex feminin. Prin urmare, ei se simt invizibili. Cu cât mai invizibili se simt, cu atât mai puțină aprobare, atenție și mai puține oportunități atrag din partea școlii (cu excepția faptului că sunt „probleme“); cu cât mai puțină aprobare și mai puține oportunități atrag, cu atât mai invizibili se simt, cu atât mai puțin participă în viața de zi cu zi a școlii și cu atât mai invizibili devin.

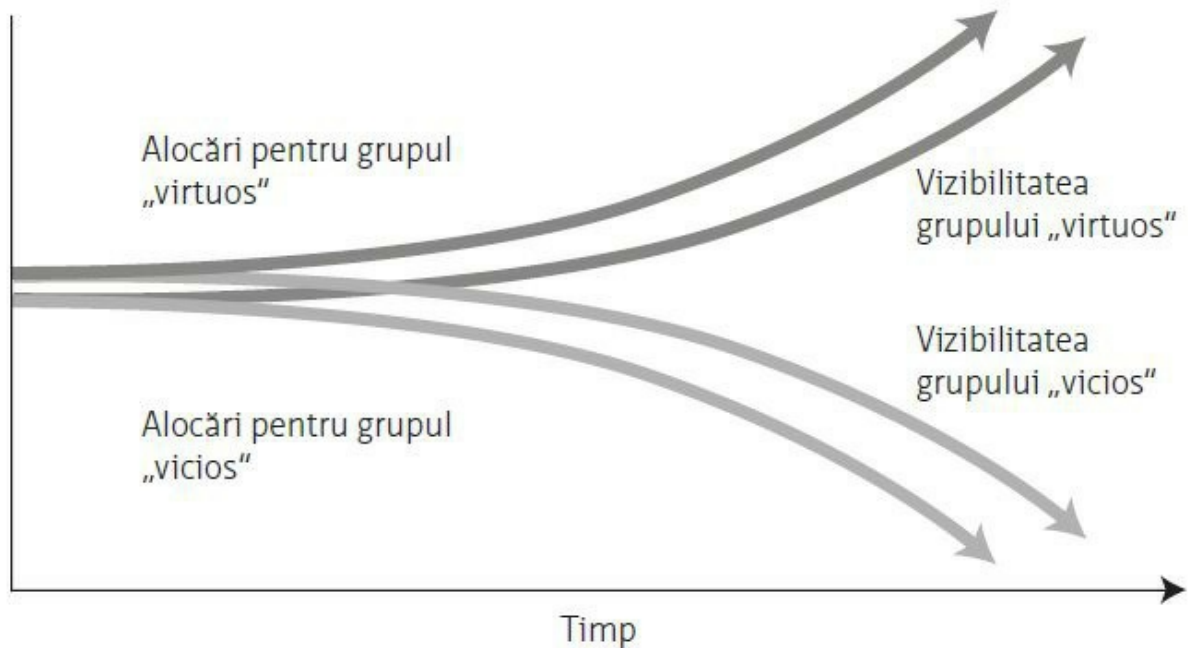
Diagrama unei dinamici a „succesului pentru cei de succes“, în acest caz, a impactului „capitalului cultural“, reprezintă două bucle de întărire, legate de o resursă comună, dar limitată (în acest caz, facilitarea șanselor și alocarea resurselor disponibile în școală). În partea stângă, „procesul virtuos de întărire“ îi favorizează pe cei care sunt deja avantajați, ducând la o vizibilitate mai mare pentru ei și astfel la mai multe șanse. În dreapta, este implicat un „proces vicios de întărire“; iar cum oportunitățile și resursele sunt alocate în altă parte, efectul net este o defavorizare la nivelul întregului sistem. Fără ca acest lucru să fie intenționat de cineva, această situație duce la un sentiment și mai acut de invizibilitate și, în cele din urmă, la mai puține oportunități și resurse pentru unii indivizi din interiorul sistemului¹⁷⁶.



Strategii pentru situația „Succesul pentru cei de succes“

Dinamica va persista în modul „succesului pentru cei de succes“ atâta timp

cât buclele de întărire vor fi legate una de alta — atâta timp cât avansările în grupul din „spirala virtuoașă“ au loc în defavoarea grupului prins în „spirala vicioasă“. Există o modalitate prin care acestea ar putea fi decuplate? Trebuie să fie neapărat un joc de sumă nulă în care câștigătorul ia tot? Ce se poate face pentru a crește volumul resurselor? De exemplu, este posibil să se dedice în mod deliberat mai mult timp și mai multă atenție elevilor care (din diverse motive) nu au fost considerați niciodată ca parte a grupului „cu performanțe înalte“?



La fel ca în toate procesele de întărire, tiparul comportamentului-în-timp al „succesului pentru cei de succes“ implică o tendință care se accelerează încontinuu — în acest caz, avem de fapt patru tendințe. Alocarea de resurse pentru grupul „virtuos“ crește, iar vizibilitatea acestui grup crește la rândul său, în timp ce resursele alocate grupului „vicios“ devin mai puține, iar vizibilitatea acestui din urmă grup scade.

O altă cale de ieșire din această dilemă este de a identifica un obiectiv general care să încurajeze performanța ambelor grupuri. Un exercițiu de viziune împărtășită ar putea scoate la iveală faptul că scopul fundamental al școlii a fost, de fapt, compromis de-a lungul anilor de practica favorizării unui grup în defavoarea celuilalt. (Vezi Partea a IX-a, cap. 1.)

Ați putea fi tentați să inversați ciclul într-un mod rapid și dramatic implementând politici noi care să „compenseze“ grupul din „spirala vicioasă“, oferindu-le privilegiile care aparțineau înainte grupului din „spirala virtuoașă“. Dar acest lucru ar putea întoarce cele două grupuri unul împotriva celuilalt, rezultând un tipar oscilant în timp ce ei se vor lupta pentru o parte majoritară a dominației asupra resurselor limitate. Când sistemul ajunge în cele din urmă la stabilitate, lucrurile ar putea sta mai rău pentru grupul din „spirala vicioasă“ decât la început.

Examinați modelele mentale care stau la baza arhetipului. Pe baza

oamenilor (elevi și profesori) care au fost etichetați ca având performanțe înalte, care sunt valorile, atitudinile și caracteristicile oamenilor „de succes“ din școala voastră? Este acest grup reprezentativ pentru întreaga populație? Ce atitudini îi împiedică pe alți oameni să fie considerați de succes? Dacă nu ați avea aceste atitudini — dacă v-ați extinde ideea de succes — cum ați putea folosi resursele școlii voastre pentru a celebra și a cultiva potențialul unui grup mult mai mare de oameni de succes?

Reexaminați modurile în care este măsurat succesul. Așa cum spune scriitorul sistemic Daniel Kim, „Noi tindem să ne încredem în ceea ce măsurăm, deși ceea ce măsurăm sunt doar credințele noastre“. Ce rezultate măsurabile au contribuit la favorizările unor grupuri în defavoarea altora? Cum ar putea fi schimbate acele măsurători, rămând totuși fideli viziunii generale a școlii asupra excelenței?

Din păcate, mulți indivizi se găsesc prinși în partea de „spirală vicioasă“ a acestei dinamici. Noi cunoaștem trei strategii pe care oamenii le folosesc pentru a ieși de acolo. Prima, acomodarea, presupune a face tot posibilul să te alături grupului din „spirală virtuoză“. Această strategie e urmată adesea cu prețul sacrificării identității și a relațiilor interumane, ceea ce are un efect devastator pentru individ (și întărește ideea că tiparul „succesului pentru cei de succes“ este inevitabil). A doua strategie este de „a încălca regulile“: de a transforma un aspect al grupului din „spirală vicioasă“ într-o cale spre succes. Astfel, de exemplu, atunci când cultura prevalentă desconsidera muzica rap și hip-hop, muzicienii au transformat-o într-un gen muzical inventiv și de succes. Această abordare începe prin a învăța să-ți recunoști propriile puncte tari și talente, chiar dacă sistemul prevalent nu le recunoaște și prin a construi o rețea de oameni care să se ajute unii pe alții să-și dezvolte și să-și testeze talentele — totul pentru a te întoarce în cele din urmă în sistem într-o manieră mai apropiată de condițiile fixate de tine. A treia abordare constă în sensibilizarea față de dinamica globală, folosind poate arhetipul „succesului pentru cei de succes“ pentru a întreba: „Câți oameni sunt afectați de acest tipar? Iar sistemul școlar, ca întreg, își dorește cu adevărat să producă aceste rezultate?“

4. Mutarea poverii

Un arhetip sistemic pentru problemele școlare nefaste

Michael Goodman, Janis Dutton, Art Kleiner

„Ceva trebuie făcut, și repede!“ O poveste a „mutării (transferului) poverii“ începe de obicei cu un simptom al unei probleme urgente și cu două chemări la acțiune. O „soluție rapidă“ (facilă) este evidentă și imediată; aceasta dă iluzia certitudinii și recompensa eficienței de scurtă durată. Dar distrage atenția de la sursa reală sau fundamentală a problemei și în cele din urmă nu se îndreptățește. Cealaltă soluție este mai fundamentală, dar implementarea durează mai mult și este cu mult mai incertă; construirea bazei pentru aceasta este mai dificilă. Prinși între aceste două abordări problematice, oamenii sunt

atrași în mod natural către soluția rapidă. (Despre „arhetipurile sistemice“, v. Partea a II-a, cap. 6.)

O formă continuă și bine-cunoscută a „transferului poverii“ este examinarea cu miză mare (strategică). Tiparul vă este deja familiar. Școlile se simt presate de legislație, de deciziile și afacerile locale, de dezvoltatorii imobiliari și de părinți să-și „demonstreze“ competențele prin îmbunătățirea mediilor la examenele cu miză mare. Dar normele impuse de minister nu au nimic de spus despre motivele fundamentale pentru care în unele școli performanțele ar putea fi mai slabe sau despre cum pot elimina pe termen lung asemenea decalaje. Astfel se implementează soluția rapidă: din ianuarie până la sfârșitul lui martie, profesorii fac testări pentru examenul național. Ei își transformă orele în cursuri de pregătire pentru examen, iar rezultatele inițiale la marele examen sunt, bineînțeles, mai bune. Soluția rapidă a funcționat!

Dar odată ce examenul național s-a terminat, aproape toți elevii uită materia. Elevii care întâmpină dificultăți la examen (indiferent de motive) găsesc mai puține deșeu prin care ar putea să exceleze. Ei nu văd niciun motiv să mai încerce și cresc atât rata eșecului, cât și cea a abandonului școlar. În consecință, elevii care nu se adaptează la condițiile de testare sunt pedepsiți. Această situație duce la niveluri generale de competențe mai scăzute, ceea ce, la rândul său, duce la o performanță generală mai scăzută. Acum, că simptomul problemei a reapărut, e nevoie de o altă „soluție rapidă“ — eventual de o nouă ridicare a ștachetei, pentru standarde și testări și mai dificile.

Toată lumea din sistem știe care sunt pericolele aplicării „soluției rapide“ a testelor standardizate. Totuși, toți se simt forțați să intre în acest tipar. De ce? Pentru că soluțiile de profunzime necesită mai multe investiții, mai mult timp și mai multă preocupare. Acestea necesită mai multă reflecție și mai multe încercări, dar și mai multă atenție la diferitele stiluri de învățare și la perfecționarea personalului. Diferiți beneficiari ai școlii au diferite viziuni despre cum ar trebui rezolvate problemele și sunt o mulțime de proiecte școlare competitive și contradictorii care trebuie luate în considerare. Mai mult, soluțiile de profunzime produc rezultate într-un ritm mai lent și nimeni nu poate fi absolut sigur de ele. Este foarte greu să înduri apariția întârziată a rezultatelor mai bune, în timp ce la școala vecină mediile de la examene cresc cu 20 la sută.

Există multe alte structuri ale „transferului poverii“ la nivelul sistemului de educație. Dacă este o problemă disciplinară, veți adopta o soluție de profunzime, care ar putea implica terapia de familie sau noi practici de predare, sau veți alege mai degrabă o „soluție rapidă“ cum ar fi medicația sau exmatricularea, care ar putea duce la alte probleme de disciplină în viitor? Dacă profesorilor le lipsește pregătirea, veți căuta forme rapide de perfecționare a personalului sau veți apela la sisteme aprofundate care sunt coproiectate de profesorii, părinții și administratorii din fiecare școală? Uneori

soluția rapidă ar putea fi chiar soluția potrivită — dacă elevii se amenință unii pe alții, s-ar putea să fie nevoie ca ei să fie separați —, dar sunt rare cazurile când soluțiile rapide sunt utile din perspectiva efectelor pe termen lung sau a unor alternative de profunzime. Iar în multe structuri de tipul „transferului poverii“, apar procese de întărire suplimentare care degradează și mai mult sistemul. De exemplu:

Varianta 1: Dependența (pierderea capacităților)

Pe măsură se educatorii din sistemul școlar își pierd capacitatea de a înainta spre soluția fundamentală, sistemul poate deveni „dependent“ de soluțiile care nu sunt de prea mare ajutor și care nici măcar nu atenuază foarte bine simptomele după un timp. Dependența devine mai rea decât problema inițială din cauza erodării înseși a capacității de a aborda simptomul problematic. Atunci când școlile își consumă tot timpul și toți banii pentru a-i ajuta pe elevi să treacă testele, acestea vor fi adesea constrânse să limiteze alte servicii și programe — consilierea, educația fizică, arta, muzica, intervențiile de educație specială, nutriția și buna relaționare cu părinții. Nu va trece mult timp până când capacitățile din aceste domenii se vor atrofia. Dacă vor trebui să se reîntoarcă la unele dintre aceste domenii fundamentale, școlile nu vor mai avea personalul, cunoștințele și abilitățile pentru a face acest lucru. Aceste școli vor fi dependente de soluțiile rapide și nu vor fi în stare să evadeze din această stare de dependență.

Ca orice dependență, aceasta ar putea duce la dificultăți mai serioase. Atunci când presiunea de a obține rezultate bune la teste crește, iar capacitatea școlii de a educa în mod eficient scade, oamenii încep să simtă că scopurile scuză mijloacele. Poate apărea o puternică tentație de a înșela sistemul — de a manipula cumva rezultatele examenelor. Eforturile de a face un pas în spate și de a găsi o altă abordare sunt din ce în ce mai greu de implementat, pentru că nu mai este timp. Soluția rapidă, în cele din urmă, nu este deloc rapidă; aceasta consumă toate resursele.

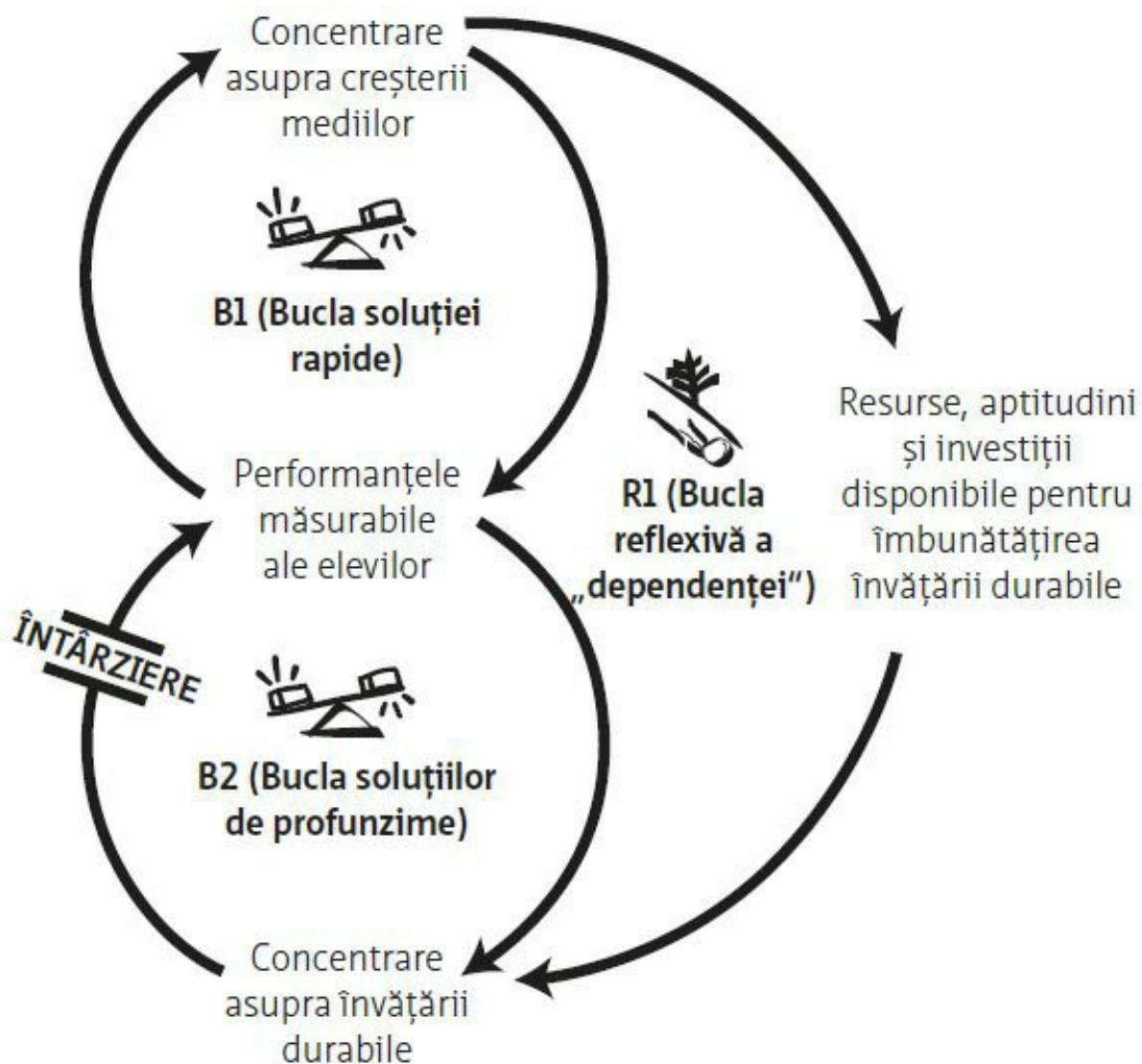
Varianta 2: Transferul poverii asupra intervenientului (despre specialiștii indispensabili)

Uneori o „dependență“ organizațională apare atunci când este chemat un specialist din afară pentru a ajuta la soluționarea unei probleme dificile. Rolul „intervenientului“ ar trebui să fie temporar, dar oamenii devin dependenți treptat de această intervenție și nu învață niciodată să-și rezolve problemele de unii singuri. Aceasta nu este o chestiune care ține doar de pasarea răspunderii. Dacă persoana din afară ar putea rezolva cu adevărat problema, acest lucru ar fi acceptabil. Dar pe termen lung, cei din interior sunt singurii care pot face și susține schimbările profunde ce vor soluționa problema.

Acest lucru li se întâmplă adesea specialiștilor din educație — logopedului, psihopedagogilor, administratorilor pe probleme de disciplină și psihologilor școlari —, cărora dascălii le pasează din ce în ce mai multe probleme. Dacă specialiștii nu-i ajută pe profesorii obișnuiți să devină mai capabili, profesorii

vor deveni mai puțin apti să rezolve problemele, pentru că, de fiecare dată când pasează un anumit tip de copil unui specialist, ei își pierd îndemânarea de a lucra cu acel tip de copil. Ei vor deveni din ce în ce mai dependenți de specialiști din afară.

Diagrama următoare ilustrează, prin bucele cauzale, cum se structurează „transferul poverii“. Aflați în fața presiunii de a îmbunătăți performanțele măsurabile ale elevilor (v. în centru), educatorii trebuie să facă o alegere. Abordarea mai rapidă, a „soluției rapide“ (B1), se concentrează asupra creșterii scorurilor la testele standardizate. „Soluția de profunzime“ (B2) necesită o investiție semnificativă în măsuri, precum îmbunătățirea abilităților de citire și a celor matematice, revizuirea programei educaționale, o mai bună dietă și multe altele. Având în vedere că acest proces este mult mai dificil și mai incert și că ar putea dura cu câțiva ani mai mult (observați întârzierea), va dura mai mult până când vor începe să apară rezultatele, dar sunt mai multe șanse de a obține beneficii profunde. În imaginea de la pagina anterioară este ilustrat procesul de întărire care „dă dependență“ (R1), diminuând capacitatea școlii de a se reîntoarce în bucla fundamentală și făcând-o astfel dependentă de alte soluții rapide.



Varianta 3: Erodarea scopurilor educaționale (îndepărtarea celor cu rezultate slabe)

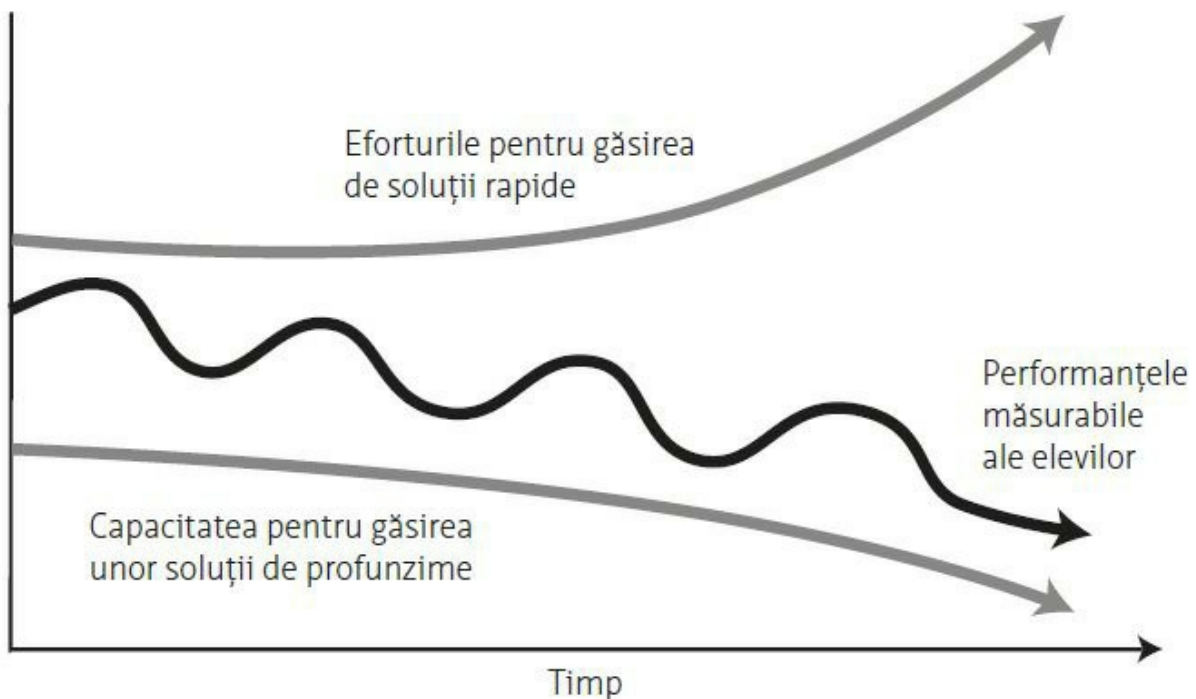
În această formă des întâlnită a transferului poverii, decalajul dintre performanța dezirabilă și performanța reală crește atât de mult, încât, în loc să încerce să îmbunătățească performanța (printr-o optimizare de profunzime), oamenii scad presiunea asupra sistemului conformându-se unui nivel mai scăzut de performanță. Multe școli, de exemplu, au o politică prin care elevilor care iau note mici li se interzice să participe la activitățile extracurriculare, chiar dacă sunt sportivi (de exemplu) și chiar dacă activitatea suplimentară este unul dintre puținele lucruri care le plac la școală.

Aceasta nu este o pedeapsă; în mințile educatorilor, aceasta reprezintă o soluție menită să-i ajute pe acești elevi mai slabi. Distragerile trebuie eliminate. Elevul are nevoie de tot timpul disponibil pentru a se concentra (de exemplu) asupra matematicii sau asupra științei și nu trebuie să-și irosească timpul în clubul de fotografie, pe terenul de hochei sau în orchestra școlii. Atunci când forțezi atenția cuiva, apare adesea un beneficiu pe termen scurt — în acel interval în care persoana se conformează noilor restricții. Dar, în

general, acest beneficiu nu durează. Elevul, mai devreme sau mai târziu, interiorizează adevăratul mesaj: „Este ceva în neregulă cu mine“. Una dintre puținele legături pe care le are elevul cu școala este întreruptă. Rezultatul este adesea fie o rebeliune, fie o acceptare pasiv-agresivă, fie sentimentul de a fi marginalizat și izolat (care poate chiar să ducă la violență).

Diagrama următoare, a comportamentului-în-timp, ilustrează impactul tiparelor de transfer al poverii. Efortul și investițiile pentru soluțiile rapide cresc tot mai mult. Simptomul problematic (performanța măsurabilă) oscilează — îmbunătățindu-se din când în când pentru perioade scurte de timp, dar înregistrând o deteriorare generală graduală. Iar aptitudinile de bază ale școlii se erodează în timp.

„Învățam cum să joc în echipă“, ne-a spus un elev aflat în această situație. „În echipa de hochei, am găsit în sfârșit ceva care-mi plăcea la școală și începeam să comunic mai bine cu profesorii. Acum, după asta, de ce ar trebui să mă mai deranjez măcar?“



O soluție mai fundamentală ar fi implicat o analiză detaliată a motivelor problemelor fiecărui elev. După o analiză atentă, ar putea reieși faptul că elevul are nevoie de meditații sau de o evaluare, pentru a identifica eventualele disfuncții, ca dislexia sau tulburarea deficitului de atenție. Sau poate că va fi necesară implicarea tuturor copiilor din echipă pentru a se ajuta reciproc în dobândirea de competențe la limba maternă sau la matematică, pentru binele echipei ca întreg.

Un alt exemplu des întâlnit al erodării scopurilor apare după ce o școală tocmai a statuat principiul conform căruia „toți copiii pot învăța“. După câteva luni de entuziasm, devine evident cât de dificilă va fi implementarea acestui principiu (sau cât de importantă va fi schimbarea de atitudine pe care o va

necesita). Treptat, fără multă pompă, aspirațiile școlii se schimbă. Principiul este reformulat: „Majoritatea copiilor vor avea ocazii favorabile“; apoi devine: „Noi pregătim copiii pentru piața muncii“. În cele din urmă, școala se întoarce de-acolo de unde a pornit când a lansat generoasa inițiativă.

Strategii pentru situația de transfer al poverii

Dacă simți că te afli într-o structură a mutării-poverii sau în una dintre variantele acesteia, începe prin a încerca să înțelegi mai bine situația. Care este simptomul problemei pe care ai încercat să-l reparați? Ce soluție rapidă te-a tentat? Care au fost (sau ar putea fi) rezultatele neașteptate și cum ar afecta acestea sursa originală sau cauza principală a problemei?

Apoi urmează saltul: Ce rezolvări alternative ai putea încerca dacă nu ar fi disponibilă calea soluției rapide? În ce fel ar putea aceste inițiative de profunzime să rezolve cauzele problemei? De ce tipuri de investiții și de ce perioadă de timp ar fi nevoie pentru a face ca aceste măsuri să funcționeze cu adevărat? Cum ai putea susține acele investiții?

Există tentația de a presupune că soluția ta preferată, oricare ar fi ea, este soluția de profunzime. Profesorii ar putea vedea o anumită soluție ca fiind una „de profunzime“, în timp ce părinții ar putea vedea o alta, iar administratorii o a treia. De aceea este important să discutați despre situație în echipe care să-i includă pe toți cei afectați de problemă (poate și pe elevi) și să vă suspendați prejudecățile despre cum arată soluția cea mai bună.

Atunci când simțiți că ați ajuns la o apreciere comună a diferențelor dintre soluțiile pe termen lung și cele pe termen scurt, insistați asupra soluției pe termen lung. Dacă este posibil, provocați-vă un „sevrăj“, pentru a scăpa de dependența de soluții pe termen scurt. Vedeți ce se întâmplă atunci. Dacă trebuie să ameliorați un simptom problematic printr-o soluție rapidă, faceți acest lucru cu moderație. Rămâneți conștienți de scopul vostru principal: cel de a vă face timp pentru a lucra asupra soluției de profunzime. Uneori sunt disponibile soluții pe termen scurt care vă vor ajuta să vă îndreptați spre o concentrare pe termen lung. De exemplu, unele forme ale „predării pentru examen“ ar putea fi proiectate ca aspecte ale programei educaționale care pavează, de asemenea, calea spre investiții pe termen lung în educarea elevilor.

5. Marele joc din liceu

Nathan Dutton, Rick Quantz, Nolan Dutton

Mulți adulți ar putea să li se pară că elevii de liceu nu au o aplecare serioasă spre școală, dar poate că aceasta se datorează faptului că atenția lor este consumată de două sisteme de presiune simultane — infinit de presante și infinit de enervante. În primul rând, ei trebuie să insiste în mod constant pentru performanță în sala de clasă și la teste. În al doilea rând, ei sunt prinși într-un joc social. Cărțile, filmele și serialele televizate populare despre școală din toate deceniile — începând cu Proscrișii (S.E. Hinton), continuând cu Fete rele (Tina

Fey) sau cu seria Harry Potter (J.K. Rowling) și până la serialul televizat Glee — pun aceste jocuri în centrul poveștii. Oamenii poartă cu ei cicatricile acestor jocuri ani de zile, poate chiar toată viața. Dar puțini oameni le văd așa cum le percep copiii prinși în ele.

Acest articol a pornit din momentul când câțiva adolescenți pe care îi cunoșteam (fiii coautoarei Janis Dutton și fiul colaboratoarei Betty Quantz, care acum sunt adulți) ne-au arătat harta secretă pe care au făcut-o pentru marele joc al vieții școlare. Noi credem că hărți similare (cu variații) pot fi desenate aproape în fiecare școală din lume.

Un aspect fascinant al acestei povești este modul în care rezonază cu „demnitatea copilului“ — adolescenții își creează singuri diversitatea și individualitatea pe care nu le-o oferă școlile.

Dacă experiența ta din liceu este ca a noastră, îți aloci câte șapte ore pe zi la școală. Pauza de prânz de jumătate de oră și restul timpului petrecut cu prietenii ar putea fi într-o competiție pentru cele mai antrenante momente din punct de vedere intelectual, în ciuda celor mai bune intenții ale profesorilor noștri. Celelalte șase-ore-și-jumătate, din sala de clasă sau din afara ei, sunt petrecute muncind din răspuțeri — încercând să-ți găsești un iubit sau o iubită, flirtând, infirmând zvonurile despre tine, lansând zvonuri despre alții și toate celelalte lucruri pe care le faci pentru a supraviețui în liceu. Marele joc din liceu își are rădăcinile în ritualurile de împerechere ale adulților și în reproducerea socială a ierarhiei claselor. Într-o măsură pe care puțini părinți, profesori sau administratori o admit, jocul îți determină succesul în școală. Părinții, profesorii și administratorii pot afirma că fiecare elev are aceleași oportunități sau joacă după aceleași reguli, dar de fapt nu e așa. Adulții și-ar putea imagina despre sine că nu fac decât să ne implice în procesul educațional, dar nu e așa. Adulții din sistem conspiră de fapt la stabilirea regulilor ascunse; iar practicile din acest sistem oglindesc jocul pe care îl inițiază și ei în „lumea reală“.

Nu este chiar un joc, cel puțin nu în sensul că oamenii pot pur și simplu să aleagă să-l joace, cum s-ar putea așeza să joace Monopoly. Acesta este invizibil pentru majoritatea oamenilor, iar cei mai mulți nici măcar nu recunosc măsura în care acesta le influențează alegerile și le controlează comportamentul. Și pentru noi a fost destul de invizibil până într-o noapte când am dormit mai mulți acasă la un coleg. Vorbeam despre diferite grupuri și găști de la școală. Multe familii locuiesc în orașelul nostru de foarte mult timp, iar unii dintre noi am fost colegi încă de la grădiniță, dacă nu de la creșă. Unele grupuri de prieteni au rămas intacte de-a lungul anilor, dar multe s-au schimbat în timpul școlii generale, iar până au ajuns la liceu, unii oameni care erau prieteni în clasa a treia nici nu-și mai recunosc existența unii altora. În jurul orei 3 în acea noapte, dintr-un oarecare motiv, am decis să facem o hartă a grupurilor sociale din școală.

Am discutat despre modul în care media portretiza adolescenții ca formând găști cu distincții și separări clar stabilite. Noi simțeam că separările

nu erau chiar atât de clare, iar limitele erau difuze, foarte asemănătoare unui spectru. Am început să cartografiem interesele și valorile opuse și le-am desenat asemănător punctelor cardinale de pe o busolă. Nici nu ne-am gândit la o ierarhie socială. La fel ca majoritatea adolescenților, aveam puține lucruri bune de spus despre oricine care nu se afla în cameră în acel moment. Și deși am folosit probabil o varietate de termeni pentru a descrie grupurile în timpul cartografierii, la sfârșit am rămas cu numele pe care tindeau să și le dea grupurile singure pe atunci: „cool“, „șmecheri“, „țărani“ și „ciudați“. Știm că pentru unii oameni aceste nume ar putea fi ofensatoare, dar noi credem că oamenii ar trebui să aibă dreptul să-și aleagă singuri numele. Cei din alte școli, cu populații diferite, ar putea acorda etichete diferite pentru poziții diferite. (Unele școli ar putea avea un cadran pentru „sportivi“ și niciunul pentru „țărani“.)

La fel cum majoritatea punctelor de pe o hartă nu au aliniere perfectă către nord sau sud, nici oamenii nu sunt sută la sută „cool“ sau „ciudați.“ Aproape orice elev s-ar potrivi undeva în jurul acestui cerc. Majoritatea oamenilor nu ar gravita spre polii absoluți (cool, ciudați, șmecheri și țărani), ci undeva între aceștia. Noi și prietenii noștri, de exemplu, eram prin cadranul cool-ciudați. Noi știam foarte puține lucruri despre șmecherii/țărani din partea opusă. Iar harta noastră reprezenta cu siguranță punctul de vedere al unor băieți; un grup de fete ar fi putut desena o aranjare foarte diferită. Dar noi bănuim că în fiecare liceu sunt circumstanțe similare.

Lucrând la hartă, am trăit unul dintre acele momente antrenante din punct de vedere intelectual pentru grupul de prieteni, iar implicațiile hărții noastre au devenit imediat evidente. Deși inițial nu discutaserăm despre o ierarhie, aceasta s-a profilat. Elita era în vârf, iar dedesubt era o cultură a „subclaselor“ inspirată de clasele sociale. Cadranele reprezentau idealurile pe care le imitam cu toții, nu neapărat identitățile noastre reale. Mulți dintre cei din grupul de elevi „cool“ imitau un stil de viață mai bogat decât cel pe care îl aveau în realitate. Cei din grupul „șmecherașilor“ imitau statutul băieților de cartier, simulau o viață săracă și rebelă, deși proveneau din nivelul superior al clasei de mijloc din cartierele selecte. Statutul social real sau rasa unei persoane, cel puțin în școala noastră, avea foarte puțin de-a face cu aceste identități sociale asumate.

Am arătat graficul celor de la școală cu câteva ocazii — în timpul unei ore de franceză, de exemplu, sau atunci când ne vizitau prietenii. Mulți au fost de acord cu graficul în general, dar apoi ne-au cerut să-i poziționăm pe acea hartă. Unii au fost foarte insultați de modul în care i-am așezat. Am descoperit că cei „cool“, în general, nu se identificau ca făcând parte din acel grup. Ei spuneau: „Sunt doar un simplu om“. Dar cereți oricui să numească un membru tipic al grupului de tocilari și veți vedea cum toți vor arăta cu degetul spre acel „simplu om“.

Cei din grupul „cool“ sunt cei mai de succes jucători în marele joc din liceu și totuși e greu de vorbit cu ei despre acest lucru. Ei au practicat jocul atât de

ferm și pentru atât de mult timp, încât privilegiile de care beneficiază și capitalul lor cultural este invizibil pentru ei, la fel cum este și pentru grupurile dominante din jocul social de pe o scară mai largă.

Acestea sunt regulile nescrise ale jocului din școala noastră — și probabil din orice școală generală publică din SUA (dacă nu și din lume).

Regula 1: Rezistența este inutilă!

Jocul reprezintă experiența împărtășită de toată școala. Atunci când faci parte din ea, aceasta reprezintă totul. Este modul de a supraviețui. Odată ce ți-ai găsit locul, presiunea de a te adapta acolo este copleșitoare; modul în care te îmbraci, te comporti și te miști este determinat de grupul tău social. Nu te alături unui grup după felul în care arăți. Arăți așa cum arăți datorită grupului căruia i te alături. Îți poți da seama unde sunt poziționați copiii în acest cerc după tunsorile lor, pentru că ei se tund pe baza modului de înfățișare impus de grupul lor. Dacă încetezi nu te mai porți sau nu te mai îmbraci „ca lumea“, grupul tău reacționează. „Amărățute, pleacă de aici.“ Și trebuie să-ți găsești alt loc. Acesta este unul dintre motivele pentru care jocul consumă atât de multă energie, pentru că modul în care trebuie să arăți și să te comporti este în continuă schimbare.

Unul dintre prietenii noștri era furios pe noi pentru că i-am spus despre acest joc. „Mă simt ca personajele din filmul *Matrix*. Odată ce ieși din matrice și înțelegi modul în care aceasta controlează tot ceea ce faci, nu te mai poți întoarce. Acum joc acest joc, pentru că, dacă nu l-aș juca, aș muri de plictiseală.“

Jocul nu este chiar științifico-fantastic, dar la fel ca „borgii“, rasa extraterestră din seria *Star Trek: Generația următoare*, jocul va încerca să-ți uniformizeze felul de a fi. Rezistența nu este neapărat zadarnică (după cum spun și borgii), dar, dacă încerci să-i rezisti, vei avea de suferit.

Regula 2: Dacă vrei să ai o viață amoroasă, trebuie să joci

Jocul acesta este de fapt un ritual de împerechere și îți controlează viața socială. Dacă optezi să ieși din joc (sau ești exclus din joc), nu mai faci parte din structura socială a școlii. „Nu vreau să practic acest joc în mod serios“, a spus odată un prieten de-al nostru. „Din acest motiv nu mi-am găsit iubite.“ Oamenii care nu au o viață amoroasă convențională — cum sunt mulți tocilari, copii homosexuali și elevi din sistemul de educație specială — nu au un loc în acest cerc. Ei nu iau parte la joc.

Regula 3: Ești precum cei cu care te însoțești

Locul tău în cerc nu este determinat de modul în care te îmbraci, de modul în care te comporti sau de modul în care gândești. Toate acestea sunt determinate de fapt de locul tău în cerc. Locul tău depinde de oamenii cu care te asociezi. De exemplu, ai putea să nu fii plăcut deloc, dar dacă cel mai bun prieten al tău este Joe „Cool“ Smith, oamenii vor spune: „E un dobitoc, dar e cool. Are prieteni trendy.“ În mod similar, am auzit copii spunând: „Mi-ar plăcea să fiu în grupul cool, dar nu-mi place de niciunul dintre ei, așa că sunt

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

În grupul ciudaților.“

<p>Cadranul țăranilor „cool” Majoritatea sportivilor din echipa școlii, mai ales din cea de fotbal american. Majoritatea jucătorilor de baseball și softball (din acest motiv ciudații nu joacă baseball, chiar dacă le place jocul). Buffy, spaima vampirilor.</p>	<p>Elevii „cool” Sporturi selecte. Cluburi private. Magazine de tipul Abercrombie & Fitch, Gap. Regi și regine ai balului. Parte din Consiliul Elevilor; apar în anuarul școlii. Muzica din Top 40. Britney Spears, Ricky Martin. Will Smith (Salvați de clopoțel). Majoritatea personajelor din filmul Liceele din Beverly Hills (inclusiv Murray, un membru al elitei cool care se preface în „șmecheraș”). Absorb „atitudinile cool” din restul cercului.</p>	<p>Cadranul ciudaților „cool” Majoritatea șefilor de promoție. Jucătorii de tenis; maratonistii. Orchestra școlii și membrii formațiilor muzicale. Nefumătorii.</p>
<p>Țăranii Cizme de cowboy, blugi foarte, foarte strâmți. Conservatori religioși. Garth Brooks, Shania Twain. Conduc camionete. Învingătorii — filmul adolescenților „țărani” din toate timpurile. Singurul grup din școala noastră fără elevi de culoare.</p>	<p>Șmecherii de gașcă Joc de baschet neorganizat. Murray din Liceele din Beverly Hills era un membru al grupului „cool” care se prefăcea că este un „șmecheraș”. În școala noastră rurală din Vestul Mijlociu, aceștia sunt în general copii albi care imită cultura populară rap din orașe. Rap, R&B.</p>	<p>Ciudații Curajul de a fi altfel... dar la fel în interiorul grupului. Pasionați de jocuri video și de societate. Toleranți față de ambiguitatea sexuală și homosexualitate. Muzică alternativă: Pink Floyd, Grateful Dead, Phish. Vioară, violoncel, chitară. Skateboarderul din Clueless. Bicicliștii. Mult mai respectați în ultimii ani. Idealism; drepturi legate de proprietatea comună.</p>
<p>Cadranul țăranilor „șmecheri” Fumători. Nu știm foarte multe lucruri despre acest cadran (pentru că noi suntem în partea opusă).</p>		<p>Cadranul ciudaților „șmecheri” Oameni care nu au atins niciodată în viață un echipament sportiv. Goth. Grunge. A treia față din Liceele din Beverly Hills. Vampirii din Buffy, spaima vampirilor.</p>

Cum ajungi să umbli cu oamenii dintr-o parte a cercului și nu cu cei din cealaltă parte? Acest lucru depinde, în parte, de cei cu care ai crescut. Marea tranziție apare în școala generală, când ești aruncat în aer între copiii veniți din diferite școli primare. Nu mai ai un grup definit de clasa în care ești, așa că nu mai ai un loc evident în care să te potrivești. Cauți apoi să vezi care sunt categoriile din liceu. Ca boboc de liceu, începi să-ți însușești câte puțin din identitatea ta: unii sunt „boboci ciudați”, alții „boboci țăranoi”. Printr-un proces lent de-a lungul clasei a noua, ajungi să-ți ocupi locul tău din cerc. Ajungi să simți multă loialitate pentru grupul tău, chiar dacă nu-ți place jocul, pentru că ți-ai ales locul alegându-ți prietenii sau alegându-te ei pe tine. Unii colegi vor să adere la grupul „cool”, dar nu intră niciodată cu adevărat în această categorie, pentru că cei „cool” se aleg unii pe alții. A face parte din elita „cool” înseamnă, în SUA, mai mult decât a avea un card de fidelitate la magazinul de haine Abercrombie & Fitch. La fel ca apartenența la orice grup, a fi „cool” este un comportament învățat, asimilat în cursul întregii vieți. Deși s-

ar putea să nu-ți placă acest lucru, și părinții tăi au făcut parte din același grup.

Regula 4: Inteligența și abilitățile nu contează

Cercul nu scoate deloc în evidență creierul sau abilitățile academice — sau, dacă tot veni vorba, orice fel de talent. Întâmplarea face ca, majoritatea membrilor din National Honor Society (Societatea Națională de Onoare) din școala noastră fac parte din elită. Dar asta nu înseamnă că cei din elită sunt mai deștepți; doar că pentru ei este mai ușor să aibă succes. În școala noastră, pentru a intra în NHS, trebuie să depui o cerere și să fii selectat de o comisie formată din profesori; rezultatul acestui proces îi favorizează pe cei din elită. Sunt oameni foarte deștepți și talentați peste tot în cerc, iar cei care au cele mai înalte performanțe academice, adesea nu sunt chiar atât de deștepți din multe alte puncte de vedere. Inteligența poate face jocul mai ușor de jucat, dar jocul nu recompensează inteligența în sine. De fapt, abilitatea de gândire critică ar putea lucra împotriva ta.

Unii dintre oamenii care au devenit G sunt atât de deștepți, încât școala nu știe ce să facă cu ei. Ei și prietenii lor gravitează spre fund ca un act de rezistență. Noi cunoaștem un copil dintr-o gașcă care a fost finalist la National Merit (Meritul Național). Orice universitate l-ar fi admis; avea burse care îl așteptau. Dar el s-a lăsat de școală înainte de absolvire. A încetat să-și mai facă temele pentru acasă, fiindcă și-a dat seama de absurditatea muncii în van, ceea ce și sunt majoritatea temelor pentru acasă. Unii profesori l-au ridiculizat în timpul orelor pentru acest lucru. Iar el și-a pierdut interesul.

Regula 5: Opusurile nu se atrag

Oriunde te-ai afla în cerc, un lucru este sigur: cu cât mai aproape este o persoană de partea opusă a cercului, cu atât mai puțin știi sau vrei să știi despre acea persoană. Din tot liceul nostru, nu știm de vreo relație dintre un băiat și o fată din părți opuse ale cercului. (Filmul *Grease* ilustrează o poveste de dragoste între elită și G. La fel și *Pretty Woman*. Drăguțe basme.) Masacrul din anul 1999 de la liceul Columbine (o școală cu o populație de elevi similară cu a noastră) poate fi reprezentat sub forma următoare: doi copii din cadranul ciudați-șmecheri încearcă să-și atace dușmanii din partea opusă a cercului, care i-au batjocorit făcându-i „poponari“. (Țăranilor „cool“ le este frică de homosexualitate și detestă cel mai mult să li se pună o astfel de etichetă.)

Noi (autorii acestui articol) ne poziționăm în cadranul de sus din dreapta. Noi știm că nu-i înțelegem pe oamenii de jos din stânga, din cadranul țăranilor „șmecheri“, iar ei nu ne înțeleg pe noi. I-am auzit pe unii dintre ei referindu-se la noi trei ca fiind „cei mai veroși din gașca cool“, ceea ce ilustrează cât de invizibili suntem noi pentru ei. Sunt foarte multe incongruențe sociale care ne disting pe noi, „ciudații cool“ de cei mai cool dintre cool. Noi cunoaștem îndeaproape prin ce ne diferențiem de adevărații „cool“, dar ne lipsesc o mulțime de repere care ne-ar ajuta să înțelegem nuanțele părții ocupate de țăranii „șmecheri“ din acest întreg. Și ei sunt la fel de invizibili pentru noi cum

suntem și noi pentru ei.

Regula 6: Pentru a câștiga puncte, trebuie să le iei de la alții

Pentru a avea un statut din ce în ce mai înalt în cadrul grupului tău, trebuie să fii cel mai cool dintre cei cool, cel mai țărănoi dintre „țărani“, ciudatul pe care îl admiră toți ceilalți ciudați și așa mai departe. Acest joc devine din ce în ce mai dur cu fiecare an. Unii dintre noi, cei din cercul de „ciudați cool“, au simțit o presiune din ce în ce mai mare pentru a nu se mai asocia cu K., un tip mai tocilar care nu face parte din cerc. Nu a spus nimeni explicit că ne-am pierde statutul dacă am sta cu K.; presiunea putea fi doar în imaginația noastră. Dar noi o simțeam ca fiind reală.

S-ar putea să începi să simți că dacă te abați o singură dată, îți vei pierde poziția pentru totdeauna. Mai există un sentiment ciudat, mai ales printre elevii „cool“, că nu poți înainta cu adevărat dacă nu distrugi pe altcineva în acest demers. Cei care se află în fruntea jocului îi hărțuiesc pe cei care iau note mai bune sau primesc mai multă recunoaștere în timpul orelor. Lor nu le place să împartă puterea.

Regula 7: Jocul determină rezultatele tale școlare

Jocul determină tot felul de aspecte din viața socială a unui elev, dar este strâns legat și de succesul școlar. Profesorii sau administratorii ar putea să nu fie conștienți de acest lucru, dar ei folosesc jocul ca pe un ghid care să-i ajute în toate aspectele, de la note până la disciplinare, favorizând unii elevi datorită grupului în care se află și căutând scuze pentru a exmatricula membrii grupurilor mai puțin apreciate. Desigur, îi poți întreba pe profesori dacă sunt influențați de statutul social al elevilor lor și vor crede că această idee este absurdă; jocul este la fel de invizibil pentru ei cum este și pentru elevi. Adevărul este că profesorii și administratorii nu doar că lasă grupul unui elev să-i conducă acțiunile, ci și încurajează și susțin în mod inconștient jocul prin politicile școlii și prin interacțiunile informale cu elevii.

Structura oficială de putere a școlii gravitează în jurul celor „cool“. Ei se nasc cu acțiuni la diverse grupuri și complexe imobiliare, iar școala le oferă casele și hotelurile. Administratorii îi favorizează mai mult decât pe ceilalți elevi. Consiliul elevilor este un concurs de popularitate al celor cool. Sporturile practicate de ei domină bugetul și orarele școlii. Elevii „cool“ primesc majoritatea laudelor publice din partea profesorilor și a administratorilor și toată lumea știe cine sunt aceștia. Școala există, într-o oarecare măsură, pentru a le acorda o importanță de care membrii din celelalte grupuri nu se bucură. Lor li se trec cu vederea multe lucruri; ei dețin toate cărțile norocoase, de tipul cărții „Ieși din închisoare“ de la jocul Monopoly. Astfel, școlile, profesorii și administratorii susțin reproducerea și menținerea ierarhiei din clasă sau din grup.

Regula 8: Jocul nu se termină niciodată, deci nimeni nu este câștigător

Când ne-am dat seama de existența acestui joc pentru prima dată, l-am

privit ca pe un fenomen care se termină odată cu liceul. Dar am început să înțelegem că jocul nu se termină niciodată, ci doar își schimbă forma. Când ajung în ultimul an de liceu, mulți elevi au văzut deja jocul și încearcă să se distanțeze de el. Aceasta este una dintre cauzele maladiei numite „absolventism.“ Dar majoritatea acelor absolvenți văd doar stratul exterior al jocului, așa cum am făcut și noi la început. Deși este posibil ca ei să nu-și fi dat seama că există un joc, ei știu că regulile cu care se simțeau confortabil se vor schimba. Doi dintre noi suntem acum la facultate și știm că în noile noastre școli este un joc similar, dar încă nu am fost capabili să-l identificăm. Unul dintre motive este că facultatea pe care o alegem este un proces de autorepartizare în cadranul tău, așa că, deși regulile sunt aceleași, lanțul trofic este mai puțin evident. Cei care sunt diferiți ar putea fi și mai greu de observat atunci când părăsim școala și intrăm în „lumea reală“ care a creat lumile noastre mai mici. Regulile care țin de gen, rasă și clasă socială ne vor fi destul de familiare până atunci. Până și alegerile naționale, în definitiv, sunt doar un concurs de popularitate al elitelor.

Noi continuăm să împărtășim cu oamenii harta și regulile jocului. Aparent, cu cât mai mult te îndepărtezi de liceu, cu atât mai universal pare jocul, pentru că adulții au avut timp să se gândească la experiențele lor din trecut. Oamenilor abia ieșiți din liceu sau celor care lucrează în școli le este mai dificil să se vadă pe ei înșiși sau spun: „Chestia asta este adevărată pentru școlile acelea, dar nu pentru a noastră“. Ironia fundamentală este că jocul îi împiedică pe elevi să învețe și să-și atingă întregul potențial, iar oamenii din interiorul lui ar trebui să fie primii care să-i reziste, pentru că după acest tip de reguli nu câștigă nimeni.

Marele joc din școala ta

Nelda Cambron-McCabe și Janis Dutton

Scopul: Explorarea modelelor mentale care ar putea clasifica în mod rigid elevii sau le-ar putea limita potențialul în școala în care predai; examinarea modurilor în care ar putea fi creată o cultură mai primitoare care să susțină toți elevii.

Mediu: Mese pentru grupuri mici, între patru și șase oameni.

Timp: O oră și jumătate. Participanții trebuie să citească articolul „Marele joc din liceu“ dinainte sau la începutul sesiunii.

Noi am folosit „Marele joc din liceu“ ca pe un instrument eficient pentru a genera conversații de grup despre practicle școlare care ar putea fi în detrimentul educării cât mai multor elevi.

Pasul 1: Întrebări de început

În grupuri mici, răspundeți următoarelor întrebări (în jur de patruzeci și cinci de minute):

1. Care sunt caracteristicile culturii copiilor în școala voastră. Cum sunt poziționate diferite subgrupuri de elevi? Cum se vad ei înșiși? Cum îi văd alții?
2. Ce scări ale inferențelor pot fi desenate pe baza modului prin care este văzut fiecare grup? (Vezi „scara inferențelor“ în Partea a II-a, cap. 4.)

3. Care sunt implicațiile poveștii fiecărui subgrup pentru învățarea elevilor?
4. Care sunt modele mentale predominante care orientează acest sistem?
5. Care sunt similaritățile cu propriile voastre experiențe ca elevi de liceu? Care a fost impactul asupra vieții voastre? (Educătorii își amintesc adesea experiențele lor personale cu „marele joc“ din liceu. Poveștile lor demonstrează influența de lungă durată a categorisirilor.)
6. Povestea (structura sistemului) care operează în această școală se aseamănă cu vreun arhetip sistemic? (Despre „arhetipurile sistemice“, v. Partea a II-a, cap. 6.)
7. Identificați câteva pârghii de schimbare a interacțiunilor, a angajamentului și a comunicării din sălile de clasă. Cum puteți asculta și recunoaște mai multe voci ale elevilor din cadrul școlii?

În mod inevitabil, în fiecare școală unele subgrupuri sunt tratate cu mai multă bunăvoință și înțelegere decât altele. Aceste întrebări reflexive îi pot ajuta pe educatori să devină mai conștienți de propriul lor rol în perpetuarea acestor practici și de modurile în care i-ar putea susține pe elevii care nu se potrivesc cu modelul mental al elevului ideal.

Pasul 2: Discutați în grupul extins

Invită fiecare grup să-și descrie perspectiva asupra culturii tinerilor din această școală și asupra modelelor mentale care o conduc.

Pasul 3: Pașii următori în grupuri mici

Cere fiecărui grup să-și clarifice și să-și summarizeze propunerea de creare a unei culturi mai incluzive pentru toți elevii și apoi s-o prezinte pe scurt în grupul extins. Aceste sugestii pot fi folosite mai târziu pentru a proiecta planuri specifice pentru comunitatea școlară.

Alte opțiuni pentru exerciții în echipă

Consilierii școlari pot folosi „Marele joc din liceu“ cu grupuri mici de elevi pentru a-i ajuta să descrie și să înțeleagă sistemul social din școala lor.

Educătorii pot realiza o sesiune similară pentru a-și examina propriul sistem social. De exemplu: Cum se încadrează în acest model diferite grupuri de profesori (cum ar fi profesorii de la anumite materii sau de la anumite clase)? Cine primește cea mai multă sau cea mai puțină atenție în școală?

Liderii școlari pot aplica acest model și în sistemul mai extins din jurul lor. Căror părinți sau membri ai comunității le acordă cea mai mare atenție consiliul de administrație al școlii?

6. Forumul pentru Leadershipul Tinerilor

Joyce Bisso

De câteva ori pe parcursul acestei cărți, am vorbit despre importanța dezvoltării proceselor de învățare comună, în care copiii și tinerii să joace un rol constructiv în procesul de învățare la care participă școlile și comunitățile. Joyce Bisso¹⁷⁷ descrie un asemenea proces de învățare, dezvoltat pe timpul mandatului

său de directoare a liceului George W. Hewlett din Woodmere, New York. Ea le-a oferit elevilor capacitatea de a inova și de a participa la deciziile luate atât la nivelul școlii, cât și al comunității. (Vezi și Partea a XVI-a, cap. 8; Partea a XII-a, cap. 5.)

La mijlocul anilor 2000, am început să folosesc învățarea organizațională și instrumentele gândirii sistemice în calitate de membru al echipei de leadership a rețelei regionale de școli. Acest lucru m-a determinat să integrez concepțiile și instrumentele în demersurile mele cotidiene privind conducerea școlii. Pe măsură ce vedeam reacțiile adulților, mi-am dat seama de potențialul pe care l-ar putea avea această abordare și în educarea elevilor de liceu. Așadar, în noiembrie 2005, eu și Les Omotani am inițiat primul Forum pentru Leadershipul Tinerilor (*Youth Leadership Forum* — YLF) din liceul George W. Hewlett.

Forumul se află acum în al șaptelea an. Cu Tom Russo, actualul director al liceului, acesta continuă să se dezvolte și să implice tinerii în dezbaterile din sistemul școlar și comunitate. La fiecare sesiune participă între 50 și 100 de elevi și aproximativ doisprezece adulți; scopul este ca participanții să asculte toate opiniile și să se implice în conversații politicoase și cu miez. Noi am pus la punct și „Regulile YLF pentru implicarea tinerilor“, despre care discutăm în majoritatea sesiunilor pentru a rămâne conștienți de angajamentul nostru față de tot ce ține de ascultare, informare și respect.

Regulile YLF pentru implicarea tinerilor

- *Liderii ascultă.* Nu e ușor să te implici în ascultarea activă. Este nevoie de exercițiu.
- *Informarea* înseamnă întrebări în loc de opinii și de susținerea propriei poziții.
- *A ornamenta discursul* înseamnă a îmbogăți (și nu a minimaliza) percepțiile și ideile altora.
- *Respectul* față de ceilalți comunică faptul că în centrul conversației se află idei, nu persoane.
- *Demonstrarea grijii și a empatiei* face conversația mai ușoară și mai puțin amenințătoare. Liderii îi fac pe oameni să se simtă în siguranță să-și exprime ideile.
- *Încercarea de a înțelege* necesită răbdare, informare, respect și interes autentic.

Când am proiectat YLF, le-am cerut consilierilor și profesorilor să propună elevi reprezentativi pentru diversitatea populației școlii. Ne doream să avem mai mult decât acei lideri ai elevilor pe care profesorii de obicei îi admirau. Din lista de nominalizări, am selectat douăzeci și cinci de elevi din fiecare clasă (între a noua și a douăsprezecea), aleși pentru a reprezenta toate categoriile: performanțe școlare, sport, cluburi, etnie, limbă și interese extracurriculare. Pentru ca YFL să aibă succes, aveam nevoie de un microcosm al populației de elevi.

YFL se întrunește de-a lungul unui an în patru sau cinci ședințe de câte o zi (programate vinerea). Aceste sesiuni sunt construite în jurul celor cinci discipline și al conceptului de lider aflat în slujba comunității. Elevii și adulții învață despre informare și susținere și au la dispoziție mult timp pentru a practica împreună aceste abilități. Ei își creează propriile povești cu „scări ale inferențelor“ survenite în viețile lor personale și în experiențele școlare,

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

descriind modelele mentale care blochează buna înțelegere a situațiilor. Ei folosesc exercițiul aisbergului pentru a identifica pârgurile de schimbare a sistemului. Limbajul sistemic pe care îl dobândesc le dă mai multă încredere să participe și la conversații pornite în alte contexte: despre durabilitate, despre probleme de mediu locale și globale, despre problemele culturii școlare, despre tehnologie, despre colaborarea între generații, despre cum ar trebui să fie transformat liceul, despre rolul privilegiat al tehnologiei educaționale, despre leadershipul elevilor în sistem și în comunitate și despre durabilitatea comunității. (Cf. Partea a II-a, cap. 6.)

Pe lângă sesiunile formale ale YLF, elevii participă la o serie de proiecte conduse de elevi din comunitate. Ei aleg proiectele, colectează date, dezvoltă strategii și le implementează. Unul dintre demersuri a implicat proiectarea și vinderea sacoșelor reutilizabile pentru a reduce deșeurile de pungi de plastic. În cadrul altui proiect, elevii au „visat“ la liceul ideal și au influențat în mod direct dezvoltarea inițiativei noastre „un laptop pentru fiecare“, care a oferit câte un laptop fiecărui elev din liceu. Într-un al treilea proiect, realizat în colaborare cu Cornell Cooperative Extension, YLF a promovat o tarabă cu puieti în cadrul Festivalului Recoltei din comunitate. „Simțim că, în calitate de grup, putem avea un impact asupra comunității noastre“, a spus un elev. „Noi suntem viitorul care poate schimba ceva.“

Un mod foarte bun de a începe prima ședință pe an din YLF este de a implica elevii într-o conversație despre cultura și despre practicile lor din școală. Noi folosim exercițiul „Marele joc din liceu“ (vezi mai sus). După ce toată lumea citește articolul dedicat acestui joc social, unii elevi spun de obicei că acesta nu este reprezentativ pentru liceul lor: „Noi nu avem acele grupuri sau orice fel de grupuri dacă tot veni vorba“. Dar alții afirmă că, de fapt, noi avem grupuri și că grupurile de elevi dominante cred că experiențele lor reprezintă norma pentru toți elevii.

La un anumit nivel, mulți elevi erau conștienți de faptul că aceste diferențe există, dar ei nu au analizat ce înseamnă acest lucru din punct de vedere educațional și social pentru populația de elevi ca întreg. Când se implică în aceste conversații, elevii încep să-i „vadă“ pentru prima dată pe unii dintre ceilalți elevi. „Înainte de YFL“, a remarcat un elev, „vedeam copiii pe baza grupurilor din care făceau parte, ceea ce era un stereotip al felului în care credeam că sunt ei. Acum, că îi cunosc de la YLF, acele bariere au fost depășite.“

Folosirea exercițiului „Marele joc din liceu“ este riscantă din cauza potențialului său de a genera exprimarea deschisă a emoțiilor puternice. Participanții trebuie să-și dezvolte aptitudini de dialog și de cercetare atentă. Încrederea și consolidarea echipelor sunt prerechizite. Cu toate acestea, în experiența noastră, aceasta a fost cea mai captivantă și mai semnificativă experiență de învățare inițiată pentru elevi și adulți¹⁷⁸.

Un element esențial al YLF este crearea de oportunități pentru interacțiunile dintre participanți. Elevii au idei și credințe puternice și au

nevoie de spațiu pentru a încerca să le pună la lucru. Noi folosim numeroase structuri conversaționale, precum discuțiile-mozaic, exercițiul World Café, plimbările prin galerii și proiectele de echipă, pentru a-i scoate pe elevi din zona de pasivitate. Elevii sunt de asemenea gazde pentru conversațiile la nivel de comunitate, care generează multă receptivitate și participare din partea părinților.

Elevii ne-au spus că toate aceste experiențe le-au oferit încrederea de a-și exprima ideile atât în sala de clasă, cât și acasă, cu părinții și cu rudele lor. Această încredere nouă se extinde și în relațiile cu profesorii. Un elev a remarcat: „Îmi place foarte mult că profesorii învață împreună cu elevii. Pentru prima dată, simțim că suntem la același nivel — toți învățăceii la aceeași masă. Perspectivele profesorilor predomină la clasă. În cadrul YLF, ideile noastre au aceeași valoare. Ei chiar ne ascultă; ne fac să simțim că opiniile noastre sunt justificate.“

Prin răspunsurile pe care le primim de la elevi după ce părăsesc liceul nostru, știm că YLF a fost unul dintre modurile semnificative prin care i-am ajutat să se vadă asumându-și roluri influente în modelarea viitorului. Suntem atât de dedicați acestei inițiative, încât anul acesta am format un YLF pentru elevii din școala generală, care s-au implicat cu mult entuziasm. Sistemul nostru școlar salută rolul său în pregătirea tinerilor pentru cerințele de leadership ale viitorului. Unul dintre elevii noștri ne-a reamintit pentru ce depunem această muncă: „Noi ne vedem ca fiind participanți activi la schimbarea națională și internațională. Dacă nu ne ajută nimeni să ne gândim la noi ca la niște lideri, înseamnă că vorbim despre o oportunitate ratată“. Vocile și înțelepciunea elevilor — a celor care s-au confruntat din prima linie cu sistemul educațional preuniversitar — sunt încurajatoare și necesare pentru ca efortul de transformare și optimizare să aibă succes.

Variantă a exercițiului „Marele joc din liceu“

Joyce Bisso

Scopul: Exercițiul „Marele joc din liceu“ ajută la a face vizibil ceea ce este foarte des ignorat de mulți dintre elevii noștri.

Materiale: Alocați o culoare specifică fiecărei „reguli a jocului.“

Regulile Marelui Joc: Rezistența este inutilă.

Dacă vrei să ai o viață amoroasă, trebuie să joci.

Ești perceput în funcție de colegii cu care umbli.

Inteligența și abilitățile nu contează.

Contrariile nu se atrag.

Pentru a câștiga puncte, trebuie să le iei de la alții.

Jocul determină rezultatele tale școlare.

Jocul nu se termină niciodată, deci nimeni nu iese câștigător.

Pasul 1: Prima masă

Așezați participanții la mese în grupuri de câte opt; alocați fiecărui participant o culoare care corespunde culorii uneia dintre cele opt reguli. Fiecare persoană își prezintă regula, iar grupul discută despre semnificația ei.

Pasul 2: A doua masă

Participanții se mută la altă masă, în fiecare grup nou trebuie să fie reprezentate toate cele opt culori și reguli. Împărtășiți ceea ce știți despre fiecare regulă. Discutați dacă regulile se aplică în liceul vostru și, dacă da, cum anume. Numiți harta grupurilor sociale pentru liceul vostru. Pe o foaie de hârtie, treceți denumirile cadranelor; adăugați alte grupuri sau combinații de grupuri. Pe un afiș, cartografați diagrama mesei voastre pentru a o împărtăși cu ceilalți.

Pasul 3: Plimbarea prin galerie

O persoană de la fiecare masă rămâne în fața participanților pentru a explica afișul. Ceilalți se plimbă de la masă la masă pentru a vedea diagramele.

Pasul 4: Înapoi la masa 2

După ce vă întoarceți la masă, discutați:

- Care sunt asemănările/diferențele dintre mese?
- Ce trebuie să faci ca să ai succes în liceul tău?
- Sunt unele grupuri mai favorizate decât altele?

Pasul 5: Grupul mare

În grupul mare, discutați: Ce pot sau ar trebui să facă indivizii pentru a pătrunde dintr-un cadran în altul al hărții grupurilor din liceu?

Comunitățile de practică **Art Kleiner**

„Marele joc din școală“ nu există doar în imaginația elevilor și a producătorilor de televiziune. Grupurile sociale se comportă foarte asemănător organizațiilor de pretutindeni. Teoria „comunităților de practică“, dezvoltată de un grup de cercetători coordonat de Etienne Wenger și Jean Lave, sugerează că organizațiile tind să-și desfășoare activitatea mai puțin printr-o înlănțuire ierarhică și mai mult prin rețele informale de oameni care transmit zilnic fragmente de mesaje și valori în mii de moduri subtile. În școli, aceste rețele informale sau grupuri sociale sunt de asemenea locurile în care are loc cea mai mare parte a învățării.

„Elevii merg la școală“, scria Wenger, „și, pe măsură ce se adună pentru a face față instituționalizării și misterelor tulburătoare ale adolescenței, comunitățile de practică înfloresc peste tot — atât în sala de clasă, cât și pe terenul de joacă, în mod oficial, cât și pe coridor. Și, în ciuda programei educaționale, a măsurilor de disciplinare și a îndemnurilor morale, învățarea cu cel mai mare impact la nivel personal se dovedește a avea loc prin apartenența la aceste comunități de practică.“¹⁷⁹

Penelope Eckert, profesoară de lingvistică și antropologie culturală la Universitatea Stanford, a studiat modurile în care comunitățile de practică stabilesc orizonturile de învățare pentru elevii de liceu. Cercetarea sa de teren, desfășurată în trei ani la câteva licee din zona Detroitului în anii '80, a dus la apariția unei cărți: *Jocks and Burnouts* („Sportivii și blazații“). Volumul amintește de „Marele joc din școală“: potrivit autoarei, clasa socială determină modul în care copiii își aleg prietenii, activitățile și, în cele din urmă, viitorul.

„Sportivii“ (echivalentul elitei „cool“ sau al „socialilor“ din *Proscrișii* de S.I. Hinton) pe care i-a studiat făceau parte din clasa de mijloc; „blazații“ făceau parte din clasa muncitoare. (Aceste denumiri, la fel ca etichetele din „Marele joc din școală“, au fost date de elevi.) Copiii care voiau să scape de un viitor modest trebuiau să treacă de bariera dintre grupuri. Chiar dacă încercau să treacă dincolo, ei resimțeau un blocaj intern, dar și o descurajare teribilă din partea multor profesori, administratori și elevi.

„Una dintre blazatele din clasa pe care am urmărit-o“, povestește Eckert, „a fost o majoretă din gimnaziu. Ea spunea că era foarte distractiv ce făcea, dar că celelalte majorete erau prietene între ele, pe când propriile ei prietene nu desfășurau acea activitate. Faptul că era majoretă nu doar că a îndepărtat-o de amicii ei, ci a și exclus-o din alte activități sociale care țineau de echipa de majorete. În cele din urmă ea s-a retras și a rămas o blazată pe toată durata școlii.“¹⁸⁰

În cercetarea de teren a lui Eckert, „blazații“ renunțau adesea la încercările de a trece de barierele dintre grupuri atunci când descopereau cât de mult ar fi trebuit să se schimbe pentru aceasta. Cea mai tulburătoare schimbare presupunea adoptarea unei noi atitudini detașate față de prietenii vechi (și noi). Loialitatea față de prieteni și familie era una dintre cele mai puternice valori culturale în cultura „blazaților“. Nici nu-și puteau face prieteni cu ușurință de partea cealaltă. Cicatricile create în tranziții ca aceasta pot dăinui pentru tot restul vieții unui individ. Chiar dacă reușesc să-și dezvolte o carieră de succes, ei simt adesea că nu se potrivesc nicăieri.

În viziunea lui Eckert, școala și administratorii promovau în mod inconștient și conștient sportivii în defavoarea blazaților. „Nu sunt suficiente resurse pentru ca toți copiii să participe și să facă aceleași lucruri“, a spus ea. „Așa că o mulțime de activități extracurriculare, ca accesul în consiliul elevilor, sunt competitive și se dezvoltă o ierarhie care este formată din mai puțin de 5 procente dintre copiii dintr-o clasă. Acest lucru creează în școală un sistem bazat pe statut care le permite anumitor copii să dobândească control instituțional. Ei sunt cei care decid ce petreceri se vor organiza, cine se va ocupa de strângerea de fonduri pentru bal și tot ei decid asupra decorului de la petreceri și așa mai departe.“

Niciun efort de schimbare al școlii nu va fi complet dacă nu va scoate la suprafață structura elitei sale și influența pe care o are aceasta asupra școlii. Ce poate atunci să facă cineva care vede acest prejudiciu — cum poate fi el gestionat? Cercetarea lui Eckert nu a descoperit nicio școală care să se fi opus cu succes acestei structuri și să-și fi tratat „epuizații“, „șmecherii“ sau „ciudații“ cu același respect și cu aceeași apreciere pe care le ofereau elevilor „cool“ și „sportivilor“. Totuși, studiile despre comunitățile de practică și oameni, ca Wenger și Eckert, care le-au studiat au câteva idei teoretice despre măsurile care ar putea schimba ceva.

- Organizați dezbateri sau dialoguri extracurriculare pentru elevii care sunt interesați să vorbească despre „marele joc“ al școlii lor. Ce trebuie să faci ca

să ai succes în această școală? Sunt unele grupuri mai favorizate decât altele? Ca în orice dialog nu plănuiești (și nu vă așteptați la) un anumit rezultat. Doar vorbind despre problemă, în mod ideal în prezența unui profesor/facilitator care îi poate ajuta pe elevi să-și suspende asumptiile, poate începe realizarea unei diferențe. Pentru unii elevi, aceasta va fi prima dată când vor fi capabili să vorbească despre marii factori limitatori din viețile lor.

- Stabiliți o gamă mai largă de activități extracurriculare, incluzând unele destinate în mod deliberat „obosiților“, „găștilor“ sau oricăror părți ale comunității care sunt ignorate în mod sistematic. Acestea ar putea include grupuri pentru atelierul auto, de exemplu, în care băieții și fetele pot lucra cu mașinile. Ar putea include sprijin pentru teatrul alternativ sau pentru grupurile muzicale care dau glas culturii „obosiților.“ „Cunosc foarte mulți oboșiți dintr-o școală care s-au implicat foarte mult în Olimpiada Copiilor cu Nevoie Speciale“, a spus Eckert, „pentru că ei obișnuiau să aibă grijă de frații lor mai mici și chiar le păsa de ei.“
- Recrutați profesori „blazați“. Unde este posibil, angajați și promovați profesori care provin din medii de „blazați“ (sau din alte grupuri neprivilegiate).
- Organizați alegeri reprezentative pentru consiliul elevilor. Majoritatea consiliilor elevilor sunt alese de clasele lor ca întreg sau în alte forme care stabilesc unul sau două grupuri ca fiind dominante. Atunci când alți elevi au o preocupare autentică (atunci când, de exemplu, vor să plece de pe teritoriul școlii în timpul pauzei de prânz), ei nu au nimic de spus. Dar dacă alegerile elevilor ar fi reprezentative pentru structura socială — dacă, de exemplu, elevii ar putea să se împartă singuri în grupuri de câte treizeci și să aleagă câte un reprezentant din interiorul fiecărui grup — atunci consiliul elevilor ar deveni un loc oficial de întâlnire al membrilor diferitor comunități de elevi.
- Luați în considerare inclusiv ideea organizării unor clase cu copii din ani diferiți. Elevii „blazați“ sunt adesea mai obișnuiți cu rețelele mai mari de prieteni sau de familie extinsă, având amici din toți anii. Ei sunt mult mai obișnuiți să se afle între frați, surori, veri și vecini de diferite vârste.
- Dacă în școală există un demers de clarificare a viziunii împărtășite, realizați o conexiune între acesta și eforturile de găsire a unei viziuni împărtășite pentru comunitatea mai largă din școală.
- Implicați pe toată lumea, nu doar elita școlii. Implicarea profesorilor în vizite la domiciliu sau în comunitate ar putea de asemenea să revitalizeze școala. Ei descoperă adesea că elevii care par apatici sau leneși la școală au o viață activă, chiar epuizantă, acasă, având grijă de membri ai familiei. Poate că un elev de-a zecea trebuie să-și ducă surioara de doi ani la creșă în fiecare dimineață înainte de școală. Poate că o fată din clasa a noua este foarte implicată după școală într-un grup de la biserică sau din comunitate.

Geeks

How Two Lost Boys Rode the Internet Out of Iowa, de Jon Katz (Broadway Books, 2000).

Jon Katz, scriitor și colaborator la publicații ca *Wired*, *Rolling Stone* și *Slate.com*, spune povestea memorabilă a lui Jesse și Eric, doi adolescenți abili la nivelul tehnic, care evadează dintr-un orașel din statul Idaho și își croiesc drum spre Chicago, bucurându-se de încurajarea și încrederea remarcabile ale autorului. Eu cred că educatorii, oriunde predau, pot dobândi cunoștințe extraordinare despre viața adolescenților ca Jesse și Eric — acei tocilari (*geeks*) care învață în cea mai mare parte de unii singuri și care trăiesc vieți complexe și izolate la marginea vieții școlii și a comunității. După ce am citit această carte în 2001, am recomandat-o imediat studenților mei. Acești proscrisi invizibili, extrem de inteligenți, plutesc sub radarul multor adulți, fiind observați doar foarte rar (de exemplu, atunci când sparg sistemul informatic al școlii). Este prea ușor să renunțăm la acești elevi, pentru care programa școlară nu se poate compara cu lumea cibernetică în care ei dețin cheile pentru a deschide uși mult mai interesante. — **Nelda Cambron-McCabe**

¹⁷² Le mulțumesc lui Jay Ogilvy și lui Napier Collyns pentru ajutor, idei și interes.

¹⁷³ Metoda „întrebării pentru oracol“ a fost dezvoltată de Pierre Wack și adaptată de Kees van der Heijden — vezi A. Kleiner, *The Age of Heretics* (Jossey-Bass, 2008), pp. 121 și urm. și pp. 238 și urm.

¹⁷⁴ Pentru identificarea scenariilor, vezi Peter Schwartz, *The Art of the Long View* (Doubleday, 1991).

¹⁷⁵ Inspectoarea care a relatat această poveste a cerut să rămână anonimă, dar a verificat și a aprobat această relatare.

¹⁷⁶ Vezi Deborah Tannen, *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation* (Ballantine Books, 1990).

¹⁷⁷ Joyce Bisso este în prezent inspector școlar în Woodmere. Les Omotani, inspectorul de atunci, este acum pensionat.

¹⁷⁸ Foarte eficientă în predarea gândirii sistemice a fost seria de fabule educaționale a lui David Hutchens. Vezi *Outlearning the Wolves: Surviving and Thriving in a Learning Organization* (1998); *Shadows of the Neanderthal: Illuminating the Beliefs That Limit Our Organizations* (1998); *The Lemming Dilemma: Living with Purpose, Leading with Vision* (2000); *The Tip of the Iceberg: Managing the Hidden Forces That Can Make or Break Your Organization* (2001); *Listening to the Volcano: Conversations That Open Our Minds to New Possibilities* (2005); toate au fost publicate de Pegasus Communications.

¹⁷⁹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge University Press, 1998), p. 6.

¹⁸⁰ Relatarea provine dintr-un interviu cu Penelope Eckert. Vezi și P. Eckert, *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in High School* (Teachers College Press, 1989).

Perfecționarea profesională

1. Gata cu perfecționarea didactică făcută în pripă

Cele cinci discipline de învățare ca o cale spre o schimbare complexă a instituției de învățământ

Edward T. Joyner

Ed Joyner a fost în ultimii 25 de ani un lider în ceea ce privește îmbunătățirea procesului de formare a personalului, mai ales în părțile slab dezvoltate ale orașelor. În timpul anilor 1990 și 2000, în calitate de profesor la Universitatea Yale preocupat de dezvoltarea și educarea tinerilor, el a fost director executiv al Programului Universitar de Perfecționare Didactică de la Universitatea Yale (o abordare a reformei școlare cunoscută sub titulatura „Abordarea Comer“, după fondatorul ei James Comer). În crearea programului de formare pentru profesori din cadrul Abordării Comer, el a identificat o legătură clară între eficiența școlilor și centrarea pe învățare în cadrul perfecționării de personal. El a fost de asemenea activist comunitar (în cadrul Community Progress, Inc., prima agenție împotriva sărăciei din Statele Unite), profesor de liceu și director de școală generală (în New Haven, Connecticut), iar în prezent este profesor de educație la Universitatea Sacred Heart din Fairfield, Connecticut.

Multe dintre discuțiile din jurul reformei școlare se desfășoară într-un cadru impus de putere. Conducătorii statelor anunță că, în consecință, „acești copii vor avea performanțe“. Indiferent dacă au fost hrăniți bine, dacă locuiesc în cartiere sigure, dacă au părinți acasă, dacă beneficiază de îngrijire medicală bună sau dacă trăiesc într-un mediu pașnic și liniștit, ei vor fi judecați în comparație cu copiii care au toate acele lucruri. Profesorilor, în mod similar, li se spune: „Ori veți obține medii mari la examenele naționale, ori vă închidem școala“. Oficialitățile procedează astfel precum Ministerul Agriculturii, care îi spune fermierului: „Trebuie să obții o recoltă bogată anul acesta. Vrem ca porumbul să se coacă în patruzeci și cinci de zile în loc de șaizeci, ca înainte, și ar fi bine să fie un porumb bun“. Rezultatele pe care și le doresc ei sunt lăudabile, dar nu dau dovadă de cunoștințe despre procesul natural necesar pentru a produce acele rezultate.

Acesta este contextul în care se află dezvoltarea personalului astăzi. De prea multe ori, aceasta este o „dezvoltare în-trecere a personalului“: formatori din exterior se parașutează în mijlocul profesorilor pentru a le oferi noua lor metodă de predare a matematicii sau a citirii. Ei nu știu ce cunoștințe au deja membrii personalului, cu ce dificultăți se confruntă în educarea tinerilor din această comunitate sau orice altceva despre această școală sau despre acest district școlar. Nici nu încearcă să afle. Ei doar își oferă noua metodă pentru,

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

să zicem, predarea matematicii sau a citirii. Nu este alocat timp pentru reflecție sau pentru participare activă, pentru educatori sau pentru oricine altcineva.

Rezultatul este un soi de „prezentare de produse“, în care formatorii nu-i ascultă pe participanți și nu discută cu ei, mulțumindu-se eventual să-i contrazică. Conținutul ar putea fi stimulator sau chiar atractiv, dar există puține motive pentru a asuma metodele didactice nou învățate, așa că participanții se reîntorc imediat la abordarea lor anterioară și la ceea ce le venea mai simplu să facă. Formatorii trec mai departe și nu urmează nicio formă de mentorat care să-i ajute pe cursanți să-și perfecționeze abilitățile sau cunoștințele prezentate în timpul cursului de formare. Mai mult decât atât, directorii, angajații administrației și alți factori de decizie sunt adesea lăsați pe dinafară sau aleg să nu participe. Se poate chiar întâmpla ca oferirea acestor cursuri de formare să transmită mesajul că oamenii din școală nu-și pot rezolva singuri problemele; astfel povara îmbunătățirii și a reformei școlare e transferată către specialiștii din afară. (Despre „transferul proverii“, vezi cap. 4 din Partea a X-a.)

Trei linii de acțiune

Alternativa este un proces reflexiv, constructiv, de dezvoltare a personalului în care formarea încorporează ceea ce știu deja educatorii și îi ajută să îmbunătățească ceea ce pot face pe baza dificultăților cu care se confruntă acum. Eu lucrez în prezent cu dr. William Lloyd, inspectorul sistemului școlar Uniondale din Long Island, New York, la proiectarea unui asemenea program și punerea lui în practică. În cadrul acestui proiect, sesiunile sunt conduse de indivizi care au studiat contextul în care se află districtul și care sunt dispuși să-și transmită cunoștințele și aptitudinile. În loc să fie dependenți de consultanți, profesorii și administratorii își rezolvă propriile probleme printr-un proces care le permite să colaboreze fără a fi acuzați sau învinovați. Acest model de dezvoltare a personalului, în loc să transmită pur și simplu cunoștințele către educatori ca indivizi, încearcă a îmbunătăți capacitățile întregii școli, oferindu-le în mod constant educatorilor o modalitate prin care să învețe unii de la alții și să lucreze împreună.

La Uniondale, avem trei principii care stau la baza proiectului nostru:

- 1. Cercetarea dificultăților reale cu care se confruntă școala.** Fiecare sesiune trebuie să fie condusă de problemele pe care educatorii încearcă să le rezolve în prezent. De exemplu, într-o parte a districtului, a avut loc o schimbare demografică; părinții din El Salvador, sosiți recent în Statele Unite, s-au mutat acolo în masă împreună cu copiii lor mici. Dintr-odată, populația școlii primare conține mult mai mulți elevi pentru care engleza este a doua limbă. Programul de dezvoltare profesională a fost așadar restructurat pentru a-i ajuta pe administratori și pe profesori să privească în viitor, pentru a anticipa modul în care ar putea fi afectate predarea și programa educațională și pentru a direcționa resurse locale și de stat pentru a ajuta.

În restul districtului, limba reprezintă o problemă. Copiii cresc vorbind un dialect local afro-american al limbii engleze (cunoscut și sub denumirea de *ebonics*), iar școlile trebuie să-i ajute să învețe limba standard și gândirea critică necesare pentru a fi pregătiți pentru facultate și pentru câmpul muncii. Aceasta nu este doar o responsabilitate a profesorilor de limba engleză, de citire sau de dezvoltare; de exemplu, știința și sănătatea implică un număr mare de cuvinte importante care ar putea să nu fie folosite frecvent în viața de zi cu zi. Profesorii de știință au nevoie de formare pentru a oferi modalități, ca practica și imersiunea, care vor crește probabilitatea că elevii vor citi, vor vorbi și vor scrie bine în limbajul standard, cu orientare științifică. Aceasta este o prioritate în dezvoltarea personalului.

2. Învățarea activă în timpul întâlnirii și după aceasta. În cadrul Abordării Comer de la Universitatea Yale, acest principiu este cunoscut sub denumirea de „planificarea pentru acasă”. Fiecare proiect de formare a personalului trebuie să țină cont în mod explicit de faptul că aptitudinile noi se atrofiază dacă metodele nu sunt exersate și pe mai departe. Trebuie să existe o strategie planificată pentru a introduce noile cunoștințe la locul de muncă, pentru a le testa în mod conștient, pentru a evalua modul în care funcționează și pentru a vedea ce spun și alții despre eficiența noilor metode — toate acestea au nevoie de o susținere activă din partea administrației. Dacă o idee nouă nu merită toată această atenție, atunci aceasta nu merită introdusă deloc. O parte esențială a fiecărei sesiuni ar trebui să fie componenta de „formare a formatorului”, astfel încât participanții să se poată gândi la consecințele implementării acestei abordări noi în contextul școlii lor și să-i poată iniția și pe alți colegi. Altă formă de bază a evaluării ulterioare constă în analiza cantitativă și calitativă, pentru a evalua dacă noile metode au adus o îmbunătățire veritabilă. Aceste experiențe și rezultate ar trebui să influențeze mai apoi următoarea rundă de formare.

3. Leadership și implicare în comunitate. Predarea nu este un proces unidirecțional, în care profesorii acționează de unii singuri. Aceasta este înglobată în relațiile cu elevii, cu administratorii sistemului școlar, cu părinții și cu liderii comunității. În școlile din cartierul Uniondale, formarea personalului este proiectată pentru a încuraja o învățare activă la toate aceste niveluri de interrelaționări. Formarea didactică urmează în mod explicit principiile stabilite la nivelul inspectoratului (prin ședințe la care participă membrii consiliilor de administrație) și selectează formatori din exterior care să se potrivească acelor priorități. Sunt invitați și părinți în cadrul acestor sesiuni de perfecționare didactică și se alocă mult timp pentru dialog și reflecție împreună cu formatorul. Această formă de perfecționare a personalului este flexibilă și receptivă. De exemplu, ar putea fi adus un expert în dezvoltarea copiilor pentru a lucra împreună cu educatorii și cu părinții — ajutându-i pe părinți să înțeleagă mai multe lucruri despre modurile în care învață și se dezvoltă copiii lor și creând un limbaj comun între dascăli și părinți. Sesiunile de formare implică de asemenea învățarea

colaborativă, împărtășirea tipurilor de cunoștințe tacite pe care le au profesorii despre elevii lor și a metodelor pe care nu le folosesc de obicei și care nici nu pot fi numite în cartea de față.

Disciplinele de învățare în formarea personalului

Cele cinci discipline de învățare — gândirea sistemică, măiestria personală, modelele mentale, viziunea împărtășită și învățarea în echipă — sunt critice în tranziția de la formarea „în pripă“ a personalului spre un sistem de perfecționare mai productiv.

Modelele mentale

Mii de profesori din școlile publice din ziua de azi operează, fără să-și dea seama, dintr-o perspectivă a deficitului atunci când predau copiilor săraci. În mod conștient sau nu, acești profesori au adoptat modelul mental al „curbei în formă de clopot“ — conform căruia performanța elevilor ar trebui să fie distribuită pe suprafața unei curbe în formă de clopot, în care unii elevi sunt destinați să se afle sub medie. Până la urmă, cineva trebuie să fie în prima percentilă, la fel cum cineva trebuie să fie în a nouăzeci și opta. Noi ne așteptăm în general la o poziție mai înaltă în această curbă de la copiii înstăriți decât de la cei săraci și la rezultate mai bune de la copiii albi decât de la cei negri, cafenii sau roșii. Un model mental pervaziv relaționat acestuia, este cel conform căruia creierele copiilor sunt separate de restul vieților lor; conform căruia, după cum spune vechiul meu prieten și coleg Jack Gillette, copiii sunt ca niște „creiere pe un băț“, și pot fi educați sau nu, pe baza abilităților academice înnăscute ale acelor creiere, separate de orice alt aspect al vieții copilului.

Toate aceste modele mentale îi influențează pe educatori să se aștepte la mai puțin de la unii copii, să le ofere mai puține provocări constructive acelor copii și să nu mai caute pârghiile care ar putea să-i ajute în mod semnificativ. Pentru profesorii care au crescut în cartiere sărace sau pentru cei care provin din medii minoritare, aceste modele mentale sunt de două ori mai dăunătoare, pentru că adulții înșiși se simt stigmatizați. De exemplu, un director de la o școală primară mi-a spus că pe baza percepțiilor lor asupra capacităților de învățare ale acelei comunități: „Noi încercăm să-i facem pe profesori să-i învețe pe copii câte un cuvânt pe lună“. Acest set foarte scăzut de așteptări internalizate — doar zece cuvinte într-un an — are șanse mari să devină o profeție care se autoîmplinește.

Un model mental mai potrivit, în concordanță cu nivelul curent al științelor cognitive, ar fi cel care ar aborda copiii ca pe niște sisteme a căror învățare este afectată de o varietate de factori interrelaționați. Abilitatea de a citi, de exemplu, depinde în mod direct de nutriție, de implicarea și influența părinților și de dezvoltarea fizică de care au parte copiii foarte mici. Conștiința socială (capacitatea de a-i înțelege pe alții și de a relaționa cu ei), dezvoltarea psihoemoțională (dezvoltarea personalității, maturizarea corespunzătoare vârstei, perseverența), abilitatea lingvistică (ușurința în exprimare și în

înțelegerea limbajului, atât în formă dialectală, cât și standard) și dezvoltarea morală (capacitatea de a lua decizii corecte și juste) — toate acestea se influențează reciproc. Pe termen lung, performanța școlară și calitatea de bun cetățean vor depinde de toate aceste abilități. Prea mulți educatori își petrec timpul aruncând vina pe copii, părinți și profesori din clasele anterioare (sau chiar și pe ei înșiși) în loc să-și canalizeze energia și atenția către a satisface întreaga gamă de nevoi a copiilor.

Mama Natură ne oferă cele mai bune exemple de dezvoltare. De exemplu, creșterea unui copac depinde de locul în care este plantat. În mod similar, potențialul unui copil se înrădăcinează în tipul de mediu social, emoțional și fizic în care crește și în exemplele oferite de adulții care îl îngrijesc. În vreme ce fiecare ființă umană ar trebui să aibă acces la necesitățile de bază ale vieții și factorii imateriali joacă un rol foarte important în modelarea comportamentului uman. Oamenii presupun uneori că, dacă părinții le pot oferi copiilor o casă frumoasă, o mașină și mâncare în frigider, ei se vor dezvolta deplin. Dar noi vedem și mulți copii din familii cu venituri mici care se descurcă foarte bine; și am văzut copii înstăriți care au neajunsuri din alte puncte de vedere și care nu-și fructifică niciodată avantajele nemuncite pe care le au.

Nu putem schimba aceste modele mentale doar prin analiză sau argumentare logică; și cu siguranță nici doar printr-o perfecționare „în pripă” a personalului. Le putem schimba doar prin conversații cu colegii, părinții și membrii comunității — în care să ne examinăm în mod deschis atitudinile și influențele care ne determină viziunea. Aceasta nu este o sarcină ușoară.

Un proces de formare a personalului care țintește această limitare a viziunii ar putea avea pe masă patru întrebări pentru dialog:

1. Care sunt credințele noastre legate de felul în care învață copiii? Ce știm despre modurile în care performanța școlară este legată de natură și de hrană? Ce ne face să tragem acele concluzii și ce „date” observabile avem?

La una dintre școlile în care am aplicat Abordarea Comer (Bowling Park Elementary din Norfolk, Virginia), un supraveghetor a fost îngrijorat de comportamentul unor băieți din clasa a șasea, așa că a obținut permisiunea directorului să-i implice în îngrijirea spațiilor verzi din jurul școlii, urmând să-i răsplătească printr-o sumă mică de bani. La fiecare sfârșit de săptămână, băieții lucrau, apoi luau prânzul și vorbeau despre diversele probleme. Nu a trecut mult timp până când profesorii au observat o diferență majoră în comportamentul acestor elevi. Notele lor au crescut. Iar dacă la început școala îi considera niște cauze pierdute, ulterior au devenit niște cetățeni în toată regula. Supraveghetorul nu putea să-i învețe algebră, dar a putut să se implice în dezvoltarea lor socială și morală. El a fost un bun exemplu care le-a arătat cum munca, indiferent de natura ei, are o demnitate inerentă. Atunci când directorul a primit un premiu național de leadership din partea organizației noastre, supraveghetorul a fost lângă el pe scenă.

2. De ce competențe și cunoștințe vor avea nevoie elevii pentru a avea succes

într-o societate avansată din punct de vedere tehnologic și extrem de diversă? Majoritatea programelor de dezvoltare a personalului s-au adaptat la testele standardizate izolând disciplinele academice unele de altele. Programele de îmbunătățire a citirii sunt destinate profesorilor de citire; programele de matematică sunt adresate profesorilor de matematică. Asemenea programe întăresc „predarea pentru test“ și tendința de a se concentra asupra unui număr mic de elevi cu performanțe înalte și de a cere mai puțin de la ceilalți elevi. În contrast, în cadrul programului nostru de dezvoltare a personalului, analizăm împreună toate materiile de studiu, pentru diferite clase, încercând să aliniem subiectele pe care vrem să le predăm, subiectele pe care trebuie să le predăm și subiectele care îi vor ajuta pe copii să progreseze.

3. Cum poate fi predată materia cel mai bine? Dacă am putea face ceva pentru a educa mai bine copiii, care ar fi acest lucru?

Mulți oameni par să creadă că pentru a atinge standarde înalte, profesorii trebuie pur și simplu să predea mai mult, dar în aceleași moduri. Dar această idee ignoră tot ce știm despre dezvoltarea umană. Predarea este cea mai dificilă sarcină dintre toate profesiile, pentru că elevii vin deja modelați de mulți alți factori. În munca sa, profesorul trebuie să identifice și adesea să contracareze ceea ce învață copilul acasă sau în cultura vârstei sale. Aceasta presupune aplicarea unor diverse metode pentru a ajunge la copii diferiți pe căi diferite. Ca să-l parafrazez pe Malcolm X, noi educăm copiii prin „orice mijloace sunt necesare“, atâta timp cât acele mijloace sunt legale și morale.

Profesorii au nevoie de o formare specială pentru a ajunge să facă acest lucru; intențiile bune nu sunt suficiente. Intențiile bune au dus la tipul de predare pe care l-am văzut adesea în anii '70, în care profesorii vorbeau cu dragă inimă despre cât de dezavantajați erau copiii și despre cum aveau nevoie să fie iubiți; așa că le dădeau teme ușoare și îi lăseau în pace dacă nu învățau. Probabil că insulta cea mai mare a fost raportarea idealistă la mediile sărace din care proveneau elevii dezavantajați și încercarea de a forța solidaritatea prin imitarea limbajului lor. În loc să-i ajute pe acești elevi să-și croiască o cale spre tipul mediu american de viață, acești profesori „bine intenționați“ întăreau comportamentele care îi mențineau săraci și needucați pe copiii din familiile cu venituri mici. Profesorii buni îi ajută pe copii să depășească dezavantajele nemeritate.

4. Cum poate fi susținută cel mai bine perfecționarea personalului la nivel organizațional? De ce avem nevoie din partea sistemului școlar și din partea comunității? Care sunt diferențele noastre de gândire asupra acestui lucru? Și ce vom face atunci când vom pleca de la această întrunire? Dacă desfășurați o formare a personalului fără a le cere oamenilor să-și facă un plan pentru când se vor reîntoarce la catedră, ați putea la fel de bine să nu vă mai bateți deloc capul. Din experiența noastră, dacă nu se întâmplă nimic concret în decursul a treizeci de zile după o astfel de întrunire, nu se va mai întâmpla nimic niciodată. Administratorii trebuie să sprijine acest proces și

experiențele avute cu această nouă metodă trebuie transmise și altor profesori din școală. Acest lucru se poate întâmpla doar dacă profesorii s-au gândit la sprijinul de care au nevoie din partea sistemului școlar și din partea comunității și la cum au de gând să folosească acel ajutor. Sprijinul organizației pentru schimbările dorite este decisiv pentru o perfecționare eficientă a personalului.

Măiestria personală

Măsurile eficiente de dezvoltare a personalului includ practica centrală a măiestriei personale: a învăța să ne păstrăm atât o viziune personală, cât și o imagine clară a realității curente din fața noastră. Dacă ești profesor, propria ta măiestrie personală este strâns legată de cea a copiilor din clasele tale. Dacă stabilești limite pentru propriile tale aspirații, îi vei influența în mod inconștient pe elevii tăi să simtă același lucru pentru ei înșiși.

Când eram director la școala generală Jackie Robinson, aveam câțiva elevi de clasa a șasea care riscau să nu promoveze anul. Ei nu erau suficient de serioși și dezvoltaseră o cultură antiintelectuală. M-am întâlnit cu profesorii, părinții și elevii, pentru a dezvolta o strategie de gestionare a problemei. Când m-am întâlnit cu elevii, le-am spus: „Ascultați-mă, va trebui să vă străduiți mai mult. Dacă nu știți ceva, va trebui să întrebați. Va trebui să vă faceți toate temele pentru acasă“. Ei erau isteți, dar trebuiau să se dezvolte și din punct de vedere psihosocial — acești copii aveau ceea ce mulți profesori numesc „probleme emoționale“. Plus că erau obișnuiți să fie promovați, deși nu întruneau condițiile necesare.

L-a sfârșitul anului, i-am picat pe mulți dintre ei. Părinții și profesorii au fost de acord că nu ar trebui să-i lăsăm pe copii să absolve clasa dacă nu erau pregătiți. Pe de altă parte, am promis că vom schimba orarul pentru a include ore suplimentare. Și că vom concepe un plan de instruire care îi va ajuta pe cei cu performanțe slabe să se ridice la nivelul clasei. Când s-au reîntors în septembrie, tot în clasa a șasea, unii dintre ei erau puțin mai umili. În acest punct, mulți dintre ei au renunțat să se mai strofoace. Dar eu le-am spus: „Dacă vă veți descurca bine în primul semestru, vă vom trece în clasa a șaptea la începutul celui de-al doilea semestru“.

Majoritatea membrilor aceluși grup s-au întors în clasa din care au fost picați, muncind de două ori mai mult decât colegii lor în timpul primului semestru. Profesorii au început să-și schimbe percepțiile despre acei copii și despre ei înșiși. Ei au început să vadă roțile din sistem pe care le puteau folosi dacă erau nevoiți să-i mobilizeze pe copii.¹⁸¹

Învățarea în echipă

În orice activitate umană, calitatea relațiilor determină rezultatele. Din acest motiv, dezvoltarea personalului și învățarea în echipă ar trebui să fie sinonime. De obicei, profesorii sunt învățați să lucrezi individual, așa că procesul de dezvoltare a personalului trebuie să-i învețe să lucreze împreună. Acesta trebuie să fie un proces continuu, cu suficient timp pentru a învăța noi

moduri de predare, pentru a dezvolta spiritul de echipă și pentru a se dezvăța de vechile obiceiuri.

Viziunea împărtășită

Proiectul de dezvoltare a personalului poate și ar trebui să includă sesiuni în care participanții cocreează o viziune a modului în care ar trebui să se dezvolte școala. Am văzut pentru prima dată puterea viziunii comune pe când eram director de școală generală. O dată pe lună, organizam o zi de „întâlniri de familie“, după cum le numeam noi — doar pentru a oferi copiilor un loc în care să vorbească, clasă după clasă, despre orice voiau ei să vorbească. Subiectele variau de la ce înseamnă să fie cetățean într-o societate liberă până la stereotipurile rasiale, vestimentația impusă de școală sau dezbaterea în jurul oportunității ca băieții să poarte cercei. Dar ei se întorceau de fiecare dată la întrebarea ce își doreau de la viață și ce își doreau de la școală.

Am discutat despre ce însemna să fii la modă sau șmecher și despre ce însemna să fii tenace sau flexibil; am vorbit despre cum poți fi prins în capcane de genul „Noi nu jucăm șah, noi jucăm table“. Sau: „Noi nu cântăm la instrumente cu coarde; noi dansăm breakdance“. Și pe parcursul unui an în care am organizat asemenea întâlniri, i-am făcut pe copiii din școală să le încerce pe toate, inclusiv șahul și cântatul la vioară, pentru că acum li se părea că merită să încerce și altceva.

Și profesorii sunt prinși în capcana credințelor. La fel ca elevii, ei nu se pot elibera singuri de acestea și au nevoie de conversații deliberate, susținute de comunitate și de școală, pentru a reuși să se dezbare de credințele nefolositoare. Formarea personalului este locul natural pentru toate acestea.

Gândirea sistemică

În multe școli există prea puțină comunicare între clase și între domeniile de studiu. Un copil are într-un an o experiență care ar putea să nu se relaționeze cu experiența de anul viitor. Această situație face școala deosebit de vulnerabilă la test, pentru că instructorul din fiecare an simte că trebuie să pregătească tineri pentru evaluare de unul singur. Dar alinierea curriculei de la toate nivelurile de clase necesită folosirea aptitudinilor și tehnicilor gândirii sistemice; profesorii trebuie să cadă de acord unde se află nivelul de început pentru elevi și cât de repede să-i conducă pe drumul dezvoltării. Profesorii de la clasele succesive trebuie să se vadă ca niște alergători de ștafetă, pasând ștafeta. De la an la an, pe măsură ce elevii se schimbă, iar cerințele statului se modifică, profesorii trebuie să discute deschis despre lucrurile care merg bine, despre cele care nu merg bine și despre schimbările pe care trebuie să le facă.

Dacă gândești sistemic atunci când planifici formarea personalului, te concentrezi asupra construirii relațiilor și a structurilor colaborative menite să aducă schimbarea. Ai nevoie de un mecanism și de un demers care să le permită oamenilor să comunice între diverși ani de studiu, între diverse catedre și școli despre cum vor să se dezvolte copiii și despre ce fel de sprijin au aceștia nevoie. Trebuie să mai implici în conversație consiliul de

administrație al școlii și autoritățile locale în loc să primești doar ordine de la ei — totul pentru a crea o rețea de sprijin pentru copii, rețea din care școala să fie doar o parte.

În general, scopul formării personalului ar trebui să fie instituirea unei înțelegeri sistemice a școlii — ca organizație bazată pe cunoaștere și care se revitalizează permanent. Educatorii nu trebuie să fie dependenți de acele formări „pripite“ de personal. Putem folosi formarea personalului la fel cum au utilizat și fermierii subvenționarea cooperativelor agricole: pentru a împărtăși și a extinde cunoașterea noastră existentă, aducând puțin câte puțin noi informații și metode, testându-le și comparând experiențele, pentru a ne putea consolida capacitatea de a ghida noile generații.

2. Grupul de studii cognitive

O strategie pentru profesori

Faith Floer¹⁸²

Un volum semnificativ de cercetări realizate în decursul ultimilor douăzeci de ani a dus la o nouă înțelegere a proceselor mentale ca învățarea, inteligența, motivația, emoțiile, atenția și a interacțiunilor dintre aceste procese. Profesorii care înțeleg aceste procese, pot înțelege cum își construiesc elevii cunoștințele despre disciplinele academice, despre lumea lor socială și despre ei înșiși. Această înțelegere îi poate ajuta de asemenea pe profesori să construiască tehnici de predare mai eficiente.

Să ne gândim la memorie. Atunci când oamenii învață o informație nouă, aceasta este stocată în memoria de lungă durată. Memoria de lungă durată funcționează după un tipar asociativ. Amintirile sunt legate unele de altele și atunci când o amintire este activată, se activează și amintirile legate de aceasta. Conceptul de „vultur“ este legat de noțiuni pentru pasăre, pene, pleșuv sau orice altceva a asociat mintea cuiva cu vulturii. Atunci când este activată amintirea pentru vultur, sunt activate și toate conceptele asociate cu acesta. Emoțiile și motivația adaugă o „valență“ — o atractivitate psihică — acestor conexiuni. De aici rezultă că de cât mai multe concepte este legată o amintire, cu atât este mai probabil ca aceasta să fie extrasă cu ușurință din memoria de lungă durată.

Psihologia cognitivă explică de asemenea de ce este atât de important contextul instruirii. Relaționarea conceptelor la noi înșine duce la una dintre cele mai înalte rate de reținere a conținutului. Cercetările asupra învățării asociative sugerează că orice persoană care învață, fie adult sau copil, formează tipare asociative unice în memoria sa, derivate din baza sa unică de cunoștințe și experiență. Conectându-se la acele tipare, fiecare persoană poate învăța să învețe mai bine. Așadar, materia trebuie predată tuturor elevilor într-un mod care să lege această informație cu experiențele lor și care să ducă la o rețea asociativă mai bine conectată, pentru a profita de ceea ce știm despre cum învățăm să învățăm.

Nu este suficient să legăm pur și simplu materia de cunoștințele existente

ale elevului și de experiența sa personală. Cunoașterea este creată și există în sinapse — spațiile dintre neuroni care sunt umplute cu substanțe chimice. Aceste sinapse sunt afectate de emoții și de motivație, care pot stimula sau inhiba memoria. Profesorii pot învăța cum să-i motiveze pe elevi și cum să creeze un mediu afectiv potrivit pentru învățare. Profesorii care pot explica de ce un subiect este relevant și care pot conecta informația cu diverse alte teme familiare elevilor vor crește probabilitatea reținerii și a accesării ușoare a conținutului memorat.

Alte teorii cognitive ale învățării asociative demonstrează de ce elevii ar trebui să fie participanți activi în sala de clasă, și nu doar receptori pasivi ai informației. Acestea arată de ce un profesor ar trebui să încurajeze elevii să caute materiale suplimentare care au legătură cu subiectul, pe lângă cele incluse oricum în lecție. Și mai arată de ce tutoratul între colegi este un mod excelent de a crește înțelegerea materiei, atât pentru tutore, cât și pentru cel tutorat.

Mulți profesori au fost expuși deja acestor idei, dar, în ciuda interesului și entuziasmului lor, ideile științei cognitive sunt greu de pus în practică. Aceasta pentru că foarte puțini autori au tradus aceste cunoștințe în practici efective de predare. Fără îndoială, nicio carte nu poate realiza acest lucru de sine stătător, pentru că și învățarea educatorilor este supusă aceluiași principii cognitive. Orice rețetă pentru schimbarea actului de instruire pentru a „spori memoria de lungă durată“, de exemplu, va fi relevantă doar pentru profesorii cărora li se potrivește și va fi relevantă pentru ei doar dacă își inventează singuri metodele. Doar atunci ar putea asocia noile aspecte ale practicii predării, sugerate de știința cognitivă, cu propria lor activitate.

De aici și valoarea grupurilor de studii cognitive, în mod ideal organizate de profesorii înșiși. În cadrul acestor grupuri, profesioniștii pot lucra împreună la explorarea cunoștințelor de bază despre învățare, memorie, atenție și motivație, într-o manieră practică în loc să se concentreze doar asupra tehnicilor fără a avea o bază teoretică solidă. Profesorii dintr-un grup de studii cognitive pot explora un principiu, pot sugera abordări, le pot încerca în sala de clasă, pentru ca apoi să revină ca să discute rezultatele.

Începeți cu una dintre cărțile prezentate în continuare. Citiți câte un capitol, apoi organizați o întâlnire. Întrebați-vă unii pe alții: Ce sugerează acestea despre metodele noastre de predare? Ce metode ar fi mai adaptate la informațiile din acest capitol? Colaborând la proiectarea și predarea metodelor voastre didactice, participați voi înșivă la un proces cognitiv.

Gândire rapidă, gândire lentă

de Daniel Kahneman (trad. rom.: Publica, 2011)

Cartea *Gândire rapidă, gândire lentă*, tradusă în română, este o realizare remarcabilă a câștigătorului premiului Nobel Daniel Kahneman. Aceasta vorbește despre două tipuri de gândire care stau la baza luării deciziilor — gândirea de tipul 1, rapidă, intuitivă, bazată pe obiceiuri și oarecum afectivă; respectiv gândirea de tipul 2, mai lentă, mai logică și mai controlată. Această carte include descrieri ale cercetărilor fundamentale ale autorului

împreună cu Amos Tversky, prin care au demonstrat modul în care gândirea individuală nu este logică. De exemplu, atunci când un vorbitor de engleză este întrebat dacă litera „k“ este mai probabil să se regăsească pe prima poziție a unui cuvânt sau pe a treia, el va afirma în mod eronat că este e mai probabil să fie prima literă dintr-un cuvânt (ca în *kite* — zmeu) decât să fie a treia literă (ca în *cake* — tort), pentru că îi va fi mai ușor să se gândească la cuvinte care încep cu „k“. În mod similar, oamenii supraestimează importanța pericolelor la care le este ușor să se gândească (cum ar fi să fii răpit de un străin) în comparație cu pericolele care au o probabilitate mai mare să apară (ca accidentele cu bicicleta atunci când nu porți cască de protecție). Cartea vorbește despre cele mai influente descoperiri din aceste arii cognitive și îi ajută pe oameni, într-un stil captivant, să înțeleagă cum să-și evalueze și să-și modifice cele două tipuri de cogniție. Gândiți-vă cât de utilă ar fi cartea pentru a-i ajuta pe elevi să-și regleze răspunsurile la testele cu întrebări multiple și la întrebările pentru eseuri, pentru a-i ajuta să-și gestioneze reacțiile negândite pe care le au față de alți oameni și pentru a-i ajuta pe profesori să-și înțeleagă reacțiile spontane față de elevi. Această carte ar putea fi de mare ajutor.

Human: The Science Behind What Makes Us Unique

de Michael Gazzaniga (Harper Collins, 2008)

În această carte, unul dintre cei mai proeminenți și influenți specialiști și profesori în neuroștiințe, Michael Gazzaniga, explorează funcțiile biologice și neuronale care le oferă oamenilor o unicitate aparte în comparație cu regnul animal. El discută în mod accesibil o gamă largă de concepte: limbajul, arta, conștiința și interacțiunile sociale. Și vorbește despre acestea cu implicare, echilibru și înțelegere profundă. Cartea le poate oferi profesorilor conceptele necesare pentru înțelegerea minții umane, urmând ca pe baza acestora să poată crea cel mai bun mediu de învățare pentru elevi.

Synaptic Self

de Joseph LeDoux (Penguin Books, 2002)

Multe dintre cercetările curente asupra cogniției, învățării și memoriei explorează modul în care sistemele de neuroni din creier limitează sau creează percepția pe care o avem despre lume și modul în care ne înțelegem pe noi înșine. Acesta este subiectul acestei cărți despre „sinele sinaptic“, volum scris de Joseph LeDoux, un specialist proeminent în neuroștiințe de la Centrul pentru științe neurale al Universității din New York. Munca lui LeDoux este centrată asupra emoțiilor — în special asupra fricii și anxietății — și asupra interacțiunilor acestora cu gândirea și cu comportamentul. Cartea nu trebuie ratată de oamenii care vor să înțeleagă modul în care neuronii și sinapsele (spațiul dintre neuroni) ne limitează și ne creează mediile de învățare, interacțiunile sociale și pe noi înșine. Cartea conține trimiteri la pagina sa web, dar și către trupa sa rock, The Amygdaloids (denumită după amigdală, unul dintre locurile în care se activează furia și emoțiile la nivelul cerebral). Trupa cântă melodii despre creier și despre tulburările acestuia; o parte din muzica lor este bazată pe descoperirile autorului.

You Are Not Your Brain: The 4-Step Solution

de Jeffrey Schwartz și Rebecca Gladding (Avery, 2011)

Suntem oare niște victime controlate de circuitele noastre neuronale? Medicamentele sunt singura soluție pentru a-i ajuta pe elevii diagnosticați cu ADHD și cu alte tulburări psihiatrice? Proeminent specialist în neuroștiințe și cercetător la Universitatea din California, Los Angeles, Jeffrey Schwartz împreună cu psihiatrul Rebecca Gladding răspund negativ. Această carte explică modul în care capacitatea de a trăi în momentul prezent îi poate ajuta pe oameni să preia controlul, fără medicație, asupra comportamentelor dezadaptative. Această carte îi va ajuta pe cititori să înțeleagă principiile din spatele programelor de tipul PATHS (Promovarea strategiilor alternative de gândire) și să-și dezvolte posibile noi programe individuale care îi pot ajuta pe copii (și pe adulți) să-și modifice emoțiile și comportamentul, pentru a-și îmbunătăți învățarea și purtarea la clasă.

The Wisdom Of The Body

Discovering the Human Spirit, de Sherwin B. Nuland (Knopf, 1997)

Unde era această carte (*Înțelepciunea corpului*) când învățam eu despre fiziologia umană? Acest volum este una dintre cele mai profunde și amănunțite abordări ale corpului și ale funcțiilor sale, dar are și o dimensiune spirituală prin faptul că arată modul în care dezvoltarea fizică afectează fiecare aspect al vieții noastre. Imaginează-ți cum ar fi să fii un copil de grădiniță cu probleme medicale care îți afectează auzul, dar nimeni să nu te diagnosticheze. Ar putea acest lucru să-ți limiteze performanțele școlare? Ce fel de asumptii ai face despre tine însuși? Sau gândește-te la posibilitatea ca dislexia să fie genetică și tratabilă prin terapie genetică. Nuland, profesor de chirurgie la Universitatea Yale, descrie funcțiile corpului în contextul dezvoltării noastre. El arată în mod clar și clinic conexiunile dintre ceea ce suntem noi din punct de vedere fizic și ceea ce facem în lume. Este o carte fascinantă, iar dacă aș preda pedagogie studenților care nu au stat încă la catedră, aceasta ar fi o lectură obligatorie. — **Edward T. Joyner**

3. A învăța cum să predai

Colaborare, reflecție și cercetare în procesul de practică pedagogică

Nancy Hoffmann

La începutul anilor '90, John Goodlad a atras atenția la nivel național asupra unei dileme critice pentru școli: ce este mai important, să avem școli bune sau să avem programe bune de educare a profesorilor? Nu prea avem cum să avem școli bune dacă nu pregătim profesori excelenți. Și totuși este puțin probabil să pregătim profesori excelenți fără ca ei să petreacă destul de mult timp în școli exemplare pe durata pregătirii lor. Nu poate fi realizată o schimbare durabilă în școli fără schimbări în educarea studenților.

Goodlad a fondat Rețeaua Națională pentru Reînnoire Educațională (NNER), care a fost o sursă valoroasă și influentă pentru parteneriate între universități și școli publice. Ei au proiectat și au dezvoltat noi tipuri de parteneriate, cu experiențe reflexive, dialogice și colaborative, pentru a îmbunătăți oportunitățile educaționale pentru copii și pentru viitorii profesori. Multe dintre aceste parteneriate se desfășoară încă de la mijlocul anilor '90 și încă experimentează și se îmbunătățesc, pe măsură ce profesorii și personalul universităților lucrează împreună pentru a-și consolida programele.¹⁸³

Aceste două articole scrise în anul 1999 sunt încă evocatoare pentru valoarea experienței predării reflexive pentru studenți, pe baza experienței din cadrul unuia dintre parteneriatele NNER (cu Universitatea Miami din Ohio). Primul articol este scris de Nancy Hoffman — pe atunci profesoară asociată care lucra cu profesorii studenți din districtul școlar Madeira din suburbia orașului Cincinnati, iar acum membră a Departamentului de Învățare Continuă de la Universitatea Miami din Ohio. Al doilea articol este semnat de Bernard Badiali, pe atunci directorul Departamentului de Leadership Educațional din Miami, iar acum profesor în cadrul programului de Leadership Educațional la Universitatea Statului Pennsylvania.

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Sunt convinsă că experiența mea în pregătirea personalului didactic nu este foarte diferită de cea a altor educatori care citesc această carte. Aproape toți am trecut prin experiența practicii pedagogice, componenta de bază a pregătirii profesorilor și „cea mai hotărâtoare experiență“ pentru influențarea celor care predau. Ca profesor începător, am lucrat cu educatori cooperanți și experimentați care ne-au transmis pas cu pas responsabilitățile din sala de clasă. Îmi amintesc aievea cum am stat răbdătoare în spatele clasei timp de câteva săptămâni, urmărind și notându-mi fiecare mișcare a profesoarei care ne ghida, așteptându-mi cu încordare rândul să trec la catedră. O admiram și o respectam, dar nu am uitat nici măcar pentru un moment diferența de putere din această relație. Sarcina mea era clară: să imit profesorul expert, chiar dacă asta însemna o reproducere nechibzuită a metodelor sale. Nu mi se cerea să mă gândesc în profunzime la problemele educaționale dificile sau să-mi pun întrebări despre motivele din spatele abordărilor ei și nici nu aveam timp pentru așa ceva.¹⁸⁴

La fel ca majoritatea profesorilor aflați în formare, m-am concentrat pe demonstrarea stăpânirii conținutului și pe implementarea metodelor specifice în loc să învăț de la dascălii-model cum să trag învățăminte din procesul de predare sau cum să dau un sens activității de instruire. De prea multe ori, programele de formare a profesorilor oferă metode didactice în stil „rețetă“, pe care profesorii în formare trebuie apoi să le imite în timpul predării. În loc să fie promovată o practică a reflecției critice, viitorii profesori sunt invitați să accepte situația de fapt și să vadă predarea ca pe o activitate apolitică, tehnică și procedurală. A învăța să predai, în acest sens, reprezintă un proces didactic și ierarhic. Învățarea despre predare este pasivă — este ceva ce trebuie să „prinzi“ din mers, și nu ceva prin care să te implicii, să construiești și să relaționezi cu elevii. Aceste practici modelează identitatea profesorului începător ca „persoană care implementează cunoștințe în loc să le producă.“¹⁸⁵

Acum, în calitate de coordonatoare a practicanților de la universitate, sunt parte a unui parteneriat școală-universitate între școlile din Madeira și Universitatea Miami, orientat spre schimbarea practicilor de formare pedagogică. Un principiu care ghidează parteneriatul este că predarea este un proces continuu, fluid, care se desfășoară și se dezvoltă pe tot parcursul vieții noastre profesionale, și nu o metodă statică, fixă, pe care cineva și-o poate însuși definitiv. Practicanții noștri nu sunt doar receptori ai cunoașterii, ci și generatori de cunoaștere în timpul experienței lor în care învață să predea. Noi includem oportunități de reflecție și de informare, ca parte integrantă a experienței lor formative. Pe lângă scrierea reflexivă obișnuită despre experiențele lor, practicanții realizează un proiect de cercetare acțională pe durata întregului semestru, pentru a-și implica și a-și chestiona propriile practici. Ei interiorizează cele învățate, reflectează asupra lor, le analizează și trag învățămintele cuvenite.

În cadrul modelului colaborativ Miami/Madeira de practică pedagogică, practicanțul este atașat de un profesor-mentor care rămâne în sala de clasă

împreună cu viitorul dascăl pe tot parcursul experienței sale formative. Studenții în practică pedagogică și mentorii lor sunt implicați într-un dialog continuu care scoate la suprafață unele dintre modelele mentale care le ghidează practica. Această conversație implică ridicarea unor întrebări profunde despre contextul specific din clasă, din școală și din comunitatea mai largă. Ei reflectează asupra modurilor în care experiențele lor din școli și de la universitate au contribuit la modelarea identității lor și la modurile în care constructul cultural al dascălului, așa cum e definit prin diferite canale media, marchează rolul și imaginea profesorului. Ei regândesc aceste imagini și construiesc identități noi care sunt mai aproape de valorile și credințele care stau la baza contextului specific în care se află.

O componentă primară a parteneriatului nostru constă în învățarea în echipă, în care profesorii mentori și novicii realizează cercetări (proiecte de cercetare) pentru a dobândi o înțelegere mai bună a practicilor lor și a rolurilor lor ca educatori. Acest demers le comunică profesorilor în devenire că atât novicii, cât și profesorii experimentați învață continuu să predea. Acest proces subliniază și faptul că una dintre cele mai bune modalități de a lega teoria și practica este printr-un proces de informare autocritică și sistematică asupra instruirii. Prin acest proiect de cercetare, nu doar că se generează cunoștințe, ci sunt consolidate și relațiile personale și profesionale dintre practicanți și mentori.

Să învățăm de la studenții aflați în practică pedagogică

Bernard Badiali

Poate că unul dintre cele mai interesante și puternice exemple de cercetare a fost o investigație condusă de Jenn Reid, care în anul 1999 urma o practică pedagogică pentru predarea limbii engleze împreună cu DJ Hammond, o profesoară de liceu din Madeira. Jenn era interesată de problema egalității de gen în liceu; mai specific, de modul în care fetele din clasele superioare participau la oră. Ea citise mult despre acest subiect ca parte a unui proiect pe durata verii, incluzând cărți despre dificultățile cu care se confruntă adolescentele¹⁸⁶. Adolescencele sunt oare mai ezitante în a vorbi în timpul orelor decât adolescenții? Și dacă da, ce le-ar putea ajuta să se schimbe?

Și DJ era interesată de această problemă, pentru că observase fetele din clasa ei care erau inteligente și expresive, dar care nu-și doreau să vorbească prea mult în timpul discuțiilor din sala de clasă. Ca parte a predării lor colaborative, Jenn, practicanta, și DJ, profesoara cu douăzeci și cinci de ani de experiență, au conceput un plan de colectare a datelor de la fetele din câteva clase superioare. Ele au intervievat fetele la intervale regulate pe durata semestrului. Le-au cerut fetelor să țină jurnale și alte scrieri despre ce simțeau fetele despre vorbitul în clasă, despre exprimarea opiniilor lor și despre momentele „din centrul atenției” în comparație cu băieții din încăpere.

În locul unei relații tipice superior/subordonat, Jenn și DJ au fost partenere în cadrul acestei cercetări. Rezultatele studiului au fost profunde. Amândouă au fost surprinse de datele pe care le-au colectat. Fetele au vorbit și au scris

despre faptul că se simțeau inferioare în timpul discuțiilor. Le era frică de consecințele sociale dacă spuneau vreo „prostie.“ Erau îngrijorate de ce ar putea crede băieții despre comentariile lor. Jenn își confirma ceea ce citise cu un semestru înainte. Ea și DJ au început să plănuiască strategii pentru a încuraja o participare mai activă a fetelor în timpul orelor. Ele au discutat problema împreună cu cei din clasele pe care le-au studiat. Cele două au avut conversații semnificative despre instruire, despre programa educațională și despre natura socializării fetelor.

La Madeira este o tradiție la sfârșitul fiecărui semestru, când toți practicanții prezintă în douăzeci sau în treizeci de minute în fața întregului corp didactic ceea ce au aflat. Jenn a prezentat în fața a aproximativ douăzeci și cinci de profesori de la Madeira, cinci profesori de la Universitatea Miami și a câtorva vizitatori de la alte școli. Ea și-a prezentat datele în formă de citate din timpul interviurilor, din scrierile fetelor și prin descrieri anecdotice ale evenimentelor din sala de clasă. Profesorii, mai ales cei ai fetelor din clasele superioare, au ascultat-o cu atenție. Prezentarea a fost puternică, pe alocuri lacrimogenă. La sfârșitul prezentării, directorul departamentului de matematică de la Madeira s-a ridicat și a spus: „Până aici! Fiecare fată din clasele mele va participa mâine și de acum înainte! Voi găsi o modalitate prin care să fac posibil acest lucru“.

Mai târziu, directoarea școlii, care fusese în public, mi-a spus că a fost uimită de reacția puternică la relatarea lui Jenn. Mi-a spus: „Aș fi putut să cheltui mii de dolari pe un program de formare didactică despre egalitatea de gen și nu aș fi avut niciodată un asemenea răspuns din partea profesorilor. Ei au citit diverse studii și știu ce arată datele naționale. Doar că această relatare a fost chiar despre noi. Aceste eleve sunt fetele noastre. Ele au nume și chipuri și noi le cunoaștem părinții“.

Proiectul de cercetare al lui Jenn a fost subiectul de discuție al profesorilor pentru zile întregi, chiar săptămâni.¹⁸⁷ Câțiva profesori au recunoscut că își vedeau fetele din clasele superioare într-o lumină nouă. Cel mai minunat lucru în a face publice aceste proiecte este că ele nasc discuții între membrii personalului. Cei aflați în practică pedagogică beneficiază de un fel de imunitate politică în legătură cu descoperirile lor. Profesorii experimentați le pot respinge oricând ca fiind investigații superficiale ale unor amatori care abia descoperă arta predării sau pot învăța din ceea ce descoperă aceștia. Dar este evident din întrebările puse în timpul prezentării și după aceea că profesorii sunt dispuși să învețe de la practicanții care le pot oferi date palpabile despre locul lor de muncă. Iar cei veniți în practică se simt destul de bine fiind capabili să ofere ceva înapoi mediului care i-a găzduit pentru un semestru.

Educational Renewal

Better Teachers, Better Schools, de John Goodlad (Jossey-Bass, 1994)

Cartea *Reînnoirea educațională* este dedicată celor ce concep programele de educare a

educatorilor. John Goodlad nu se concentrează asupra îmbunătățirii mediilor la citire și nici asupra dezbaterii despre cum ar trebui predată matematica, ci asupra întrebărilor de lungă durată despre scopul educației. Ce identitate civică vor avea viitorii adulți? Cum vor învăța să gândească? Cum își vor câștiga existența, cum vor privi lumea, cum îi vor înțelege pe ceilalți, cum se vor înțelege pe sine și în ce fel vor căuta cunoașterea? Ce fel de simț moral vor avea? Goodlad susține că majoritatea școlilor (și a departamentelor didactice din universități) și-au pierdut simțul finalității. El sugerează crearea unor „centre de colaborare pedagogică”, pentru a forma o legătură mai apropiată între universități și sistemele școlare locale, deci pentru a revitaliza școlile. Educatorii care au sentimente ambivalente față de „modelul industrial al școlilor” vor găsi o bună alternativă în această carte. (Vezi și Partea a IV-a, cap. 5) — **Nelda Cambron-McCabe**

¹⁸¹ În eforturile noastre de formare a personalului, folosim următoarele criterii ca pe un mod de evaluare a propriului potențial de leadership și de învățare. Mesajul pentru profesori este: comportamentul tău are o influență asupra a cât de bine învață elevii. Mesajul pentru elevi este: și comportamentul tău influențează profesorul. Ei vor face mult mai multe lucruri pentru elevii care sunt receptivi și este just să li se ceară elevilor să egaleze sau să depășească angajamentul celor mai buni profesori ai lor. Comportamentele eficiente în predarea unui „profesor de mâna întâi” sunt: adaptarea; planificarea; relaționarea; evaluarea; gestionarea; instruirea; așteptările; flexibilitatea. Comportamente eficiente ale „elevilor activi” sunt: atenția; cooperarea; centrarea pe sarcină; verbalizarea și entuziasmul.

¹⁸² Faith Florer este psiholog cognitivist, mentor și cadru didactic la Mercy College, New York. Îi mulțumim lui Daniel Schack pentru contribuția adusă la versiunea inițială a acestui articol.

¹⁸³ Vezi și J. Goodlad, *Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools* (Jossey-Bass, 1994) sau site-ul NNER: www.nnerpartnerships.org.

¹⁸⁴ Vezi Landon Beyers și Kenneth Zeichner, „Teacher Education in Cultural Context: Beyond Reproduction”, în Thomas S. Popkewitz (coord.), *Critical Studies in Teacher Education* (The Falmer Press, 1987), pp. 298–335.

¹⁸⁵ A-i vedea pe profesori ca pe niște indivizi curioși „presupune că informarea sau gândirea critică asupra procesului în care ești implicat nu e ceva ce faci după ce ai învățat cum să predai. E ceva ce faci pentru a învăța cum să predai”, afirmă B. Bowen în art. „Response”, din N. Amanda Branscombe et al. (coord.), *Students Teaching, Teachers Learning* (Boynton/Cook-Heinemann, 1992), pp. 293–295.

¹⁸⁶ Mary Pipher, *Reviving Ophelia* (Grosset/Putnam, 1994); Peggy Orenstein, *Schoolgirls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap* (Anchor Books/Doubleday, 1995); vezi și William Pollack, *Real Boys: Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood* (Owl Books, 1998) pentru obstacolele cu care se confruntă adolescenții.

¹⁸⁷ Jenn Reid a devenit profesoară titulară de comunicare într-o școală din cartierul newyorkez Madeira în 1999, unde a predat șapte ani. A fost de asemenea directoarea unui program numit „Femeile tinere scriu pentru (o) schimbare” în Cincinnati. Acum este profesoară în Dayton, Ohio, unde elevele de sex feminin sunt de două ori mai puține decât băieții.

Leadershipul

1. A conduce fără a controla

Dincolo de modelul „directorului fără de cusur“

Charlotte Roberts

Deși nu este coautoare a acestei cărți, Charlotte Roberts a fost un personaj-cheie în evoluția ei. Consultantă de top în învățarea organizațională și coautoare a cărților The Fifth Discipline Fieldbook și The Dance of Change, ea a început din 1993 să ajute Fundația Danforth (vezi mai departe cap. 2 din această secțiune) într-un proiect pentru definirea unui nou model de leadership pentru inspectorii și directorii școlilor publice și de atunci lucrează cu educatorii și cu școlile.

Directorul școlii primare s-a întors către mine în timpul sesiunii finale a unui curs de un an de învățare organizațională pentru administratori și mi-a spus: „Doamnele mele (referindu-se la profesoarele din școala lui) vor ca eu să iau toate deciziile și să le spun ce să facă. Ele nu vor să aibă niciun rol în procesul de luare a deciziilor sau de planificare pentru școala noastră“. El era un director tânăr care își absolvise recent studiile postuniversitare, iar comentariul lui m-a făcut extrem de curioasă. El tocmai își petrecuse douăsprezece luni studiind modalități de dezvoltare a unei participări autentice din partea angajaților săi. Chiar credea că tot acest timp a fost irosit?

După câteva luni, altă directoare de școală primară mi-a dat răspunsul pe care îl căutam. Ea era membră a unei echipe dintr-un district școlar din Vestul Mijlociu al Statelor Unite, una dintre cele șase echipe care și-au dat acordul să-și folosească experiențele proprii într-un studiu de caz despre organizațiile care învață să învețe. Fiecare echipă era formată din profesori, directori și administratori; unele au inclus chiar și inspectorul. Am studiat teoriile profesorului Chris Argyris de la Școala de Business de la Harvard, teorii care oferă bazele disciplinei modelelor mentale. Argyris scria:

„Se pare că există o tendință umană universală de a proiecta acțiunile unei persoane în conformitate cu patru valori de bază:

1. De a menține controlul unilateral;
2. De a maximiza „câștigurile“ și a minimiza „pierderile“;
3. De a suprima sentimentele negative;
4. De a fi cât mai „rațional“ posibil — prin care oamenii se referă la definirea unor obiective clare și la evaluarea comportamentului lor după atingerea sau nu a acestora.

Scopul acestor valori este de a evita rușinea sau amenințarea și sentimentele de vulnerabilitate și incompetență.“¹⁸⁸

În articol, Argyris arată că efectul net al acestor valori este blocarea a orice fel de învățare sau schimbare constructivă într-o organizație. Conversația

noastră a fost însuflețită și plină de dezvăluiri. Oamenii își „mărturiseau“ propriile greșeli. În aer pluteau eliberarea și libertatea. Pe neașteptate, o directoare pe nume Becky Furlong¹⁸⁹ a întrerupt conversația cu exclamația ei: „Ia stați puțin! Totul e invers aici. Acele patru valori sunt caracteristicile exacte ale unui inspector sau director bun!“ Apoi a continuat, conducând grupul prin detalierea modelului prevalent de leadership în educația publică. În mintea mea, am început să mă gândesc la acesta ca fiind modelul „directorului-corectitudine“:

1. Un lider bun obține și menține controlul în orice moment. Nu-i lăsa niciodată să te vadă ezitant sau transpirat. Ia o poziție și menține-o. Nimeni nu îi va apăra pe copii (sau politicile, sau pe profesori, sau programa educațională) mai bine decât tine.
2. Un lider bun „câștigă“ toate confruntările, indiferent de cine se află în opoziție — un copil, un părinte, un profesor, un membru al consiliului de administrație, un politician. Câștigul nu este întotdeauna posibil, așa că trebuie să fii capabil să transformi experiența în învățare, planificare, sau negociere. Mai presus de toate, atunci când urmărești un „câștig“, înfrânge-ți oponentii prin raționalitate (punctul patru). O altă strategie pentru a câștiga este redefinirea problemei ca pe o situație locală care va fi rezolvată în privat. Divizând o situație complexă și inițiind „soluții“ locale pentru fiecare parte, un lider poate declara un „câștig“.
3. Sentimentele negative exprimate de director indică pierderea controlului și poate chiar incompetență. Dacă în școală persistă o atmosferă încărcată de sentimente negative, este un semn că directorul nu a fost capabil să motiveze profesorii. Un semn de furie, anxietate sau mâhnire din partea directorului sau a inspectorului otrăvește aerul și în cele din urmă se revarsă asupra elevilor. „Dacă sentimentele negative sunt dominante în școala ta“, a spus alt director, „este ca atunci când trebuie să scapi de gândacii dintr-un bloc vechi.“
4. A fi rațional e un semn că ești educat — și aici nu încapă loc de nuanțe. Un educator, până la urmă, dezvoltă mințile copiilor, nu-i așa? Iar a nu părea rațional va fi o dovadă de incompetență. Chiar și în cazul problemelor de natură afectivă, ca violența neprevăzută, liderii trebuie să preia controlul, să rămână pe poziție și să vină rapid cu un plan rațional pentru a rezolva situația.

Descrierea făcută de Becky mi-a amintit de un program doctoral de administrație educațională la care participasem cu câțiva ani înainte. (Am părăsit acel program când mi-am dat seama că nu sunt construită pentru a îndura tratamentul de care au parte liderii din educația publică). Acolo, la fel, ni se prezenta un model implicit (și uneori explicit) de leadership eficient: Susținerea. Clarifică problema și ia o poziție. Nu da înapoi. Fii puternic. Fii rațional. Fii convingător. Trebuie să ai dreptate. Acest model al „directorului-corectitudine“, în sine, este o povară la care sunt înhămați mulți educatori din sistemul public de educație. Aceasta duce în mod direct la comportamente

care fac dificilă informarea și reflecția în detaliu sau motivarea oamenilor de a se coagula în jurul unui scop comun.

Acum înțelegeam motivul pentru care acel director îmi spusese cu un an înainte: „Doamnele mele vor ca eu să iau deciziile“. El voia de fapt să spună: „Ele se abțin să se implice pentru ca eu să mă pot ocupa personal de toate conflictele școlii“. Sarcina sa, așa cum a prezentat-o, era să-și apere angajații de probleme, astfel încât ei să fie liberi să predea. Dar, în realitate, stilul său de leadership era menit să canalizeze problemele direct spre el, înainte ca oricine altcineva să încerce să le soluționeze (ceea ce era o formă de control unilateral din partea lui).¹⁹⁰ Pe scurt, modelul de leadership al „directorului fără de cusur“ era forța motrice principală din spatele comportamentului său.

Din moment ce stilul său de leadership era asumat inconștient, deci greu de chestionat, directorul nu a putut realiza ce influență avea acest stil asupra școlii lui. „Doamnele“ sale îi apăreau, în mod necesar, ca niște subalterne care îi cereau să-și exercite controlul (în loc să fie niște colaboratoare care-i acceptă controlul). De asemenea, directorul nu-și putea permite să vadă consecințele negative ale stilului său de leadership, precum anxietatea la gândul că ar putea să greșească sau pasivitatea și cinismul pe care le sădea printre profesori. Imaginați-vă capcana în care era prins. Putea să meargă la sute de seminarii despre învățare organizațională, dar dacă acestea nu se potriveau cu stilul „directorului fără de cusur“, el le-ar fi disprețuit — poate cu regret, dar și cu sentimentul că ne există altă cale. Până la urmă, ce alt model de leadership educațional ar mai putea exista pe lumea asta?

Un nou model de leadership educațional

Timp de peste cinci ani, am lucrat cu un grup de studiu format din inspectori școlari, sponsorizat de Fundația Danforth, pentru a înainta un nou model de leadership în educația publică. Ne-am concentrat asupra a patru competențe-cheie care le permit oamenilor să conducă fără a fi nevoiți să controleze.

1. Implicarea: Ron Heifetz, directorul Proiectului de Leadership Educațional de la Kennedy School of Government de la Universitatea Harvard (și unul dintre mentorii proiectului nostru), definește leadershipul ca abilitatea de a mobiliza oamenii să abordeze probleme dificile. În mintea mea, aceasta înseamnă implicare și are două componente. Prima este capacitatea de a identifica o problemă sau o situație care nu are o definiție clară, nu are o „cauză“ simplă și nici un răspuns evident. (Rob Heifetz le numește „probleme adaptative“; teoreticianul sistemic Russell Ackoff le numea „dezordini“). Când suntem puși în fața unei asemenea complexități, este nevoie de convocarea oamenilor potriviți din sistem și facilitarea conversațiilor dintre ei. Aceasta este a doua parte a implicării.

În cartea sa despre „leadershipul fără răspunsuri ușoare“¹⁹¹, Heifetz oferă douăsprezece întrebări pentru reflecție, care, în sine, reprezintă un proces de implicare. Primele cinci întrebări sunt menite pentru a face un pas în spate și a diagnostica imparțial natura unei crize sau a unei probleme și atitudinile

pe care le au oamenii despre aceasta:

- Ce cauzează tulburarea (din „dezordine“ sau din „problema adaptativă“)?
- Ce contradicții interne reprezintă această tulburare?
- Care este istoricul acestor contradicții?
- Ce perspective și interese am eu și ceilalți, pentru a reprezenta diferite segmente ale comunității care se află acum în conflict?
- În ce moduri oglindim noi, cei din organizație sau din grupul de lucru, dinamicile problemei în comunitate?

Următoarele trei întrebări se referă la nivelurile de tensiune, perturbare și învățare pe care le poate tolera comunitatea (în acest caz, sistemul școlar):

- Care sunt reacțiile caracteristice ale comunității la dezechilibru — la confuziile privind direcțiile viitoare, la prezența unei amenințări din exterior, la dezorientarea referitoare la diversele roluri, la conflictul intern sau la încălcarea normelor?
- În ce momente din trecut a părut că perturbarea a atins punctul culminant — în ce fel de contexte sistemele sociale au recurs la comportamente autodistructive (cum sunt, de exemplu, războaiele civile sau asasinatele politice în sistemele sociale mai largi)?
- Ce acțiuni din partea autorităților au restabilit de obicei echilibrul? Ce mecanisme de reglare a perturbării sunt în prezent sub controlul meu și țin cont de autoritatea mea?

Ultimele patru întrebări ajută la identificarea locurilor pentru a interveni:

- Care sunt modelele privind munca și evitarea muncii caracteristice acestei comunități?
- Ce ne spune tiparul curent de evitare a muncii despre natura actualei probleme adaptative și despre diferitele aspecte compromise în activitățile curente?
- Ce indicii oferă cei din pozițiile de autoritate?
- Care dintre aceste probleme sunt „coapte“? Care sunt opțiunile pentru abordarea problemelor „coapte“ sau pentru a dezamorsa problemele care abia încep să-și facă loc în mințile oamenilor?

Implicarea nu este atât de ușoară precum ar putea să pară. În primul rând, complexitatea situațiilor vine la pachet cu o anume încărcătură afectivă resimțită de toți cei implicați. Crearea unui spațiu sigur pentru discuții și facilitarea atât a ascultării, cât și a exprimării de opinii nu sunt niște abilități predate în facultăți. În lipsa clarității și cu o încărcătură afectivă puternică, suntem tentați să ne întoarcem la prima valoare a lui Argyris: obținerea controlului unilateral și crearea unei păci provizorii¹⁹².

2. Gândirea sistemică: abilitatea de a recunoaște dinamicile ascunse ale sistemelor complexe și de a găsi pârgurile potrivite merge mână în mână cu implicarea. Ludwig von Bertalanffy, unul dintre bunicii gândirii sistemice, a oferit o întrebare de reflecție critică înainte de a acționa asupra unei probleme complexe: „Unde sunt limitele acestei situații?“

Aceasta nu este o întrebare ușoară. Dacă crezi că este, ridic-o în fața unui grup și vezi cât timp le ia să ajungă la un consens. Răspunsul îi identifică pe cei care trebuie incluși în procesul de gândire și de acțiune. Bertalanffy a sugerat că atunci când grupurile gândesc cu un nivel mai sus de limitele pe care le-au stabilit, adesea apar idei valoroase. De exemplu, dacă un grup s-a gândit că situația implică doar școala lor generală, ei ar putea privi situația din perspectiva următorului sistem mai mare, inspectoratul școlar. Cu alte cuvinte, ei ar putea lua în considerare măsura în care alte școli din districtul lor sau din altă parte sunt parte a problemei.

După ce se determină aceste limite, următoarele întrebări care vor fi ridicate (potrivit lui Meg Wheatley) sunt: „Cine aparține de sistem? Respectivii indivizi știu că aparțin de acest sistem?“ Adunați opiniile lor. Lucrați asupra sistemului social. Organizați grup de discuții pentru a lua în considerare forțele implicate și interacțiunile dintre acestea. Un exemplu de scenariu: decizia conducerii inspectoratului de a evalua performanța fiecărei școli generează anxietate, care duce la o supraveghere excesivă din partea administratorilor, care duce la frică de partea profesorilor, ceea ce îi va determina să facă două lucruri. Ei se pot mulțumi să „predea pentru examene“, renunțând la oportunitățile de predare și la activitățile captivante. Ei pot de asemenea să le spună copiilor de la care se așteaptă că vor obține note mici la testele naționale să stea acasă pentru următoarele câteva zile în care se vor da acele teste. Mediile școlii cresc, conducătorii inspectoratului își asumă meritele pentru aceste lucruri bune, iar școlile continuă să înșele procesul de testare. Performanța școlilor arată bine; performanța copiilor s-a dus de râpă.

Să presupunem că un inspector nou vine în sistem și descoperă ce se întâmplă. Ar trebui să divulge această mușamalizare sau să se scalde în această performanță înaltă, dar artificială? Care este viziunea sa privitoare la sistem? De cine anume ține această problemă? Care sunt limitele? Cine face parte din această situație și cât de conștienți sunt cei coimplicați?

- 3. Leadershipul învățării:** Abilitatea de a implica oamenii și de a studia sistemele nu este suficientă pentru gestionarea problemelor complexe din educația publică. A conduce, la lider, învățarea înseamnă a promova o abordare „centrată pe persoana care învață“ în loc de una „centrată pe autoritate“, pentru toate problemele din interiorul și din afara clasei. Majoritatea dintre noi am trăit pe propria piele abordarea centrată pe autoritate prin modul în care ni s-a predat de-a lungul anilor de studiu. Predarea în forma sa autoritară expune copilul la teorii, tehnici și reguli și îi cere să demonstreze, prin testare, că a asimilat corect toate aceste informații. Apoi profesorii „notează“ calitatea asimilării de informații. Dacă elevul primește note proaste pentru o perioadă de timp, va avea parte de câteva lecții de „recuperare.“ Predarea, pe scurt, este organizată pentru adulții din sistem la fel cum leadershipul „directorului fără de cusur“ este organizat pentru a nu pericilita imaginea de sine a administratorului.

Rezolvarea de probleme centrată pe autoritate este înșelătoare și uneori greu de identificat. Chiar dacă pe peretele școlii este o placă pe care scrie „Noi suntem centrați pe elev“, nu vă încredeți în asta. Uitați-vă la politicile școlii. Ați putea descoperi că politicile sunt proiectate pentru a întări autoritatea cu prețul sacrificării învățării și pentru a face viața profesorilor sigură și confortabilă.

Cum arată, atunci, leadershipul centrat pe elev, o competență necesară pentru conducătorii din educație? În acest caz, devine evident pentru educator că învățarea — și acceptarea incertitudinii ca parte a învățării — ține de cultură, cod genetic și sistem. Profesorii din cadrul noului leadership vor preda, desigur, mai departe, dar în moduri diferite de cele în care li s-a predat lor, chiar și în timpul perfecționărilor pedagogice. Atunci când copilul nu înțelege un concept, profesorul se va întreaba: „Cum am contribuit eu la această situație? De ce are nevoie acest elev pentru a reuși? Ce pot spune sau face eu pentru a-l ajuta pe acest copil să-și însușească și să aplice aceste concepte? Simte elevul că este parte din procesul de învățare? Cine e implicat în această discuție și știu toți cei vizați că fac parte din acest context?“

În cultura bazată pe „leadershipul învățării“, toți oamenii din sistem sunt văzuți ca persoane care învață și se comportă ca niște persoane care învață. Nu mai este așa de important să pari un „învățat“ — să ai câteva diplome universitare și o autoritate conferită de o diplomă de participare la un curs de leadership. În schimb, liderii de așteaptă de la ei înșiși și de la ceilalți să fie nesiguri, să cerceteze, să se aștepte la surprize și chiar să fie entuziasmați de confruntarea cu necunoscutul. Leadershipul învățării le oferă directorilor și inspectorilor libertatea să spună: „Nu știu încontro ne îndreptăm... și totuși îmi doresc ca, împreună cu voi, să pun un pic de ordine în această încâlceală, ca să descoperim o cale de a progresa“.

4. Conștiința de sine: Această competență îmi amintește de una dintre cele mai dureroase și totuși utile concluzii la care am ajuns în conversațiile noastre din grupul de studiu Danforth. Liderii din educația publică intră în sistem și îl părăsesc apoi degrabă (în mod voluntar sau involuntar) într-o proporție alarmantă, la fel cum s-a întâmplat și cu inspectorii din grupul nostru. Ce am omis oare cu toții? Care au fost semnalele de alarmă timpurii că inspectorii nu se mai „potriveau“ organizației și că era timpul să fie lăsați să plece?

Am ajuns la concluzia că liderii trebuie să fie conștienți de sine. Ei trebuie să fie conștienți de impactul pe care îl au asupra oamenilor și asupra sistemului și de modul în care acel impact se schimbă în timp. Poate că modelul de leadership s-a schimbat de când au intrat ei în funcție. Consiliul de administrație al școlii care a angajat un director, rareori are aceeași componentă după doi sau trei ani. Membrii noi ar putea cere alt model de leadership. Iar atunci este timpul să pleci.

Conștiința de sine necesită o anumită fermitate. Sunt cel puțin două componente în dezvoltarea acesteia: alocarea unei perioade de timp departe

de locul muncă, pentru a putea reflecta, și implicarea unui coach personal care are oarece experiență în domeniu. Timpul departe de muncă ar putea implica un program de perfecționare sau un psihoterapeut bun care înțelege presiunile leadershipului din structurile publice. Un coach personal este o persoană care te place cu adevărat și căreia îi pasă în mod autentic de împlinirea ta. Acest coach trebuie de asemenea să fie dedicat călătoriei tale prin zona neclară a deciziilor: „Pot oare să mai aduc plusvaloare acestui sistem?”

Suferința de a fi concediat sau pensionat timpuriu, după ce ai fost denigrat de media locală, este oribilă. Întotdeauna va fi, bineînțeles, o doză de suferință (și bucurie) în orice poziție de leadership. Faptul că știi care sunt punctele tale tari, care e viziunea ta personală, care îți sunt valorile și unde sunt „limitele” tale personale poate asigura o bază a conștiinței de sine care îți permite să-ți potențezi cariera și să pleci în condițiile stabilite de tine, satisfăcut de contribuțiile pe care le-ai adus în organizație. (Despre „imaginele organizației”, v. Partea a VIII-a, cap. 2.)

2. Colegi și parteneri

Forumul Inspectorilor din cadrul Fundației Danforth

Timp de zece ani, din 1993 până în 2003, Fundația Danforth (o fundație nonprofit cu sediul central în St. Louis) a convocat în mod regulat un grup de aproximativ șaiszeci de inspectori școlari pentru a vorbi despre eforturile lor legate de învățarea organizațională. Sub denumirea oficială de Forumul pentru Inspectorii Școlari din America, aceste „Forumuri Danforth” (așa cum le numeam noi) erau diferite de întâlnirile profesionale obișnuite. Danforth oferea sprijin pentru costurile de călătorie ale inspectorilor și pentru inițiative de învățare în grupuri mici, dar lumea n-a venit doar datorită banilor oferiți. Inspectorii veneau din cartiere selecte, urbane și rurale; dar toți aveau cel puțin jumătate dintre elevi cu risc de eșec școlar. Și toți împărtășeau un angajament comun în a sprijini educarea tuturor copiilor. În primele stadii ale activității forumului, inspectorii s-au ghidat după conceptele învățării organizaționale în timp ce proiectau strategii de reînnoire pentru școlile lor; toți simțeau că nu pot face acest lucru de unii singuri. Aveau nevoie de ajutor și susținere reciprocă.

Chiar și acum, după ani de zile de la acele întâlniri, oamenii care au participat la aceste forumuri vorbesc despre ele ca despre o experiență remarcabilă — un dar pentru toți cei implicați. Rețeaua care a rezultat încă există și este încă importantă pentru toți cei care am participat.¹⁹³ Când am realizat prima ediție a acestei cărți, am adunat câțiva membri ai acestui grup pentru a discuta despre proiectul și valoarea forumului. Credem că aici se vor găsi recomandări valoroase pentru grupurile de educatori de pretutindeni care caută susținere din partea colegilor lor din țară sau din școala lor. — Nelda Cambron-McCabe

Lăsați-i pe participanți să stabilească planul de activități

Lynn Beckwith, suburbia University City, Missouri¹⁹⁴: Forumurile au fost concentrate în jurul preocupărilor noastre în calitate de inspector. Subiectele asupra cărora ne-am concentrat — leadershipul, implicarea publică, calitatea de coordonator și director, copilăria timpurie, diferențele de rasă și clasă — se legau direct de întrebările pe care le ridicam.

Peter Negroni, Springfield, Massachusetts¹⁹⁵: Deoarece forumul a fost dezvoltat pentru și de inspector, suntem convinși că este relevant să dăm cuvântul participanților și să gestionăm problemele pe măsură ce apar: perfecționarea inspectorilor și directorilor, crearea de răspunsuri adecvate pentru elevii foarte mici, încurajarea performanței școlare pentru toți copiii din regiune, respectiv implicarea celor din comunitate. De-a lungul perioadei acestui forum, noi am prezis unele probleme școlare majore înainte ca acestea să intre în atenția publică. Am fost capabili să lucrăm intens asupra acestor întrebări în subgrupuri și apoi să ne împărtășim experiențele în grupul reunit. Aceasta înseamnă că pentru orice problemă ridicată aveam șaiszeci de oameni care lucrau asupra strategiilor ca să oferim un leadership mai bun pentru școli. Proiectându-ne propriile activități, ne vedem pe noi înșine și unii pe alții ca pe niște persoane care învață și care vor putea susține organizațiile bazate pe învățare atunci când se vor întoarce în inspectoratele lor.

Cultivați relații între participanți

Paula Butterfield, Bozeman, Montana: Toți membrii Forumului Danforth sunt oameni care s-au dedicat înfăptuirii schimbărilor durabile în educație. Am legat prietenii nu doar cu oamenii din inițiativele noastre individuale, ci din tot grupul nostru de inspector și cu consultanții și cadrele didactice care lucrează cu noi. Eu nu știu de vreo altă organizație sau grup de oameni care au susținut un efort ca acesta pentru un timp atât de îndelungat. În acest proces, rețeaua de relații a devenit mult mai mare decât forumul în sine.

Vă amintiți de filmul *Same Time Next Year (Anul viitor la aceeași oră)* cu Ellen Burstyn și Alan Alda? Asta simt eu pentru acest grup. Mi-e teamă de momentul în care se va termina, pentru că eu cred că relațiile pe care le-am creat sunt foarte puternice. În timpul altor întâlniri ale inspectorilor, scopul pare a fi ca oamenii să aibă ocazia să le laude că totul merge bine. Facilitarea sesiunilor de laude nu face parte din scopul rețelei Danforth.

Peter Negroni: Ca rezultat al experienței Danforth, nu mă simt singur. Mă simt susținut. Mă simt energic. Simt că muncim pentru lucrurile bune, pentru că împărtășim viziunea că ceea ce contează cu adevărat în școală sunt copiii. Acea energie vine din partea rețelei. A fi într-o rețea, din punctul meu de vedere, înseamnă a atrage energie de la alți oameni spre a-ți construi propria energie pentru a răspunde la probleme. Asta s-a întâmplat aici și este motivul pentru care avem atât de mult succes în susținerea relațiilor noastre.

Lynn Beckwith: Eu vin pentru că știu că pot primi ajutor aici. Pot învăța aici. Îmi pot împărtăși sentimentele interioare aici, pentru că suntem în aceeași comunitate. Foarte puțini oameni au fost capabili să meargă pe acest drum. Știu că noi ne vom înțelege unii pe alții, deși venim din districte școlare

foarte diferite — unele mari, altele mici. Când am o problemă dificilă, știu că este cineva aici care mă poate ajuta. De exemplu, la început, când am devenit inspectoare, mi-a fost greu să relaționez cu un consiliu de administrație care gestiona problemele la scară mică. Am avut nevoie de ajutor de la cineva pentru a găsi o modalitate de a învinge acel obstacol și am găsit ajutorul aici.

Duceți acasă ideile și resursele

Paula Butterfield: Am încercat să dezvolt acasă aceleași tipuri de relații pe care le-am găsit la Danforth: locuri în care se poate discuta deschis despre probleme, nu doar despre progres. Am adus oameni din afară, pe care i-am cunoscut prin intermediul Forumului Danforth, în districtul nostru pentru a lucra cu noi, pentru a vorbi, pentru a pune întrebări și pentru a scoate în evidență lucrurile bune. Aceasta a fost o experiență foarte valoroasă pentru oamenii care lucrează în districtul nostru și a ajutat consiliul de administrație al școlii să recunoască importanța programului. Cred că și acest lucru o diferențiază de alte tipuri de experiențe pe care le avem în calitate de inspectori. Tot timpul plecăm în altă parte pentru vreo conferință. Dar cu acest grup, uneori rămânem acasă și oamenii vin la noi.

Vern Cunningham, facilitator Danforth, fost decan la Universitatea de Stat Ohio: Într-o zi m-am întâlnit întâmplător cu un inspector de la Danforth în aeroportul din Washington. Era acolo cu unul dintre directorii lui de școală. În timp ce vorbeam, i-am spus inspectorului că apreciam darul lui de a preda, pe care l-am văzut în timpul unui atelier recent din cadrul Forumului. Directorul care îl însoțea i-a spus: „Mi-aș dori să faci asta și acasă“. Afirmatia lui m-a surprins. M-a făcut să-mi dau seama cât de diferit poate fi comportamentul la nivel național al inspectorilor de comportamentul lor din propriile lor districte. De atunci, acel inspector s-a implicat intensiv în asemenea activități cu personalul pe care îl avea în subordine.

Încurajați inițiativa curajoasă care ar putea produce schimbări acasă

Lynn Beckwith: Impactul programelor implementate de Fundația Danforth răsună în întreaga comunitate din sistemul școlar de la tine de acasă. Rezultatul este adesea o schimbare sistemică în modul în care comunitatea abordează problemele educației și ale copiilor. În inițiativa noastră „Succes Pentru Toți Copiii“, îngrijirea și educația timpurie au fost ridicate la un nou nivel, nu doar în districtul școlar din St. Louis, ci și în întreaga comunitate. Ne concentrăm asupra creșterii nivelului de pregătire pentru toți copiii, fie că vin la școală, fie că sunt mai mici și merg la grădiniță sau sunt educați acasă.

La un moment dat, unii membri ai comunității au simțit că nu era treaba biroului inspectorului să-și facă griji pentru copiii care nu făceau parte din școlile noastre normale. Succesul nostru era evaluat exclusiv după cât de bine gestionam problemele și dificultățile din învățământul de 12 clase. Acum, comunitatea înțelege că, dacă ne ocupăm de mai devreme de nevoile dezvoltamentale ale copiilor mici, am putea evita o parte din munca de

recuperare care va fi necesară mai târziu. Ca rezultat, acum este instituită o infrastructură care reunește toți actorii-cheie din comunitate pentru a se ocupa de îngrijirea și educația din copilăria timpurie. Această schimbare sistemică a început cu Forumul Danforth. Pe timpuri fragmentată, comunitatea este acum unită.

Paula Butterfield: În Bozeman, inițiativa „Toți elevii au dreptul la reușită“ a avut un impact extraordinar asupra relațiilor care existau între membrii comunității. În cadrul primei noastre întâlniri locale organizate de Danforth, am reușit să pun împreună oameni care nu vorbeau unii cu alții sau care nu avea raporturi de muncă față de inspectoratul școlar. Existau de ceva vreme niște vechi bariere, care, din comoditate, nu fuseseră încă ridicate. Acea întâlnire a început să dărâme acele ziduri.

Dacă până atunci nu prea vorbeau unele cu altele, diferitele forțe din comunitate au început în cele din urmă să cofinanțeze proiecte. A fost stabilit un program de candidaturi pentru fonduri, evitând totuși ca echipe din orașelul meu (Bozeman) să concureze pentru același tip de grant. În plus, o echipă de specialiști a candidat pentru o finanțare făcând proiectul sub umbrela grupului Danforth. Acesta a fost un pas extraordinar și nu a fost făcut ușor și nici repede. Glumeam despre faptul că trebuie să învățăm să silabisim cuvântul „colaborare.“

De fapt, tot mai mulți voiau să devină parte din comitetul local al rețelei Danforth. Chiar și oamenii care nu erau direct implicați în domeniul educației timpurii își doreau să fie în acea echipă; ei știau că imediat ce ar candida pentru o finanțare tot grupul va oferi sprijinul necesar. Dar nu doar în consiliul de administrație al Danforth au venit reprezentanți din toate părțile comunității. Toți au început să contribuie unii în consiliile altora. De exemplu, eu am fost invitată în Consiliul Regional de Sănătate, care a scris un proiect împreună cu Fundația Kellog și a devenit parte a unei inițiative naționale din sănătate. Noul coordonator de sănătate al regiunii nu avea alți administratori în consilii. Îi era de ajutor să aibă pe cineva cu experiență administrativă și care cunoștea modul în care activitatea departamentului regional de sănătate îi putea afecta pe copii.

Am putea spune că ne „polenizam reciproc“ consiliile — atât prin susținere, cât și prin gândire. Abordarea independentă, care este deosebit de influentă într-un loc ca Montana, crește într-o mentalitate a interdependenței și a deschiderii.

Fiți exemple unii pentru alții

Lynn Beckwith: Atunci când inspectorii din diferite regiuni participante se adună la nivel național, îți poți da seama imediat — doar din conversațiile lor — în care dintre inspectorate liderii educaționali au participat pe deplin la proiectele de schimbare. Câțiva inspectori și-au exprimat clar adevărul la astfel de proiecte, dar nu s-au implicat niciodată cu adevărat.

Cei care contribuie la succesul proiectului învață că trebuie să-ți dai jos haina de inspector atunci când faci parte dintr-o echipă de leadership în

regiunea ta. Comentariile și gândurile tale nu contează mai mult decât comentariile și gândurile celorlalți. Nu este ușor, totuși. Eu trebuie să mă stăpânesc uneori să dau indicații atunci când simt că am răspunsurile. Dar las comitetul să preia conducerea.

În cadrul unei ședințe de comitet, un director al unui program comunitar dedicat educației timpurii a spus în fața comitetului: „Eu nu sunt aici ca să-i fac reclamă dlui Beckwith sau ca să-l fac să arate mai bine. El este doar un membru al acestui comitet.“ Eu mi-am însușit acel comentariu. Acel vorbitor avea perfectă dreptate.

Desigur, renunțarea la rolul de conducere nu este o scuză pentru a uita de responsabilitatea participării pe deplin în cadrul programului. Am simțit întotdeauna că munca necesară pentru acest forum nu era ceva ce puteam delega altcuiva. Era funcția mea să mă prezint și să particip la ședințele echipei, chiar dacă această participare era uneori dificilă din cauza programului meu încărcat. În evaluările oferite programului, unii dintre membrii echipei au specificat faptul că prezența și participarea inspectorului a ridicat inițiativa la un nou nivel.

Nelda Cambron-McCabe: Eu am observat o schimbare de rol în cazul multor inspectori. De exemplu, mulți și-au schimbat modul de a conduce. În Providence, Rhode Island, participarea Dianei Lam la un atelier pentru directori l-a făcut pe unul dintre directori să comenteze că el nu văzuse până atunci o asemenea implicare din partea unui inspector. „De obicei“, a spus el, „un inspector vine, prezintă experții din afară și pleacă în timp ce specialistul începe să vorbească. Dar Diana este aici și își ia notițe, pune întrebări și se implică împreună cu directorii ei, confruntându-se cu ideile noi.“ Acesta este un exemplu foarte bun pentru conceptul de leadership adaptativ al lui Ronald Heifetz, pe care l-am folosit în inițiativa de leadership. Heifetz susține că eficiența leadershipului depinde nu doar de modul în care stabilești circumstanțele învățării împreună, ci și de modul în care înveți și tu împreună cu ceilalți.

Alocați timp pentru schimbare

Paula Butterfield: O trăsătură-cheie a activității din cadrul inițiativei Danforth este că aceasta nu ne-a cerut un rezultat imediat, ceea ce a fost o ciudățenie în această eră a recompensei imediate. Răbdarea înțeleaptă a fundației creează o perspectivă total diferită asupra modului în care apare schimbarea. Fiecare dintre noi ne-am confruntat adesea cu atitudinea de tipul „Noi vrem să vedem rezultatul acum!“ (iar uneori ne-am cerut chiar nouă înșine acest lucru). Datorită activității din cadrul acestei inițiative, eu m-am îndepărtat de această abordare.

Lynn Beckwith: Pentru majoritatea dintre noi, nu părea că făceam progrese. Dar cred că Fundația Danforth a dat dovadă de înțelepciune prin faptul că nu a cerut un rezultat imediat. Programul a început, în timp, să aibă efecte și să-și atingă obiectivele.

Creați un spațiu sigur în care să vorbiți despre lucruri periculoase

Lynn Beckwith: Întâlnirile referitoare la rasă și la clasă socială au fost de mare ajutor pentru mine în munca mea cu consiliul educațional. Rasa și clasa sunt subiecte sensibile în regiunea mea, la fel ca în multe alte comunități. Uneori apare sentimentul că aceste subiecte sunt supraevaluate. Dar îmi amintesc de o întâlnire a forumului în care o femeie albă a ținut o prezentare despre privilegiul albilor. Am luat cu mine lucrarea pe care a prezentat-o și am împărtășit-o cu membrii unui consiliu de administrație de la o școală de acasă. Unul dintre membrii consiliului a cerut o întâlnire cu mine și mi-a spus: „Lynn, nu m-am gândit niciodată la asta până acum; există ceva care se numește privilegiul albilor“.

Aceasta a fost o conștientizare destul de importantă. Preocupările mele nu au fost întâmpinate cu comentariul indiferent: „Iar începi, Beckwith, tot timpul vorbești despre rasă și clasă.“

Și am observat o schimbare chiar și în sesiunile forumului. La început, eram destul de tăcuți despre problemele rasiale. Sincer, când am auzit niște afro-americani vorbind tare și înflăcărat despre rasă, am simțit că unii inspectori albi au fost dezinteresați. Așa că am discutat cu inspectorii afro-americani, pentru a-i îndemna să adopte o abordare mai puțin agresivă. Le-am spus că, dacă ne doream să avem o discuție pe aceste teme — și chiar ne doream —, ei nu puteau să lanseze acuzații. Ei trebuiau să și asculte.

Într-una dintre întâlniri, un inspector, care era alb și provenea dintr-un mediu foarte sărac, a spus că problemele pe care trebuia să le depășim erau cele de clasă, nu cele de rasă. Ideea m-a marcat destul de tare. Comentariile acestei persoane au deschis o lume cu totul nouă pentru mine. În sfârșit am înțeles că oricare ar fi culoarea ta, dacă ești sărac în America, ai o problemă.

Paula Butterfield: Acea întâlnire a fost de impact pentru mine, întrucât plecasem de la anumite asumții despre mediile din care proveneau colegii mei inspectori. Eu sunt intimidată de oamenii înstăriți, pentru că am crescut în sărăcie. După acea întâlnire, mi-am dat seama că majoritatea dintre noi proveneam din medii similare — de la sărace până la mult mai puțin decât înstărite. Împărtășirea acelei legături comune a întărit relațiile puternice pe care le dezvoltaserăm cu alți inspectori.

Dacă am fi încercat să abordăm acele subiecte mai devreme, înainte să ne cunoaștem atât de bine, nu ar fi funcționat. Dar lucraserăm împreună suficient de mult timp, așa că am dezvoltat legături puternice unii cu alții. La început a fost inconfortabil, dar știam cu toții că ne doream să discutăm aceste lucruri. Și dacă n-o făceam noi, cine altcineva din America ar fi făcut-o? De multe ori oamenii mă întrebă: „Ce faceți voi în acel grup?“ Iar eu le răspund: „Știi, în mintea mea, este ca un soi de grup spiritual“.

The Superintendent's Fieldbook

A Guide for Leaders of Learning, de Nelda Cambron-McCabe, Luvern Cunningham, James Harvey și Robert Koff (Corwin Press, 2005)

Compilat din conversații și experimente finanțate de Fundația Danforth și organizat într-un format asemănător celui al cărții *Școli care învață*, acest compendiu de instrumente, exerciții, cercetări pe teren și povestiri este foarte valoros pentru liderii locali. Este ca un fel de grup de colegi pe hârtie sau primul pas către unul real. După cum spune un inspector, „majoritatea lucrurilor pe care le știm despre ce e de făcut ca să avem succes se învață foarte greu“. Această lucrare face învățarea mai ușoară. — **Art Kleiner**

Leadership Without Easy Answers

de Ron Heifetz (Harvard University Press, 1998)

Pentru Ron Heifetz, „dificultățile adaptative“ sunt probleme dificile care impun schimbări la nivel de atitudini, comportamente și valori. Acest gen de probleme include dificultățile sociale și politice complexe, ca tulburările sociale sau crizele economice, în care cauzele nu sunt clare și soluțiile nu sunt evidente. Acestea includ și multe dintre problemele cu care se confruntă liderii școlilor. Heifetz susține că liderii pot face față problemelor adaptative nu prin oferirea unor răspunsuri autoritare, ci punând întrebări dificile care îndeamnă întreaga comunitate să-și regândească asumptiile. El ilustrează acest lucru prin învățături și povestiri atent interpretate despre lideri care le cer oamenilor să facă alegeri dificile (de la Gandhi la Ronald Reagan și până la un doctor care spune familiei pacientului că acesta are cancer) și prin cele douăsprezece întrebări citate anterior în această secțiune a cărții. Aceste întrebări vă vor ajuta să identificați dificultățile adaptative, să creați un mediu durabil pentru a discuta despre ele și să îndreptați atenția spre aceste probleme (și spre motivele pentru care oamenii le evită), redând participanților la dialog posibilitatea de a-și lua soarta în mâini. — **Nelda Cambron-McCabe**

3. De la „călărețul singuratic“ la liderul învățării: călătoria unui inspector

Cum reflectează liderii inspectoratelor școlare centrate pe
„învățare“ asupra propriei dezvoltări personale și
profesionale

Peter Negroni

În anul 1989, Peter Negroni, fost director de școală și fost inspector în New York, a preluat postul de inspector local din Springfield, Massachusetts, un orașel cu probleme economice aflat la aproximativ 130 de kilometri de Boston. Negroni era dedicat ideii că toți copiii pot învăța. A venit cu dorința de a aduce o schimbare efectivă. Dar lucrurile nu au fost chiar atât de simple. El a trebuit să învețe să dezvolte nu doar relații și o atitudine deferentă, ci și o abordare pedagogică mai personală și mai respectuoasă. Cele patru faze descrise aici reprezintă o cale a dezvoltării pe care puțini inspectori „reformatori“ o pot evita, mai ales dacă vor ca reformele lor să supraviețuiască și după mandatul lor. Din Springfield, Dr. Negroni a trecut la ONG-ul College Board, unde acum este vicepreședinte executiv pentru dezvoltarea legăturilor profesionale¹⁹⁶.

Când m-am pensionat în anul 2001 din funcția de inspector în sistemul școlilor publice din Springfield, un ziar național de top a publicat un anunț pentru succesorul meu într-un loc greșit. Ei l-au tipărit la litera „I“ de la „inspector“, în loc de litera „E“ de la „educație“. Au început să curgă tot soiul de scrisori de intenție pentru inspectori din cu totul alte zone (construcții, fiscal). Candidații bine intenționați se lăudau cu experiența lor în

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

supravegherea boilerelor, în curățarea clădirilor sau în controlul prin evidențele contabile. A fost o situație comică, dar deloc amuzantă. Greșeala aceasta a reflectat de fapt o tendință neliniștitoare din administrația școlară. În ultimele decenii, inspectorii și directorii școlilor au devenit din ce în ce mai concentrați asupra mașinăriei educaționale și asupra creșterii mediilor la teste. Aceste probleme sunt mai ușor de înțeles pentru public decât truda adesea nevăzută a predării și învățării.

În mediul actual, leadershipul de succes este animat de dorința de a educa toți copiii la standarde înalte. Acest tip de leadership depinde, în primul și în primul rând, de exemplul dat de inspectorul local. Acest lucru necesită o schimbare radicală a înseși instituției inspectoratului. Noi nu putem gestiona aceste sisteme dacă neglijăm predarea și învățarea, lăsând sarcina instruirii pe seama altora. Noi nu putem coordona educația dacă lăsăm nucleul instruirii necercetat, neexaminat și neelucidat. Dacă intenționăm cu adevărat să educăm toți elevii la standarde înalte, atunci inspectorii trebuie să redevină niște lideri veritabili ai celorlalți profesori.

Călătoria inspectorului

Majoritatea inspectorilor ajung în această funcție după ce au evoluat constant prin poziții de predare și administrative. Ei nu sunt neapărat pregătiți pentru rolul de conducere pe care îl au în față. Carierele lor din sala de clasă sunt de obicei amintiri îndepărtate; formarea lor în leadership s-a întâmplat de obicei din mers. Un inspector eficient trebuie să reînvete ce înseamnă să fii educator.

Eu știu acest lucru din propria experiență. Când am devenit inspector în Springfield, sistemul avea o nevoie disperată de leadership educațional. Cei din personal erau izolați unii de alții. Nu exista, la nivel local, o curriculum generală. Școlile erau structurate pe niveluri la voia întâmplării; unele școli primare erau în sistem K-4 (de la grădiniță până la clasa a patra), altele erau în sistem K-6. Unii copii trebuiau să se mute, consecutiv, la patru școli diferite înainte de a începe liceul.

Iar aspectul cel mai problematic era că orașul Springfield s-a transformat rapid dintr-o comunitate de albi și de negri într-un oraș populat din ce în ce mai mult de hispanici. Mulți lideri din zona politico-administrativă nu au conștientizat acea schimbare. Rata de abandon școlar în rândul liceenilor era de 51 de procente și nu dădea semne de îmbunătățire. Eu am venit în inspectoratul local cu un obiectiv personal prioritar — acela de a schimba acel sistem static, bine înrădăcinat.

Când privesc în urmă, îmi dau seama că m-am imbarcat într-o călătorie care uneori omoară oamenii la propriu. Dacă o persoană asumă această poziție așa cum am făcut-o eu — cu idei convenționale despre tipul de leadership de care era nevoie —, ea va avea noroc dacă va rămâne pe post chiar și trei ani. Eu am rămas unsprezece. Pun această longevitate pe seama unui anumit tip de șansă. În timp ce încercam să „implementez schimbările“ necesare, am avut norocul să mă confrunt cu comunitatea într-un mod care m-

a forțat să fac niște descoperiri dureroase, dar esențiale. Dacă experiența mea este tipică, atunci înseamnă că inspectorii de succes trec printr-o călătorie desfășurată prin patru stadii. Ei pleacă de la statutul de „călăreț singuratic“ și ajung la a fi niște „lideri ai învățării“.

Faza unu: Călărețul singuratic

Mulți inspectorii nou-veniți sunt tentați să le facă din start pe toate. Adesea, aduc cu ei foarte multă experiență din alte sisteme, dar nu sunt familiari cu noul mediu și sunt de obicei singuri. Chiar dacă aduc cu ei colegi de încredere și acei colegi vor fi tot noi pentru sistemul educațional local. Noul inspector este tentat să acționeze ca un călăreț singuratic. Sau cel puțin așa am procedat eu.

Fiind convins că știam ce era în neregulă cu sistemul, am presupus și că știu cum să-l repar. În loc să încerc să construiesc relații cu sindicatul sau cu consiliul de administrație al inspectoratului, eu lucram în paralel cu ei. În majoritatea timpului, simțeam că sunt cu mult înaintea lor. Puteam schimba lucrurile de unul singur. Și le puteam schimba după bunul meu plac. Credeți-mă pe cuvânt: te poți bucura de niște succese extraordinare în calitate de călăreț singuratic. La început, am reușit să dezvolt un set clar de standarde și de evaluări pentru întreaga circumscripție școlară. Am ajustat toate școlile după structura coerentă: cinci ani pentru școala primară (cu tot cu anul pregătitor), clasele 6–8 pentru gimnaziu și clasele 9–12 pentru liceu. Dincolo de asta, mi-am luat angajamentul să construiesc niște școli noi de care era foarte mare nevoie, depășind astfel un blocaj de natură politică ce împiedicase toate construcțiile de noi școli. În plus, vedeam orașul Springfield ca fiind rasist și mă gândeam că, dacă voiam să creăm condiții în care toți copiii să poată învăța, va trebui să lucrăm mai întâi în mod aprofundat cu propriile noastre valori.

Dar au fost trei ani plini de impedimente. M-am luptat cu oamenii în mod continuu. La întâlnirile publice, făceam cu ou și oțet toți membrii comitetelor care nu erau de acord cu mine. Țipam la ei: „Păi, dacă nu vedeți lucrurile așa cum le văd eu, pot să mă mult și în alt oraș“. Știam că eram în stare să călăresc nebunește, dar nu știam cum să pun frâu acestui galop.

Acum îmi dau seama că ar fi trebuit să fi învățat trei lecții în timpul acestei faze. Acestea ar trebui să facă parte din traseul de dezvoltare al oricărui inspector. În primul rând, trebuia să formulez obiectivele într-un mod mai eficient și să prezint nu doar ceea ce voiam să obțin, dar și ce anume m-a motivat înspre a impune aceste finalități educaționale. În al doilea rând, trebuia să învăț cum să implic oamenii într-un dialog autentic. Versiunea mea de „implicare a publicului“ era de fapt un simplu mijloc de a presa oamenii să accepte schimbările pe care eu le stabilisem deja. În al treilea rând, trebuia să cercetez problema dincolo de aparenta atitudine discriminatorie, pentru a-i descoperi cauza principală. Aceasta nu își avea rădăcinile în rasism; își avea însă originea în lipsa alternativelor educaționale de calitate și în temerile oamenilor față de viitor.

Un „călăreț singuratic“ nu poate implementa schimbările necesare. Realizarea acestor modificări implică o rețea mai profundă, mai puternică, de relații, pe care inspectorul și toți ceilalți să se poată baza.

Faza doi: Reconsiderarea relațiilor

În al patrulea an, am început să-mi dau seama că nu voi putea niciodată să obțin schimbări durabile de unul singur. Totuși, încă mă vedeam personajul principal din povestea orașului Springfield. Toți ceilalți erau personaje cu roluri mai mici. Am recunoscut faptul că nu mă pot descurca singur după ce ne-au lovit două crize în același timp. Prima avea legătură cu negocierile contractului profesorilor. Eu încă nu înțelegeam că problema decisivă nu consta în a-i face pe membrii sindicatului să mă recunoască *pe mine*. Trebuia să învăț să-i recunosc eu *pe ei*. Acest lucru a devenit extrem de clar atunci când membrii de sindicat au votat împotriva contractului. Chiar și liderii sindicatului au fost uimiți. După vot, ei au stat la discuții cu mine și am căzut de acord că respingerea contractului reprezenta un semnal că nu eram la curent cu situația de fapt.

Trebuia de asemenea să acord mai multă atenție relațiilor cu comitetele școlare. Îmi construisem o reputație de străin arogant venit din New York. În al cincilea an, am cimentat această reputație prin restructurarea a tot felul de funcții administrative, economisind o groază de bani. După puțin timp, o femeie care candidase pentru comitetul școlar regional a propus un proiect care urma să ducă la eliminarea mea de pe post — iar acel proiect a câștigat. Unii oameni din sistemul școlar mă vedeau ca pe un simbol — dar nu al soluțiilor care ar fi salvat sistemul, ci al problemelor care trebuiau eradicat.

La puțin timp după aceasta, am vorbit cu Ron Heifetz de la Universitatea Harvard despre perturbările administrative din Springfield. El m-a întrebat ce aveau de pierdut oamenii care susținuseră acea femeie-candidat. El a subliniat faptul că acea candidată triumfase obținând 18 000 de voturi. „Pe cine reprezintă ea?“, a întrebat Heifetz. „Odată ce vei afla pe ce se baza ea, s-ar putea să descoperi că și tu susții de fapt aceleași principii.“

În mod tipic, răspunsul meu a fost: „Această candidată are interese personale. Eu am dreptate, ea nu are.“ Apoi, pe măsură ce am început să ascult cu mai multă atenție, mi-am dat seama că Heifetz îmi oferise o observație autentică. Oponenta mea nu era împotriva școlii. Nu era rasistă. Nu se opunea performanțelor înalte. Dimpotrivă, ei îi păsa foarte mult de elevi. Ea nu era deloc o oponentă; ea reprezenta un punct de vedere care putea fi înglobat în drumul spre excelență.

Am început să mă schimb. Am făcut noi încercări ca să implic cu adevărat părinții, încercând să mă asigur că îi auzeam și că eram dispus într-adevăr să mă las convins de ei și că nu încercam doar să-i fac să se simtă bine. Am făcut schimbări radicale în modul în care negociam cu sindicatul. În loc să mă așez la masa discuțiilor cu scopul de a câștiga, am venit cu scopul de a-i lăsa și pe cei din sindicat să câștige ceva. Abordarea mea față de comitetul școlar regional a început să se schimbe. În loc să țin prezentări de jumătate de oră

despre ceea ce voiam să fac în continuare, am început să solicit opiniile părinților despre cel mai bun mod de a progresa.

Faza trei: Consilierea pedagogică

Rolul meu a început să evolueze într-un mod destul de natural de la cel de șef la cel de consilier sau de „antrenor“ (*coach*). Am început să le facilitez celor din jurul meu oportunități de a reflecta și de a acționa împreună. Aceasta însemna și ca ei să încerce să facă lucruri pe cont propriu și să accepte posibilele eșecuri. În loc să aplic soluții de micromanagement, i-am încurajat pe directori, pe membrii personalului administrativ și pe profesori să-și găsească propria cale.

Un consilier bun crește nivelul de conștientizare punând întrebări. Cel mai bun loc pentru a ridica întrebări și a crea oportunități este chiar la ora de la clasă. Iar cele mai bune subiecte se învârt în jurul predării și învățării. Vizitele mele prin școli și felul în care am efectuat acele inspecții au transmis un mesaj puternic în întregul sistem. Aceasta e ceea ce contează, transmiteau vizitele mele. Meseria mea este să fiu un „antrenor“ pentru optimizare. Așa că am început să asist la diverse lecții și am ținut-o tot așa. Deja în această fază făceam câte 150 de vizite pe an la diverse școli.

Vizitele în unitățile de învățământ au oferit experiențe educaționale reale, fiind ceva mai mult decât simple inspecții și observații critice. Cel mai tangibil aspect s-a referit la asistența la ore. În fiecare clasă pe care o vizitam, căutam dovezi că elevii învățau realmente ceva. Iar acest lucru se vedea din felul în care relaționau cu profesorul, din lucrările pe care le făceau și din interacțiunile lor cu colegii de clasă.

Unii profesori au reacționat negativ la vizitele mele în clase. S-au întrebat cum de îmi permiteam să vin în clasa lor și să le întrerup lecția. Le-am explicat de fiecare dată că scopul meu nu era să judec profesorii, ci să pornesc un dialog cu ei despre cum putem satisface nevoile de învățare ale elevilor.

Am încurajat directorii să facă același lucru cu profesorii din școlile lor. Pentru a fi un model în acest sens, la începutul anului eu împreună cu trei sau patru administratori din inspectorat am vizitat patruzeci și șase de școli în patruzeci și șase de zile, însoțiți de directorii fiecărei școli. Apoi administratorii și toți cei patruzeci și șase de directori s-au întâlnit pentru a rezuma ceea ce văzuserăm.

La început, nimeni nu aducea niciun fel de critică în timpul întâlnirilor noastre. Dar oamenii au devenit mai capabili să identifice problemele și domeniile care necesitau îmbunătățiri și să discute deschis despre acestea. Directorii au început de asemenea să-și dea seama că unele dintre asumțiile lor despre ce înseamnă un profesor bun erau absurde. Îmi amintesc cum a spus un director: „Întotdeauna am crezut că un profesor este bun atunci când elevii din clasa lui nu ajung la mine pentru încălcări disciplinare.“ Dar, bineînțeles, ceea ce era important era progresul școlar al elevilor, și nu abilitatea profesorului de a-i face directorului viața mai ușoară.

În timpul acestei faze, am ținut o prezentare pentru inspectorii din statul

Texas. Ei erau fascinați să descopere că un inspector al unei circumscripții de 28 000 de mii de elevi din 46 de școli putea să-și petreacă aproape fiecare zi vizitând aceste instituții de învățământ. Și înțeleg de ce le venea greu să mă creadă. M-au întrebat cum făceam față. Le-am spus că am delegat toate celelalte sarcini. Pentru mine era mult mai important să mă aflu în școli. Personalul de la biroul meu le spunea celor care sunau: „Vizitează școlile. Asta este sarcina lui de bază“. În sfârșit, încetasem să mai fiu un manager care controlează o mașinărie și mă concentram asupra activității noastre de bază.

Faza patru: Consilierea comunității

Odată ce îi determini pe directori și profesori să mențină un dialog constant și să se implice în mod critic în propria lor creștere și dezvoltare și odată ce delegi managementul mașinăriei, ce ar trebui să faci? În această fază finală, care se suprapune cu faza a treia, treci de la consilierea în sala de clasă la consilierea la nivel comunitar.

Știm cu toții că ceea ce facem noi, profesorii, este doar o parte din procesul de educare a elevilor din comunitățile noastre. În anul 2003, o nouă Comisie pentru Copiii aflați în Situația de Risc Școlar a confirmat ceea ce bănuiam deja. Pentru ca elevii să aibă reușite școlare, ei trebuie să fie susținuți de ceea ce comisia numea o „autoritate comunitară“ — una care respectă elevii și pe care o respectă și copiii, la rândul lor.

Deși eforturile mele inițiale de a atrage comunitatea din Springfield au dat puține rezultate în lumea reală, acestea au stabilit un precedent și un model pentru inițiative ulterioare. Am continuat să organizăm o serie de interacțiuni prin care puteam examina, explicita și schimba (acolo unde era nevoie) viziunile pe care le avea comunitatea asupra educației. Am implicat părinții, firmele locale, grupurile religioase și agențiile de servicii sociale, pentru a putea găsi împreună un acord. Acordul, care s-a văzut cel mai mult în curricula noastră, a ghidat apoi activitatea noastră comună.

Pentru mulți inspectori, această fază finală aduce o transformare personală autentică. Ei trec la rolul de reprezentanți — de experți care dau răspunsuri — la cel de inițiatori ai dialogului, în care răspunsul va putea apărea din partea oricărei persoane din sala de întruniri. În această fază, inspectorul încetează să mai controleze o mașinărie și preia conducerea în stabilirea de oportunități pentru ca personalul școlar să poată experimenta și inova, să se poată dezvolta împreună cu întregul sistem școlar.

O parte din mine încă mai ține la ideea care mi-a condus mult timp activitatea — anume că ar trebui să ofer un scop și o direcție oamenilor care sunt în subordinea mea; că treaba mea e să le spun ce să facă, iar ei să se execute. Și tu ai putea crede acest lucru. Dar experiența pe care am avut-o mă convinge că un leadership autentic constă în creșterea oportunităților oferite personalului didactic pentru a reflecta, a acționa, a crește și a se dezvolta în mod independent. Este o călătorie care începe cu degajarea motivațiilor personale și conduce către coimplicarea colegilor tăi și apoi a comunității extinse. Este o călătorie pe care trebuie să fii dispus să o faci dacă vrei să

asiguri un sistem echitabil de învățământ.

4. Niciun elev nu e „de aruncat“

Mary Leiker

Datele demografice din SUA se pot schimba rapid în zonele urbane, mai ales atunci când familiile relativ prospere (formate adesea din albi) pleacă din comunitățile pe care le percep ca aflându-se în declin. După plecarea lor, rezidenții minoritari și cu venituri mici ai orașelor se mută în comunitate. Pe parcursul anilor 1980, 1990 și la începutul anilor 2000, acest lucru s-a întâmplat în multe dintre suburbiile proxime orașelor Memphis, Detroit și New Orleans. Aceste orașe și-au pierdut mai mult de jumătate din populația albă, devenind preponderent minoritare și având parte de declinuri substanțiale în calitatea educației și în performanțele elevilor. În mod ironic, după criza economică de la sfârșitul anilor 2000, s-a înregistrat o tendință inversă, familiile relativ prospere mutându-se înapoi în regiunile mai apropiate de centrul administrativ, pentru a reduce distanța de navetă, în vreme ce localitățile mai îndepărtate au fost asaltate de executările silite.

Atunci când comunitățile se schimbă prin migrație și sub influența presiunilor economice, inspectoratele școlare întâmpină dificultăți majore — dar apar și oportunități semnificative. La începutul anilor '90, inspectoarea Mary Leiker și consiliul general de administrație din localitatea Kentwood, Michigan, au admis fapul că afluxul de elevi din orașul apropiat Grand Rapids schimba demografia circumscripției lor școlare și a comunității, dominate până atunci de albi. În loc să vadă în diversitatea crescândă un obstacol, ei au văzut-o ca pe o modalitate de a consolida oportunitățile educaționale pentru toți elevii. În viziunea lor, împărtășită cu comunitatea, diversitatea a devenit un beneficiu major pentru educarea tuturor.

La puțin timp după numirea mea în 1991 în funcția de inspector peste școlile din Kentwood, o problemă rasială a declanșat o serie de evenimente definitorii care ne-au ajutat să clarificăm ce ne doream să devenim la nivel de comunitate școlară. Doi elevi afro-americani de sex masculin au atacat un elev de rasă caucaziană pe holul liceului. Rănile băiatului au fost serioase și a fost nevoie de echipamente medicale pentru a-l ține în viață. Audierile care au urmat incidentului au implicat 33 de ore de declarații și patru avocați — unul reprezentând elevul alb, al doilea reprezentându-i pe cei doi elevi negri, al treilea reprezentând inspectorul, iar ultimul reprezentând consiliul de administrație al școlii — și a fost un proces la care au participat atât de mulți oameni, încât a fost loc doar în picioare. Pe atunci, organizația Ku Klux Klan recruta activ noi membri prin intermediul ziarului local. Așadar, în cele 33 de ore, în spatele sălii consiliului de administrație al școlii, stăteau bărbații albi de vârstă mijlocie privind și așteptând, în timp ce comunitatea afro-americană urmărea cu scepticism ceea ce făceam. Lucrurile arătau de parcă ne îndreptam spre o criză în comunitate. În cele din urmă, cei doi elevi afro-americani au fost exmatriculați, ceea ce nu a mulțumit pe deplin comunitatea

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

albă și a intensificat furia comunității negre.

Atunci când am fost numită în funcția de inspector școlar în anul 1991¹⁹⁷, 9 procente din populația elevilor era minoritară, iar 10 procente erau elevi ce prezentau risc de abandon școlar (mai ales din cauza veniturilor mici ale familiilor). La nivelul școlii primare, mediile obținute la teste atingeau standardele în proporție de 45%. Eu cred că există o sămânță de adevăr în fiecare nemulțumire; ceva se întâmpla în școli, iar eu trebuia să ajung la rădăcina problemei. Dar când am încercat prima dată să fac o investigație, tensiunea din comunitate a crescut și mai mult. Eu și familia mea am primit amenințări cu moartea atât din partea albilor, cât și a negrilor. Afro-americanii protestau la biroul meu cu pancarte pe care scria: „Noi vrem dreptate“. Pentru că nu țineam cu niciuna dintre părți, niciunul dintre grupuri nu simțea că se poate baza pe mine.

În curând a devenit clar că elevii minoritari nu aveau parte de aceleași oportunități. În liceu, puțini dintre ei ajungeau în clasele superioare. Între septembrie și martie, indiferent de anul de studiu, între 80 și 125 de elevi erau exmatriculați — în majoritate copii minoritari. În zece ani, doar doi elevi negri au ajuns în echipa de baschet a școlii. La întrebările mele, oamenii răspundeau: „Aici e Kentwood și așa facem noi lucrurile“.

Cum susții o conversație dificilă

În aceste vremuri tensionate, reprezentanții NAACP (Asociația Națională pentru Progresul Oamenilor de Culoare) și ai altor grupuri ne-au întrebat dacă am fi dispuși să colaborăm cu Departamentul de Justiție al Statelor Unite. „Bineînțeles!“, am spus eu. Aveam nevoie de cineva care să vadă situația din alt unghi, iar eu nu simțeam că o organizație educațională ar trebui să aibă ceva de ascuns. Orice s-ar fi descoperit, era spre binele tuturor.

Timp de doi ani, m-am întâlnit o dată pe lună, alături de reprezentantul Departamentului de Justiție, cu un mic grup al reprezentanților elevilor de liceu și părinților din comunitate. Dacă ne doream să facem progrese în ceea ce privește rezolvarea problemelor, nu trebuia să ne grăbim. Cei doi ani ne-au ajutat să ajungem la o concluzie matură și au oferit comunității un timp de reflecție.

Am avut conversații lungi și dificile care au necesitat ca toți cei prezenți să lăsăm deoparte prejudecățile pe care le aveam unii despre alții¹⁹⁸. Ascultarea a fost esențială pentru a ajunge la noi înțelegeri. Departamentul de Justiție a oprit accesul presei, ceea ce ne-a permis să fim sinceri în legătură cu situația în care ne aflam. Am recunoscut faptul că trebuiau să se schimbe foarte multe atitudini din rândul personalului. Avem nevoie de mai mulți profesori din populația minoritară; statisticile noastre erau deplorabile. Trebuia să contestăm unele prejudecăți predominante, conform cărora anumiți copii nu ar fi fost în stare să învețe. Am stabilit obiective pentru achiziționări și licitații, pentru oferirea de servicii, pentru gestiunea economică și pentru noi interviuri de selecție, așa încât personalul să fie reprezentativ pentru toate grupurile de elevi. Ne-am dedicat monitorizării continue a sistemului nostru

pentru a evalua cât de mult ne apropiam de noile obiective. (Vezi și Partea a XVI-a, cap. 2.)

Nimic nu este mai greu într-o comunitate decât schimbarea culturală, pentru că aceasta zguduie bazele privilegiului și ale siguranței. Eforturile noastre din Kentwood exemplifică scrierile lui Ronald Heifetz despre „problemele adaptative”. Schimbările demografice și ceea ce ne-au adus ele nu pot fi tratate cu soluții tehnice din partea inspectorului școlar. Consiliul de administrație regional a trebuit să fie dispus să permită comunității să abordeze direct această problemă, iar inspectorul s-a abținut să „acopere” problema sau s-o facă să dispară în tăcere, doar ca să evite perturbarea comunității. Trebuie să tulburi oamenii; să-i implici în conversații care pot fi neplăcute, pentru ca ei să poată atinge un nivel mai înalt de învățare și înțelegere. Când mă uit la alți inspectori, pot vedea că multora le este frică de conversațiile despre diversitatea din comunitate. Și, atunci când îți este frică, încerci să reglezi în pripă problema în loc să te implici într-o muncă adaptativă. Dacă vrem să respectăm această diversitate, trebuie s-o vedem ca pe un punct tare, nu ca pe o povară. O putem transforma într-un dar pentru elevii noștri, pentru școli și pentru comunitate.¹⁹⁹ (Vezi cele 12 întrebări ale lui Ron Heifetz în cap. 1 din această secțiune.)

Creșterea așteptărilor și a performanței

În urma incidentului rasial și a celor doi ani de deliberări intense, am rămas cu câteva întrebări. Ce lecție puteam învăța de aici? Ce fel de oportunitate ni s-a deschis? Ce ar putea contribui la un nivel de performanță mai înalt și la o reputație mai bună pentru școală și elevi? Eu și consiliul administrativ de la inspectorat simțeam că puteam arăta restului țării cum să creeze un inspectorat școlar care nu doar că accepta, de formă, diferențele, ci și valoriza acele diferențe pentru impactul lor pozitiv. Puteam deveni un inspectorat în stare să atragă elevi diverși datorită educației excelente pe care o ofeream. Aveam *nevoie* de acea diversitate pentru a ne asigura că elevii din Kentwood vor fi pregătiți pentru societatea noastră globală. Un sistem de educație exclusivist îi dezavantajează pe elevi.

În anii care au urmat, Kentwood și-a demonstrat credința în diversitate. În anul 1991, atunci când a avut loc incidentul, 9% din populația elevilor era minoritară, iar 10% se afla în situații de risc de abandon școlar. La nivelul școlii primare, mediile obținute la teste atingeau standardele cerute de stat în proporție de 45%. În 2007, anul în care m-am pensionat, 40% dintre elevii din Kentwood erau minoritari, 42% se aflau în situații de risc — iar mediile la teste erau conform standardelor în proporție de 89%. Minoritatea de 40 de procente era formată în proporție de 28 de procente din elevi afro-americani, iar restul de 12 procente erau refugiați și imigranți din peste cincizeci de țări din toată lumea. Această schimbare demografică și performanța academică crescută a elevilor noștri sfidează orice pronosticuri care puteau fi făcute în anii '90.

Cum am reușit? Am obținut aceste rezultate printr-o profundă viziune împărtășită asupra excelenței și a echității pentru *toți* elevii, viziune creată de

consiliul de administrație, de personalul școlar și de comunitate. Viziunea consiliului educațional regional a stabilit contextul angajamentului nostru: „Școlile publice din Kentwood vor fi un loc al motivării și incitării pentru educație și pentru o apreciere a diversității. Fiecare individ va fi încurajat să devină o forță creatoare în dezvoltarea unui sistem educațional pentru viitor“. De prea multe ori, asemenea cuvinte sunt doar retorică. Nu și pentru noi. Viziunea a fost probată în fiecare zi prin munca pe care o făceam.

Gândirea sistemică a devenit esențială în trecerea noastră de la a vedea diversitatea ca pe un deficit la o a percepe ca pe un beneficiu major. În acest sens, cea mai utilă carte ne-a fost *The Key Work of School Boards (Activitățile-cheie ale consiliilor de administrație școlară)*, întocmită de Asociația Națională a Consiliilor de Administrație Școlară (NSBA)²⁰⁰. Volumul se concentrează asupra performanțelor elevilor și a implicării comunității pentru a promova reușitele școlare, subliniind faptul că nicio acțiune nu poate fi desfășurată în izolare. Consiliile de administrație ale școlilor trebuie să înțeleagă faptul că fiecare decizie este interconectată și să încerce să prevadă posibile reacții și consecințe neprevăzute. Sunt opt domenii de acțiune, dar acestea nu reprezintă niște pași distincți. Mai degrabă, aceștia reprezintă un întreg ce trebuie luat în considerare în acțiunile consiliului de administrație școlară. Cel mai important aspect în munca noastră a implicat crearea unei viziuni împărtășite cu comunitatea, după care a urmat stabilirea unor standarde înalte pentru fiecare elev. Acest lucru a pus specialiștii din rândul personalului în poziția de a dezvolta o programă educațională și niște strategii de instruire ținând cont de nevoile tuturor elevilor.

Cadrul NSBA implică opt domenii-cheie de acțiune:

- Viziune (o afirmare comună a viitorului dorit, pornind adesea de la performanțele școlare anticipate)
- Standarde (expectanțe educaționale)
- Evaluare (instrumente și metode pentru măsurarea rezultatelor școlare în comparație cu standardele)
- Răspundere publică (asumarea responsabilității pentru calitatea rezultatelor)
- Aliniere (resursele, comunicarea, planificarea și implementarea programelor sunt armonizate)
- Climat (condițiile pentru o predare-învățare de succes)
- Colaborare și implicarea comunității (siguranță și încredere între toți factorii de decizie din educație — educatori, părinți, oameni de afaceri, media și alți cetățeni)
- Perfecționare continuă (căutarea și planificarea constantă a noi moduri de a îmbunătăți sistemul).

Progresul spre concretizarea viziunii noastre și spre atingerea noilor standarde a necesitat un volum semnificativ de învățare pentru toți cei implicați. Rolul meu a fost să facilitez învățarea și formarea celorlalți. Am lucrat de-a lungul anilor cu specialiști și oameni de știință extraordinari și am împărtășit tot ce am învățat de la aceștia. Am organizat tot timpul sesiuni de perfecționare pentru ceilalți inspectori, pentru administratorii școlari și

pentru directori. În timpul petrecut la Kentwood, am achiziționat și am studiat împreună aproximativ douăzeci și cinci de cărți²⁰¹ și am ținut sesiuni lunare pentru promovarea dezvoltării întregului sistem. Și i-am implicat inclusiv pe șefii din zona logistică — servicii alimentare, transporturi, întreținere. Toată lumea are un rol în educarea elevilor. De exemplu, eu le spun celor ce se ocupă de curățenie: „Dacă, în timp ce curățați o podea, vedeți un copil care se află în dificultate, mă aștept de la voi să vă opriți și să vă ocupați de acel copil; un copil este cu mult mai important decât podeaua“.

În eforturile noastre de îmbunătățire sistemică a școlilor, ne-am folosit de toate informațiile disponibile, ne-am concentrat pe clienții noștri și pe perfecționarea continuă. Acest lucru a fost evident îndeosebi în ce privește procesul de instruire. Având cadre curriculare stricte, există puțină flexibilitate în alegerea conținutului lecțiilor, dar faptul că poți alege diverse metode de predare înseamnă o oportunitate reală de îmbunătățire. Prin monitorizarea constantă a informațiilor referitoare la nevoile elevilor noștri, căutăm întotdeauna abordări în instruire care pot ameliora considerabil educația elevilor. Totuși, la fel ca în privința performanțelor elevilor, și în acest caz au fost momente dificile.

Cea mai mare realizare a rezultat din faptul că am profitat de cercetările importante asupra neuroplasticității. Sunt convinsă că aceasta este veriga lipsă — veriga ascunsă — către o altfel de educație a celor greu de alfabetizat. În cazul multor elevi, toate indiciile ne arată că ei ar trebui să funcționeze normal — și totuși ei nu reușesc să citească fluent, indiferent de ce am face noi. Aceștia pot fi elevi cu dizabilități de învățare, elevi cu tulburări emoționale, elevi bilingvi, elevi cu deficit de atenție sau pur și simplu elevi care par a fi incapabili să audă sunetele fonetice. Două programe bazate pe neuroplasticitate au oferit veriga lipsă pentru noi: programele „Fast ForWord“ al organizației Scientific Learning și munca grupului Lindamood-Bell. Cu ajutorul acestor programe, profesorii din învățământul primar pot acum să stabilească problemele specifice pe care le au cei care nu și-au însușit deocamdată competențele de citire și să ofere intervenții directe pentru a dezvolta și a consolida abilitățile cognitive de memorie, atenție, procesare și secvențiere.

Neuroplasticitatea²⁰²

Principiile de bază ale neuroplasticității, care au fost formulate cu mult timp în urmă de psihologul Donald Hebb, pot fi rezumate astfel: „Celulele care se activează în același timp se vor și conecta în același timp.“ Se știe de mult și este dovedit de neuroștiințe faptul că, dacă celulele pot fi determinate să se activeze împreună, ele se vor conecta reciproc și vor forma rețele neuronale. Există din ce în ce mai multe dovezi că focalizarea atenției — care ține de *mindfulness* sau de conștientizarea deliberată a procesului de gândire și a fluxului propriilor impulsuri — poate accelera procesul prin care celulele se activează concomitent. Acest lucru este extrem de important, pentru că înseamnă că putem aduce schimbări sistematice în circuitele creierului și în formarea de noi rețele neuronale prin concentrarea atenției, adică prin actul continuu, repetat și conștient de a gândi în anumite moduri. (Despre grupurile de studii cognitive, v. Partea a XI-a, cap. 2.) — **Art Kleiner**

Chiar și cu acel procentaj crescut al elevilor minoritari și al celor aflați în situații de risc de abandon școlar, în fiecare an și în fiecare școală, am reușit să înregistrăm un progres adecvat, așa cum e cerut atât de legea „Niciun copil lăsat în urmă”²⁰³, cât și de autoritățile statului Michigan. Atingerea acestui țel este dificilă în subgrupul din Michigan, pentru că avem un număr extrem de mare de elevi în trecere, refugiați și imigranți. Se așteaptă de la noi să reducem decalajul dintre diversele subgrupuri și să înregistrăm anual creșteri în cadrul fiecărui grup, un obiectiv pe care îl susținem puternic. Totuși, atunci când vin elevi care au frecventat trei sau patru școli într-un an, care nu au fost niciodată înmatriculați în vreo școală sau care nici măcar nu au văzut până acum apă curentă, ne va fi enorm de greu să atingem acele țeluri. Noi suntem una dintre regiunile școlare selectate pentru primirea de refugiați, adică a peste 500 de elevi din peste cincizeci de țări. Chiar și așa, tot obținem progresul școlar anual cerut de stat.

Susținerea comunității educaționale

O dată la doi ani, realizăm un sondaj în rândul comunității. Când am avut probleme legate de diversitatea etnică, oamenii ne-au relatat despre grijile și disputele lor. Acum este mai probabil să spună că unul dintre punctele tari din Kentwood este diversitatea. Membrilor comunității nu le mai este la fel de frică de faptul că sistemul va slăbi la nivel școlar pe măsură ce elevii vor deveni mai diverși din punct de vedere etnic și mai expuși riscului de abandon școlar, pentru că au văzut exact opusul, de vreme ce performanțele continuă să crească. O generație de absolvenți de liceu din anul 2007, formată din 599 de elevi, a primit burse în valoare de peste 2,5 milioane de dolari — adică un total de 667 de burse.

Eu am lucrat în mod regulat cu părinții începând din școala generală și până la sfârșitul anilor de liceu, pentru a-i ghida prin procesul labirintic al învățământului superior. Voiam să știe că ai lor copii aveau opțiuni și că puteau găsi sprijin pentru cheltuielile din facultate. Când au observat așteptările înalte pe care le aveam de la copiii lor, și-au putut și ei stabili așteptări înalte. Atunci când crezi, la fel ca noi, că niciun elev nu este „de aruncat”, profesorii și administratorii nu așteaptă decât cele mai bune rezultate.

Mândria pe care o simțea comunitatea față de școlile sale s-a putut vedea și din susținerea financiară puternică venită din partea acesteia. Oamenii au votat de fiecare dată pentru investiții în renovări și noi construcții. În 2003, când în Kentwood se înregistra cea mai mare rată a șomajului din regiune, comunitatea nu ne-a tăiat din fondurile de investiții. Statul Michigan suferise mult după ce industriile majore au făcut reduceri de personal de până la 50%. Și totuși, la votarea bugetului din 2003, ni s-au oferit fondurile necesare pentru a asigura o infrastructură pe măsura cerințelor. Bugetul de investiții, ridicat la 85,5 milioane de dolari, a fost votat favorabil de două treimi dintre

reprezentării comunității.

Datorită acestei susțineri extraordinare din partea comunității, condițiile noastre școlare sunt la cel mai înalt nivel — de la clădiri până la echipamentele tehnologice din sălile de clasă, de la calitatea gazonului artificial de pe terenurile de fotbal american până la calitatea sistemelor audio din sălile de repetiție ale grupurilor muzicale. De la clasa a patra în sus, peste 3 000 de elevi participă la activități extrașcolare. Dacă cineva nu-și permite ghetă de fotbal sau un trombon, noi putem ajuta. Vrem ca elevii să se implice alături de noi; astfel angrenați, ei își văd de școală și nu intră în încurcături.

Un semn al importanței diversității etnice a venit în iulie 2005, când revista *Grand Rapids* a publicat un clasament al circumscriptiilor școlare din Kent County, pe baza datelor din 2003 și 2004. Școlile publice din Kentwood s-au clasat pe locul cinci; am fost comparați cu sisteme școlare cu profile foarte diferite. Procentajul nostru de diversitate etnică (elevi nonalbi) a fost de 40,1; circumscriptiile școlare clasate pe locuri superioare nouă au avut un procentaj de diversitate între 2,6 și 5,8. Deficitul economic din Kentwood a fost de 35,8 procente; cei de deasupra noastră au avut un deficit cuprins între 4,2 și 9,0 procente. Este interesant faptul că personalul școlilor și comunitatea noastră cred că ne putem compara, din punctul de vedere al calității didactice, cu școli din regiuni mai înstărite.

Ne-am dorit să fim un model pentru alte inspectorate școlare care sunt puse în fața unor schimbări demografice perturbatoare. Și cred că am reușit. Prin abordarea sistemică și prin învățarea colaborativă, i-am sfidat pe cei ce nu ne dădeau nicio șansă. Putem spune: „Priviți, nu este deloc adevărat că, pe măsură ce sosesc tot mai mulți elevi minoritari și pe măsură de crește riscul de abandon școlar, circumscripția noastră școlară se va năruși. Nu este deloc așa. Dacă adoptați acest mod greșit de gândire, o s-o pățiți. Și rău ați face! Căci veți periclita viitorul celui mai valoros capital pe care îl avem — copiii noștri“.

Perspectiva consiliului de administrație școlară din Kentwood

Bill Joseph, membru al consiliului de administrație școlară din Kentwood (1995–2011)

Prin structura sa etnică și socioeconomică, Kentwood este un microunivers al națiunii. Viziunea noastră pe termen lung a fost să arătăm că elevii aflați în situații de risc — fie ei afro-americani, bosniaci, hispanici, etiopieni, asiatici, fie cei săraci și dezavantajați — vor fi capabili să obțină rezultate școlare bune. În calitate de membru afro-american al consiliului, sunt mândru de faptul că, pe măsură ce am devenit mai diverși, nu am dat înapoi. Am continuat să ne îmbunătățim și să dobândim o cultură instituțională foarte bogată, fapt care a fost spre binele tuturor. Viziunea noastră ne-a oferit concentrare — trebuie să știi la ce aspiři să obții dacă vrei să capeți acel lucru.

Și trebuie să-ți asumi riscuri. Kentwood a deschis calea prin schimbări semnificative, cum ar fi introducerea de fișe de evaluare bazate pe standarde pentru elevii din învățământul preuniversitar (printre primele din Statele

Unite) și, mai recent, aplicarea de programe bazate pe cercetările din domeniul neuroplasticității.

Perfecționarea profesională a constituit o parte majoră a muncii membrilor din consiliul de administrație. De prea multe ori, educatorii uită că și noi avem nevoie de propria noastră formare. Participăm la ședințe ale consiliilor de administrație școlară la nivel regional, dar avem nevoie de mai mult de-atât. Prin învățarea noastră, cred că suntem cu mult înaintea membrilor altor consilii de administrație școlară. De fapt, ei sunt adesea surprinși la ședințele de la nivelul statului de ceea ce știm noi. Cu mult înaintea legii „Niciun copil lăsat în urmă“, noi aveam deja o înțelegere profundă a problemelor legate de sărăcie și de decalajele școlare.

Parteneriatele cu autoritățile orășenești nu pot fi ignorate în transformarea instituțiilor de învățământ. După cum funcționează sistemul școlar, așa funcționează și orașul. Primarul și consilierii orășenești înțeleg această relație. Noi avem întâlniri regulate ale școlilor din oraș la care participă primarul, câțiva consilieri locali, membri a consiliului regional de administrație școlară și inspectorul școlar. Uneori ținem aceste întâlniri în clădirile școlilor, astfel încât reprezentanții orașului să poată asista și la câteva lecții. Recent, am „discutat din mers“ în două dimineți de sâmbătă; liderii din conducerea școlilor și a orașului au vizitat împreună câteva zone din comunitate, dorind să afle cum trăiesc localnicii. Am colaborat într-o serie de proiecte, cum ar fi școlile de vară, pentru a satisface nevoile elevilor. Orașul recunoaște că datorită școlilor se deschid tot mai multe afaceri în Kentwood. Oficialitățile înțeleg că viitorul școlilor este strâns legat de cel al orașului.

O familie îmbrățișează diversitatea

Sandi Talbott, părinte, fostă membră a consiliului de administrație școlară din Kentwood

Fiind și părinte, și membră a consiliului școlar regional, am priceput foarte limpede viziunea sistemului școlar. Acesta este unul dintre motivele pentru care eu și familia mea am rămas în această comunitate. Am fi putut locui în orice zonă voiam; am ales să fim aici pentru că ne doream să fim parte a acestei comunități în care fiecare copil învață. După ce au absolvit liceul, cele două fiice ale mele ne-au mulțumit că am rămas în Kentwood, pentru că n-a fost nimic care să le intimideze — au fost încrezătoare și au rămas profund marcate de experiențele lor. Multe dintre lucrurile pe care le-au învățat nu pot fi predate; acestea trebuie pur și simplu trăite.

Întotdeauna este un lucru extraordinar să privești absolvenții la festivitatea de încheiere a școlii. În timp ce privești la oamenii din grup, parcă te uiți la Națiunile Unite. Sunt tineri de succes, care se laudă unii pe alții, care se îmbrățișează unii pe alții. Știi că acești copii vor reuși — că fiecare copil va învăța și va avea succes —, iar acest sistem școlar a fost o parte importantă care a făcut ca acest lucru să fie posibil. În unul dintre ani, un elev care a vorbit în cadrul ceremoniei a comentat că aici nu există etichete. „Acum plecăm de aici și vom fi etichetați“, a spus el, „dar noi știm cine suntem pentru că provenim din această școală și din această comunitate.“

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Kentwood este una dintre foarte puținele comunități care va ridica întrebări dificile și le va aborda fără ocolișuri. Îmi amintesc când am fost aleasă pentru prima dată în consiliu; tocmai urma să se pornească un studiu printre elevii noștri de liceu, incluzând și unele întrebări mai sensibile referitoare la rasă și identitate. Am spus că nu eram sigură dacă ar trebui să le punem aceste întrebări. Un alt părinte de la masă a spus: „Păi, dacă nu-i întrebăm noi, atunci cine îi va întreba?”

Oamenii muncesc din greu în acest consiliu administrativ; este o luptă anevoioasă și va continua să fie. Uneori unii membri spun: „Am ajuns într-un punct de răscruce“. Dar noi întotdeauna vom fi aici; acesta ne este locul, iar menirea noastră e să punem întrebări sensibile și să privim în față lucrurile care ne pot destabiliza. Așteptările educaționale și comportamentale înalte pentru toți elevii funcționează aici pentru că nu avem altă cale. Sunt prea multe vieți în joc, iar elevii depind de noi să-i ajutăm să devină adulți de succes, productivi.

Privind lucrurile dinspre cantina școlară

Chef Mo Shamali, directorul Serviciului de alimentație din districtul școlar Kentwood

Meseria mea nu este doar să hrănesc elevii, ci să-i și educ. Noi înțelegem care este rolul nostru în serviciul de alimentație și cum ne încadrăm în întregul sistemului. Noi trebuie să le oferim elevilor o educație alimentară și să ne asigurăm că mănâncă bine pentru a se descurca bine și la oră. Un elev înfometat nu se poate concentra. Noi încercăm să le dăm mâncare de care să se bucure.

Toți elevii sunt responsabilitatea noastră, indiferent de etnie, rasă, religie. Noi ne dorim ca ei să aibă cunoștințe despre o dietă și o nutriție sănătoase; credem că este meseria noastră să creăm tipare alimentare care le vor influența alegerile în viitor. Altfel, ei vor mânca ce este la modă. Asta înseamnă că vor mânca alimente care nu sunt bune pentru ei.

Pentru a avea un impact asupra obiceiurilor lor alimentare, am început să-i educăm încă de la clasele primare. Am amplasat în cantinele școlilor vitrine cu salate, cu foarte multe fructe și legume proaspete. Elevilor le-a plăcut acest lucru. Când au ajuns mai târziu în școala generală și la liceu, s-au hrănit mai departe cu acele fructe și legume. Înainte, aproape nimeni din anii superiori nu mânca fructe și legume. O altă strategie a fost să ascundem unele lucruri. În felurile de mâncare prăjite amestecam morcovi, țelină și varză chinezească. Prin meniuri cu un gust foarte bun, am obținut acceptarea alegerilor sănătoase. Când am schimbat sosurile cu alte opțiuni, cu un număr mai mic de calorii și grăsimi, elevii au întrebat: „De ce au un gust diferit?“ După ce și-au schimbat obiceiurile alimentare, nu le-au mai plăcut variantele mai grase.

Apoi noi nu atragem atenția asupra elevilor care primesc mese gratuite. Am organizat un sistem prin care nimeni, nici măcar casierul, să nu știe cine beneficiază de gratuitate. După această schimbare, mai mulți elevi care aveau dreptul la aceste mese gratuite au început să vină la cantină, deoarece colegii lor nu-și mai puteau da seama că ei beneficiau de un ajutor social.

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Îi implicăm și pe părinți în alimentația copiilor. Fiecare copil are un număr de cont. Atunci când elevii își folosesc contul pentru a cumpăra mâncare, toate achizițiile sunt înregistrate. Părinții pot intra pe internet sau pot vorbi cu noi, pentru a vedea tot ce mănâncă copilul lor. De asemenea, dacă sunt anumite alimente pe care părinții nu vor să le mănânce copiii lor, acestea apar pe ecran, iar copiii nu le pot cumpăra.

Noi îi educăm pe elevi să facă alegeri alimentare sănătoase cât timp sunt aici cu noi și sperăm că, și după ce vor pleca, vor continua să facă asemenea alegeri.

Perspectiva unui lider școlar

Kari Anama, directoare, Școala Primară Southwood

Viziunea inspectoratului dn Kentwood este cea mai clară dintre câte am văzut. Toată lumea ține la standardele înalte — elevii, profesorii, administratorii. Lucrăm pentru îmbunătățirea continuă, folosim toate informațiile și datele disponibile și suntem centrați pe client. Această concentrare clară este ceea ce m-a atras spre Kentwood; știam că voi întâmpina multe provocări în calitate de lider, dar și că voi învăța foarte multe lucruri de la Mary Leiker și de la ceilalți.

Mary a fost un mentor influent. Ea se întâlnea cu toți directorii cel puțin o dată pe lună pentru a ne concentra asupra învățării noastre, nu asupra aspectelor tehnice ale conducerii școlilor. La acea dată, inspectorii adjuncți erau cei ce se ocupau de detaliile manageriale. Kentwood este singurul inspectorat în care am lucrat și în care timpul acordat acestor întâlniri era considerat sacru. Lucrurile puteau deveni mai stringente atunci când ne confruntam cu o problemă bugetară sau în timpul negocierii contractelor, dar acest timp de învățare nu a fost folosit niciodată pentru a ne ocupa de acele probleme.

La sfârșitul anilor '90, am preluat postul de directoare a Școlii Primare Southwood, unde diversitatea este extraordinară. Populația elevilor includea proporții aproape egale (între 10 și 20 de procente) de elevi afro-americani, hispanici, vietnamezi și caucazieni, pe lângă multe alte grupuri etnice. Southwood avea un număr mare de elevi care beneficiau de mese gratuite sau la prețuri reduse și una dintre cele mai schimbătoare populații din zonă. Și se afla în pericolul de a fi preluată de statul Michigan din cauza scorurilor scăzute la teste.

De-a lungul următorilor șase ani, am progresat la Southwood de la aproape 20 de procente de note de trecere la testele standardizate la o rată de 99 de procente la matematică, științe, citire și studii sociale. Am schimbat atmosfera și așteptările și ne-am transformat într-o școală care învață și în care și personalul încă învață.

Primul lucru pe care l-am făcut pentru a institui această schimbare a fost să predăm mai bine citirea și scrierea. Mulți profesori îmi spuneau că orele de citire le luau atât de mult timp încât rareori ajungeau și la scriere. Am adoptat un program complet nou de citire, numit Modelul de Alfabetizare în Patru

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Pași: un plan în care toți erau responsabilizați să predea scrisul în fiecare zi. În cadrul acestui program, copiii își alegeau singuri materialele de lectură, primeau îndrumare pentru citire, scriau și lucrau la pronunție. Elevii noștri au început să gândească mai bine.

Recent, m-am mutat la altă școală din Kentwood, la Școala Primară Glenwood. Acolo sunt dificultăți similare și se aplică aceleași principii. Toți profesorii cred că toți copiii pot învăța și că vor învăța — indiferent de mediul din care provin. Nu există scuze aici; există doar așteptări înalte.

Good to Great

Why Some Companies Make the Leap... and Others Do Not, de Jim Collins
(HarperCollins, 2001)

Am avut realizări semnificative la sistemul școlar din Kentwood în timpul mandatului meu de inspector. În timp ce mă apropiam de pensionare, am început să studiez particularitățile modului în care un sistem școlar face tranziția spre un nou inspector și își menține realizările câștigate cu greu. Collins, în cartea sa *De la bine la excelent*, a studiat companii care au reușit să-și păstreze performanța de-a lungul anilor. Tranziția de la nivelul de conducere din companii a fost un factor-cheie. De-a lungul deceniilor, companiile care și-au menținut performanța au cultivat leadershipul în interiorul organizației existente pentru a avea întotdeauna pe cineva care să preia conducerea.

Deși cartea lui Collins se adresează mediului de afaceri, ideile pot fi adaptate și pentru educație. Din păcate, eu nu văd inspectori școlari care să privească tranzițiile ca pe o parte a responsabilităților funcției lor. De prea multe ori, noii inspectori sunt angajați din afara respectivului sistem școlar și ajung să fie concentrați asupra modalităților de a-și stabili propria autoritate. Collins recomandă „să-ți crești propriii lideri.” Eu am asumat acest lucru ca pe o responsabilitate a meseriei mele și am pregătit oameni pentru a menține inspectoratul nostru pe drumul cel bun. Când am făcut tranziția, am recomandat oameni din interior pentru a mă înlocui, dar și pentru a ocupa alte funcții importante din inspectorat. — **Mary Leiker**

5. Crearea unui grup nodal de învățare²⁰⁴

Les Omotani

Putini lideri școlari au experiența lui Les Omotani în folosirea celor cinci discipline în școli. În comunitatea și în școlile (în care învață 9 000 de elevi) din West Des Moines, Iowa, el a creat un grup de învățare la nivelul întregului inspectorat, implicând nu doar școlile și liderii grupurilor de părinți, ci și administrația locală și liderii din bussinesul local în jurul unei viziuni împărtășite asupra modurilor în care școlile ar putea fi mai bune. În anul 2004, el a fost numit inspector pentru școlile din districtul Hewlett-Woodmere din statul New York. El a venit cu gândul de a se implica profund în facilitarea educației tuturor — a elevilor, a profesorilor, a administratorilor, a părinților și a cetățenilor — prin intermediul unui sistem școlar foarte performant. Districtul Hewlett-Woodmere, localizat în Long Island, deservește în jur de 3 500 de elevi, provenind atât din familii înstărite, cât și din familii cu o situație socioeconomică mai modestă, dar care au aspirații înalte pentru copiii lor. Comunitatea este deschisă la o gamă largă de experiențe și oportunități educaționale pentru copiii lor și se mândrește cu o rată de absolvire de 99 de procente. Această secțiune oferă o privire asupra modului în care dr. Omotani și

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

echipa sa administrativă au schimbat modul de a lucra împreună.

Am fost întrebat de multe ori de ce mi-aș putea dori funcția de inspector școlar. În acest punct din viața mea, îmi este destul de clar de ce mă aflu aici. Este vorba despre construirea unei comunități de oameni care învață, care pot crea o structură și o cultură organizațională pentru a maximiza oportunitățile pentru elevi. Așadar, cel mai important lucru pe care îl fac în calitate de inspector este să mă ocup în primul rând de rezervarea aceluși timp necesar pentru a învăța împreună. Aceasta este cu siguranță cheia; oamenii nu au cum să învețe noi moduri de gândire, noi moduri de a face lucrurile sau noi obiceiuri dacă se chinuiesc să strecoare câte o discuție despre educație printre toate celelalte lucruri pe care le au de făcut.

Faptul că am început să valorizez învățarea colectivă reprezintă o schimbare fundamentală pentru mine. În timpul primei jumătăți a carierei mele administrative, ceilalți se așteptau de la mine să știu ce se întâmplă, să am răspunsuri și să iau decizii. Mă simțeam confortabil cu acele așteptări, gândindu-mă că aceea era treaba mea. Sincer, am primit foarte multă recunoaștere și o seamă de recompense pentru că am făcut bine acele lucruri. Dar acel rol de conducere consta mai mult în obținerea supunerii și a angajamentului. Mulți oameni făceau lucruri pentru că li se spunea să le facă — de către mine sau de către alți superiori din districtul nostru. Nu le spuneam să facă lucruri rele; lucrurile aveau sens, dar nu și le asumau ca fiind ale lor. Acesta era modul în care funcționau lucrurile în organizațiile tradiționale²⁰⁵.

În etapa curentă a carierei mele, a conduce înseamnă a învăța împreună cu ceilalți, a servi și a avea grijă de oameni, dar și a asigura cel mai bun mediu de învățare posibil — atât pentru copii, cât și pentru adulți. Am descoperit că acesta este un mod mult mai eficient de a conduce, cu rezultate mult mai impresionante. Sistemul școlar reprezintă munca, învățarea și creația tuturor; și nu poți prezice încotro se îndreaptă. Noi ne bazăm pe punctele tari și pe experiențele fiecăruia; luăm decizii mai bune implicând mai multe perspective asupra sistemului.

Pe măsură ce avansam în cariera mea de inspector în districtul Hewlett-Woodmere, simțeam că dezvoltarea unei comunități de administratori care învață împreună trebuia să fie prioritatea mea. În calitate de grup nodal de învățare, puteam nu doar să luăm decizii mai bune, ci și să creăm condițiile de învățare pentru toți ceilalți din comunitatea școlară. Învățarea noastră urma să fie transmisă mai departe în sistem, deschizând oportunități pentru personalul didactic și pentru elevi. Aveam încredere, așa cum spune Meg Wheatley, că acele conversații pline de miez ar putea schimba lumea²⁰⁶. O comunitate de oameni care învață totuși nu se formează de la sine. Aceasta necesită un efort deliberat pentru a crea condițiile potrivite; membrii săi trebuie să dobândească aptitudini noi. Din experiența mea, știu că oamenii cred că știu cum să vorbească unii cu alții, dar de fapt nu știu. Modurile tradiționale de interacțiune în timpul ședințelor nu duc la un dialog profund,

constructiv. Dacă vrem să construim o inteligență și o acțiune colectivă, trebuie să învățăm reguli noi pentru implicare.

Adunarea grupului nodal de învățare

Exista deja o „echipă de leadership la nivel de inspectorat“, cunoscută sub denumirea de DLT (*District Leadership Team*), în care directorii și anumiți administratori aleși din biroul central se întâlneau în mod regulat. Dar, după cum relatează unii membri, de-a lungul anilor DLT devenise (fără ca cineva să dorească asta) o întâlnire de două ore de care oamenii erau îngroziți și în care niște specialiști ofereau informații. Agendele puteau conține cincisprezece sau mai mulți itemi cu un timp minim pentru vorbitorii care voiau să-și exprime ideile. Dacă erai la sfârșitul agendei, puteai să-ți iei gândul de la a mai vorbi; poate data viitoare. Existau foarte puține oportunități ca oamenii să învețe unii de la alții.

Așa că am extins echipa DLT la grupul nostru nodal de învățare. Acesta este format din douăzeci și opt de indivizi, incluzând administratori de la centru și directori de școli. Am investit resurse importante în pregătirea lor pentru abilități complexe de a conduce învățarea organizațională. Mulți dintre membri au spus că au simțit pentru prima dată că aveau permisiunea de a se implica pe deplin în interacțiuni. Prin tehnicile pe care le folosim, chiar și prin scurtele activități de început cum ar fi prezentările, am deblocat dorința de a ne cunoaște mai bine unii pe alții, de a construi relații mai strânse, de a fi capabili să avem mai multă încredere și de a ne baza mai mult unii pe alții. Ca grup, aceste interacțiuni ne consolidează, sunt pline de satisfacții și ne oferă energie.

Când am început aceste întruniri, administratorii nu-și puteau imagina o întâlnire de două ore, nemaivorbind de o zi întreagă, despre disciplinele de învățare și despre dialog. Era prea mult timp petrecut departe de birourile și de școlile lor. Dar, în scurt timp, ei au ajuns într-un punct în care își doreau mai mult timp pentru a interacționa unii cu alții. Acest lucru este tipic pentru sistemele în care liderii se adună în acest mod. Chiar dacă în mod tradițional au fost concentrați asupra școlii sau catedrei lor, încep acum să vadă interrelațiile și să contribuie cu energia lor la acest proces.

Sistemul stabilește planul

În postul meu anterior din Iowa, oamenii mă vedeau ca pe un lider cu un plan clar trasat; cartografiisem direcția în care trebuia să ne îndreptăm, pornind de la ce trebuia să învețe fiecare grup și de la cum ar trebui să fie asimilate acele lucruri. Instituisem o abordare sistemică impresionantă și atinsesem niște obiective majore. De data aceasta totuși era clar că erau posibile o învățare și schimbări mai profunde dacă erau conduse și de alți indivizi din organizație, în afară de mine. Grupul nodal de învățare ar fi criticat abordarea mea anterioară, căci indivizii din grup erau conectați la toate aspectele sistemului școlar. Ei se aflau în poziții în care își puteau autodetermina învățarea și puteau să „predea“ și altora. În districtul Hewlett-

Woodmere, grupul nodal de învățare urma să supervizeze procesul de învățare. Nu aveam alt scop în minte decât cel al dezvoltării unei comunități influente de oameni care învață pentru a-i putea susține apoi pe elevi.

În timpul primei noastre conversații, am decis că grupul fundamental va fi continuu și încorporat în practica noastră. Am rezervat câte o zi în fiecare lună din timpul anului școlar pentru a învăța împreună; în mod individual, urma să practicăm învățarea în fiecare zi. Organizarea acestei dezvoltări și învățării în interiorul districtului, și nu într-un mediu extern se va dovedi a fi un aspect critic pentru succesul nostru. Eu nu am văzut niciodată o organizație care să-și schimbe conducerea trimițând câțiva oameni în exterior pentru o pregătire specializată sau aducând pe cineva din exterior pentru o zi sau două.

Programele tipice de perfecționare a personalului au un conținut specific și o durată fixă cu un progres planificat dinainte. În cazul nostru, a fost altfel. Noi am spus pur și simplu: „Haideti să învățăm și să exersăm împreună.“ Am înaintat pe o cale a evoluției în care învățarea din cadrul fiecărei ședințe o determina pe următoarea. În timp ce vorbeam și ne gândeam la leadership, inițiativa de a înainta în învățarea noastră a venit direct de la grupul nodal. (V. și Partea a XI-a, cap. 1.)

Un mic grup de planificare, condus de Kathy Anderson, inspector adjunct pentru resurse umane, a înaintat o propunere pentru primul nostru semestru. Datorită experienței mele în munca cu sistemele și datorită folosirii frecvente a limbajului din „a cincea disciplină“, grupul a propus cinci sesiuni — câte una pentru fiecare disciplină de învățare —, deși eu îi încurajasem să nu construiască un plan pe baza a ceea ce credeau că voiam eu. Dar ei m-au convins că, dacă cele cinci discipline erau parte integrantă în gândirea mea, aveau nevoie să înțeleagă teoriile și practicile care stau la baza acestora.

Deși ținusem numeroase prezentări despre concepțiile celei de-a cincea discipline în alte locuri, simțeam că nu puteam fi și profesor, și persoană care învață în cadrul acestui grup fundamental. Așa că am luat o decizie esențială. Am convins-o pe Nelda Cambron-McCabe, coautoare a acestei cărți și fostă asociată a mea la Forumul Inspectorilor din cadrul Fundației Danforth, să ne fie facilitator și ghid. Faptul că am fost prezent în calitate de persoană care învață m-a ajutat să simt modul în care lecțiile erau receptate de către ceilalți indivizi din grup; eu nu cred că poți înțelege acel lucru dacă nu ești prezent la întruniri în calitate de cursant. Este nevoie de răbdare și cumpătare pentru a nu domina sau pentru ca ceilalți să nu-și facă un obicei din a aștepta îndrumări de la mine. Sunt momente în cadrul sesiunilor în care mă gândesc: „Vai, ce mult mi-ar plăcea să comentez despre asta“. Dar nu o fac. Este mult mai important ca membrii grupului nodal să se audă unii pe alții decât să audă inspectorul. Majoritatea inspectorilor își spun și le spun și altora că sunt buni ascultători. Răspunsurile din partea celorlalți ne spun că nu suntem atât de receptivi pe cât ne place să credem. Eu am privit sesiunile noastre ca pe o oportunitate de a practica ascultarea și reflecția. Acestea erau aptitudinile la care eram relativ bun (în comparație cu colegii mei), dar acum trebuia să mi le

transform într-un obicei permanent. Eu cred cu adevărat că grupul nodal vede aceasta ca pe munca *noastră*, nu ca pe munca *mea*. (V. Partea a XII-a, cap. 2.)

În loc să urmărim o cale lineară și să ne petrecem câte o zi pentru fiecare disciplină, Nelda ne-a propus să le integrăm. Am început cu o întrunire de o zi în care am examinat împreună cele cinci discipline de învățare. Am hotărât apoi să discutăm în a doua sesiune despre ce însemna să învățăm împreună, concentrându-ne foarte mult asupra învățării în echipă și a modelelor mentale. În cadrul acelei sesiuni am învățat și am exersat multe dintre instrumentele din *Școli care învață*, inclusiv scara inferențelor²⁰⁷, informarea și pledoaria și învățarea în buclă dublă (vezi modelul „Ești mai deștept decât un termostat“). Ne-au fost prezentate teoriile, dar, la fel de important, ne-am și implicat în exerciții care ne-au forțat să aplicăm fiecare idee sau aptitudine. Ni le-am însușit practicându-le.

În cadrul celei de-a treia sesiuni, la cererea membrilor grupului nodal de învățare, Nelda a introdus gândirea sistemică. Am creat exemple din interiorul districtului școlar pentru a ilustra arhetipurile. Grupul a găsit conceptul aisbergului atât de folositor, încât au hotărât că următoarea sesiune va fi dedicată acestuia. În acea sesiune, grupuri mici de administratori s-au pregătit dezvoltând câte o problemă din ariile lor specifice de responsabilitate. Apoi le-am analizat folosind modelul aisbergului. Fiecare grup și-a prezentat cazul, iar ceilalți au ascultat și s-au implicat în conversații asupra problemelor. Această activitate a promovat învățarea în echipă în mai multe feluri. Indivizii au dobândit o imagine mai clară față de dilemele cu care se confruntau ceilalți administratori; toată lumea a primit răspunsuri utile; și oamenii au avut oportunitatea să-și exerseze aptitudinile de ascultare și informare. (V. Partea a II-a, cap. 6.)

Această abordare novatoare a devenit modelul planificării noastre. La puțin timp după fiecare sesiune, obișnuiam să avem o scurtă teleconferință cu Nelda, Kathy și cu alți membri ai grupului nodal. Vorbeam despre ultima sesiune, despre cum percepeau membrii echipei munca lor și despre aspectele pe care mai trebuia insistat. În timpul acelor conversații, grupul cădea de acord asupra subiectului următoarei sesiuni. Puterea acestui format constă în natura dezvoltării sale. Deși ne concentrăm asupra proceselor de învățare, sesiunile au un conținut bogat. Nimeni nu vede acest proces ca pe o simplă perfecționare pedagogică; mai degrabă este important modul în care ne adunăm pentru a lucra împreună. Suntem încrezători că discuțiile noastre despre sisteme și munca noastră ne vor conduce spre disciplinele și procesele de care avem nevoie; iar disciplinele și tehnicile ne vor conduce spre subiectele despre care trebuie să discutăm. Aceasta se întâmplă atunci când creezi o comunitate foarte funcțională de oameni care învață, punând accent pe comunicare, dialog, colaborare și leadership pus în slujba celorlalți.

Sesiunile au mai inclus: dezvoltarea unei viziuni pentru district; crearea unui format și a unei structuri diferite pentru întâlnirile DLT; exersarea aptitudinilor de ascultare și de întreținere a unor conversații constructive;

folosirea formatului World Café (pentru un grup mai mare) pentru a analiza întrebările critice cu care se confrunta inspectoratul, în care membrii grupului nodal își organizau propriile întâlniri la scară largă cu profesori, elevi, părinți și cu alte grupuri; lucrul asupra viziunii personale; diferențierea între problemele tehnice și cele adaptative, așa cum le descrie Ron Heifetz; folosirea arhetipurilor pentru a ne spune poveștile și implicarea într-un model de luare a deciziilor folosind contextul celor cinci discipline de învățare. Facilitatoarea noastră din afară n-a venit cu un plan de-a gata. Ea și-a petrecut o mare parte din timp monitorizând locul în care ne aflam, evaluând cât de repede putem înainta, ascultându-ne pur și simplu și proiectând sesiunile în consecință.

Ce am învățat

Întâlnirile DLT, de care oamenii erau inițial îngroziți, au devenit un spațiu esențial de învățare. Am trecut de la doisprezece itemi pe agenda unei sesiuni (în care trei sau patru oameni prezentau rapoarte, iar ceilalți ascultau) la sesiuni în care grupul se concentra asupra câtorva itemi-cheie care stabileau o direcție. Aceasta a fost o schimbare atât de profundă, încât oamenii vorbesc des despre ea. Am creat de asemenea un spațiu pe pagina web a inspectoratului pentru toate informațiile referitoare la întâlnirile DLT; nu mai trebuie să consumăm timp din întâlniri pentru a citi acele informații. Întâlnirile noastre sunt destinate interacțiunii.

Interacțiunile s-au schimbat în mod substanțial. Indivizii se ascultă cu atenție unii pe alții, adresând întrebări pentru clarificare și dorind să existe o înțelegere reciprocă. În timpul întâlnirilor, aproape toată lumea vorbește. Munca noastră extinsă asupra întreținerii conversațiilor semnificative ne-a oferit un limbaj prin care ne încurajăm unii pe alții. La un moment dat, cineva spune: „Avem nevoie de opinia fiecăruia, pentru că nu putem citi gândurile“. Și deja se schimbă ceva atunci când transmiți mesajul: „Există un motiv pentru care fiecare se află la această masă rotundă“.

Pentru integrarea organizațională a muncii noastre, lucrăm simultan pe mai multe fronturi. Acest lucru este contrar teoriei tradiționale a schimbării care pune accentul pe „concentrarea strategică“. Dar organizația școlară trebuie să fie permanent conștientă că este un sistem. Acțiunile dintr-un punct afectează sistemul și în alte puncte; consecințele prevăzute și neprevăzute sunt tot timpul prezente. În cadrul grupului nodal de învățare, am recunoscut această complexitate introducând persoanele implicate în activitatea de învățare organizațională, fără a prezice sau a planifica încotro urma s-o apucăm.

Fiecare membru al echipei se simte confortabil cu una sau alta dintre abordări — unii preferă să acționeze la nivel de concepții și idei, alții intervin asupra aplicării instrumentelor și strategiilor. În general, atunci când se întorc în școli, membrii echipei ascultă mai mult. Nu se mai grăbesc să le spună celorlalți ce să facă, pun mai multe întrebări. Impactul a fost notabil; membrii personalului din școli au ajuns să întrebe: „Ce se întâmplă la DLT?“

Pentru mine personal, cea mai mare lecție a fost importanța renunțării la

nevoia de a oferi soluții rapide. Am învățat să le spun oamenilor: „Confuzia este normală; este de așteptat să apară. Aveți încredere în proces, pentru că totul va fi bine.“ Mă uit la oamenii care sunt frustrați de această așteptare; apoi, dintr-odată, ei înțeleg. Energia pe care o generează acest lucru în interiorul grupului este greu de descris. La început, pentru că membrii erau preocupați de timpul consumat, am fost de acord să limităm majoritatea sesiunilor la patru ore. Dar deja la a doua sesiune, membrii grupului nodal au spus: „Acest timp pur și simplu nu este suficient; avem nevoie de zile întregi.“

Poate cea mai importantă lecție pe care am învățat-o a fost să nu stabilesc ca obiectiv ultim crearea unei organizații care învață; scopul final este cel de a susține indivizii în timp ce învață cum să colaboreze. Comunitatea de învățare se naște chiar prin această muncă.

Conducătorii școlari care vor să urmeze această cale trebuie să-și mențină întotdeauna concentrarea asupra încrederii. Eu rămân conștient de faptul că acea încredere este fragilă și că, dacă nu mă conduc după principiile pe care le-am stabilit, risc să pierd încrederea celor din jurul meu. Dacă nu reușesc să-i ascult pe toți membrii echipei, le pierd încrederea. În calitate de lider, nu mă pot aștepta de la ceilalți să se implice în procesul de investigare dacă nu sunt eu însumi un model. O relație sigură, de încredere, nu înseamnă că trebuie să fim de acord asupra tuturor lucrurilor. Aceasta presupune totuși un loc sigur în care să ne exprimăm neînțelegerile și în care să ne ocupăm de acele neînțelegeri, pentru a lua decizii mai bune pentru școlile noastre.

Pe măsură de munca noastră progresează, am văzut o schimbare de la o centrare pe soluționarea de probleme la o orientare creatoare, cum o definește Robert Fritz²⁰⁸. Liderii pot fi consumați de reacționarea la evenimentele din jurul lor în loc să fie proactivi. Dar grupul nostru fundamental de învățare vorbește mai mult despre ceea ce ne dorim să creăm. Acesta este un loc important în care să te afli. Trebuie să fim capabili să le spunem elevilor noștri, angajaților sau comunității: asta încercăm noi să obținem pentru viitor. Da, știm că trebuie să facem față condițiilor și problemelor în acest moment, dar ne vom petrece mai puțin timp stingând incendii și gestionând crize și mai mult timp gândindu-ne la strategii, resurse și la eforturile necesare pentru a crea ceea ce ne dorim pentru copiii noștri (v. Partea a V-a, cap. 1).

Următoarea noastră provocare este să vorbim mai mult despre realitatea curentă și să identificăm varietatea de lucruri pe care le putem face pentru a elimina decalajele școlare. Acest lucru ne va angrena în travaliul asupra măiestriei personale, care poate influența planurile viitoare de învățare ale echipei noastre, pe măsură ce ne formăm propriile planuri individuale de perfecționare profesională.

Pentru a reuși în acest proiect, liderii trebuie să adopte o viziune pe termen lung. Implementarea și menținerea unei asemenea transformări fundamentale durează mai mult decât cariera unui inspector²⁰⁹. De aceea consiliul educațional regional trebuie să sprijine un plan de succesiune pentru posturile de conducere. Noi am fost norocoși, căci consiliul nostru a îmbrățișat

concepția, obiectivele și viziunea comunității de învățare și a desemnat-o pe Joyce Bisso, un membru-cheie al echipei nodale, să continue această cultură a învățării.

De la „grupul întrunit în ședință“ la echipă

Kathleen Anderson, Kevin Bayen, Joan Birringer-Haig, Joyce Bisso, Joseph DiBartollo, Jeff Malis și Peter Weber

Această conversație a avut loc în anul 2009 între câțiva membri care au făcut parte atât din grupul nodal de învățare, cât și din echipa de leadership a inspectoratului (DLT) din districtul Hewlett-Woodmere. Kathleen Anderson este inspector adjunct pentru resurse umane; Kevin Bayen este inspector de muzică; Joan Birringer-Haig este directoarea Școlii Primare Ogden; Joyce Bisso era pe atunci inspector adjunct pe probleme curriculare și de instruire; Joseph DiBartollo este administrator financiar; Jeff Malis este coordonator pe Sănătate, Educație Fizică și Sport; iar Peter Weber este director adjunct pentru probleme financiare.

Dezvoltarea unui limbaj comun

Peter: Dezvoltarea unui vocabular comun a eliminat foarte multe neînțelegeri din conversațiile echipei noastre. Poate că uneori folosim incorect acest limbaj, dar cel puțin utilizăm tot timpul cuvinte cu semnificații comune. Aceasta ne ușurează dialogul. Dacă avem dificultăți referitoare la o problemă, o aluzie la aisberg ne poate restabili pe drumul cel bun. Dacă cineva consideră că nu analizăm o problemă suficient de aprofundat, va întreba dacă nu cumva facem o analiză cu o singură buclă în loc de una cu buclă dublă. Scara inferențelor e o sintagmă care ne obligă să analizăm cu mai multă atenție datele și asumptiile din spatele anumitor observații.

Joyce: Atunci când cineva are o reacție extremă sau neașteptată, eu spun că îl văd imediat cum aleargă spre vârful scării, omițând un număr de trepte, făcând asumptii nefondate și trăgând concluzii pripite. În loc să trag și eu propriile-mi concluzii, prefer să pun întrebări pentru a întoarce acea persoană în jos pe scară și pentru a învăța ceva care poate îmi scapă și mie.

Joan: La ultima ședință de buget, am reacționat la un comentariu pe care l-a făcut cineva. Les (Omotani), care stătea de cealaltă parte a mesei, a ridicat o întrebare despre asumptiile mele. Am știut exact la ce se referea; urcasem deja pe scara inferențelor. Modul în care interacționăm acum ne face să fim mult mai atenți atunci când suntem într-o ședință. Vocabularul și instrumentele ne fac să ne simțim confortabil să afirmăm anumite lucruri și să răspundem la altele.

Peter: Limbajul ne oferă o modalitate de a ne explora propriile puncte slabe într-un mod sigur. Eu știu că nu sunt un ascultător foarte bun. Înainte să ajungi la jumătatea ideii tale, eu am formulat deja răspunsul și încă două sau trei răspunsuri după acela. Mulți dintre noi lucrează cu colegi care nu doar că „urcă pe scară“, ci și „sar“ în mod repetat către concluzii pripite. Limbajul comun ne permite să ne reamintim unii altora de ceea ce facem într-un mod

constructiv, nu într-unul distructiv.

Joan: Acum încercăm să-i familiarizăm cu acest vocabular și pe cei cu care interacționăm în afara DLT. Kathy a lucrat în mod direct cu personalul cleric, iar Les a organizat sesiuni cu consiliul de administrație al școlii despre învățare, investigație și susținere, dar și despre aisberg. Deși instruirea formală a fost limitată, noi folosim vocabularul și modelăm diversele comportamente, pentru ca oamenii să le poată vizualiza. Acesta e poate cel mai important lucru pe care l-am făcut.

Formarea relațiilor

Kathy: Înainte nu existau nici spațiu, nici timp pentru a stabili conexiuni cu ceilalți. Acum cunosc oamenii într-un mod foarte diferit. Cineva a spus în timpul unei ședințe recente că a învățat să se bucure de fiecare membru al echipei de leadership și să-l respecte prin intermediul acestui proces. Cred că asta spune totul.

Joe: Avem încredere unii în alții, conducerea are încredere în noi. Aceste relații fac totul posibil. Când suntem invitați să fim parte a procesului, simțim o responsabilitate. Ar fi mai ușor să ți se spună ce să faci, dar noi am trecut dincolo de acel tip de gândire.

Jeff: Având aceste relații de încredere, nu simți că vei fi judecat atunci când îți expui punctul de vedere. Eu știu că opinia mea va fi auzită și prețuită înainte ca cineva să tragă concluzii pripite.

Kathy: Cu toții credem că luăm decizii mai bune, de o calitate mai înaltă prin intermediul relațiilor pe care le-am creat. Acest lucru se vede în timpul sesiunilor mele cu ceilalți inspectori. În trecut, credeam că era o pierdere de timp să stau la aceste întâlniri și să-i ascult pe alții în timp ce vorbesc despre probleme financiare și curriculare. Acum descopăr că atunci când am de luat o decizie, mă întreb în gând oare ce ar spune Peter sau Joyce? Dacă o întâlnire este anulată, noi insistăm să fie reprogramată cât mai repede posibil în loc să fim ușurați că avem câteva orele libere. Împreună am luat decizii pe care nu le-am fi luat niciodată în mod individual.

Kevin: Datorită relațiilor pe care le-am creat, ne petrecem mai mult timp explicând ceea ce facem decât apărându-ne teritoriul. Știu că membrii echipei noastre văd muzica, arta și sportul ca pe aspecte esențiale în dezvoltarea elevilor noștri.

Kathy: Am știut că am ajuns la destinație — la momentul „aha“ — atunci când cineva a atras atenția asupra faptului că noi încercăm să formulăm o viziune despre *ședințele* DLT, când de fapt DLT nu mai era un grup întrunit în ședință, ci devenise o echipă.

Transformarea muncii noastre zilnice într-un domeniu de exersare

Kathy: Noi înglobăm competențele de învățare organizațională în activitatea din cadrul inspectoratului. Pentru ca învățarea să fie susținută, activitatea noastră trebuie să devină și domeniul nostru de aplicare a paradigmei sistemice. Discuțiile noastre recente pe teme bugetare, pentru

identificarea posibilelor reduceri, au fost un test interesant. Nu eram siguri că oamenii erau pregătiți să-și asume responsabilitatea pentru luarea de decizii bugetare în tot sistemul. La fel ca în trecut, ei ar fi putut prefera să se lase pe mâinile noastre, ale celor de la biroul central, pentru ca și vina să cadă tot pe umerii noștri. Dar acest lucru nu s-a întâmplat! Peter Weber a făcut o treabă foarte bună organizând o întrunire pe baze sistemice, într-o zi foarte lungă, prima dintre multe astfel de sesiuni. Oamenii nu mai puteau privi în mod izolat doar spre școlile lor, ci trebuiau să vadă și prioritățile din întregul district.

În trecut am fi spus: „Fiecare școală își va reduce bugetul cu 250 000 de dolari. Să ne spuneți voi unde se vor aplica reducerile“. Acum oamenii spun: „S-ar putea să fie nevoie ca la nivel de district să păstrăm un profesor de științe de la liceu cu pregătire în domeniul geneticii sau să facem o prioritate din micșorarea grupelor de copii din clasa pregătitoare, iar eu sunt pregătit să renunț la o parte din bugetul școlii mele pentru a susține aceste necesități.“ Acest mod nou de gândire este un pas mare pentru noi. Odată ce ajungi acolo, nu te mai poți întoarce.

Joyce: La liceu, eu împreună cu directorii adjuncți am aplicat multe dintre conceptele pe care le-am învățat²¹⁰. Anul trecut am avut o problemă de comunicare destul de serioasă în legătură cu tehnologia. Am privit-o ca pe un aisberg și am rezolvat-o! Mai reanalizăm din când în când problema pentru a ne asigura că nu se formează un nou și invizibil bloc de gheață. Am folosit modelul World Café când am organizat un Forum pentru Leadershipul Tinerilor și la o ședință a corpului profesoral. Rezultatele au fost extraordinare și au avut loc conversații deschise și constructive.

Joan: Am fost încântată de rezultatele activității World Café pe care am organizat-o în școala mea. Le-am reamintit angajaților că aceasta va fi o conversație continuă. Începem să vedem cum profesorii folosesc acest tip de activitate în sălile lor de clasă.

Joyce: Unul dintre cele mai minunate lucruri pe care le-am făcut la liceu a fost crearea unui Forum pentru Leadershipul Tinerilor, în care învățăm aproximativ o sută de copii despre gândirea sistemică. Prin intermediul unor întâlniri regulate, organizate la fiecare patru sau cinci săptămâni, ei încep să rezolve problemele într-un mod diferit. Îi pregătim să se gândească la lume dincolo de liceu. La Forum participă elevi din toate cele patru clase de liceu și din toate grupurile sociale, rasiale sau de interese. Noi vedem aceste activități ca pe o întărire a competențelor și ne așteptăm ca acest tip de abordare să fie aplicat și la ore — și chiar în viață. (v. Partea a X-a, cap. 6)

O miză care ne unește

Peter: Când am ajuns aici, informațiile erau disipate, iar cunoașterea (despre buget sau despre alte domenii) însemna putere. Acum, odată cu evoluția DLT, cunoașterea înseamnă mai degrabă oportunitate decât putere.

Kathy: Înainte, majoritatea deciziilor erau luate înainte de ședințele DLT. Dacă aveam de făcut ceva care implica o decizie, luam acea hotărâre, veneam

cu informațiile la DLT, spuneam grupului ce s-a decis și întrebam dacă voia cineva să comenteze. Și, bineînțeles, nu comenta nimeni niciodată. Acum, dacă luăm o decizie care nu necesită implicarea grupului, trimitem o înștiințare. Nu are rost, în acele cazuri, să irosim timpul tuturor. Dacă un subiect apare pe agenda DLT, acesta este de obicei unul complex și necesită cea mai atentă cumpănire din partea tuturor.

Joan: E mult mai util să participi în procesul de luare a deciziilor și să înțelegi impactul lor asupra întregului sistem.

Peter: O surpriză plăcută a fost să vezi un grup de oameni foarte motivați, orientați spre rezultate, suspendându-și propriile judecăți, fiind dispuși să se implice într-un proces imprevizibil și rămânând dedicați acestuia.

Kathy: Cu toții suferim din cauza resurselor limitate, dar nu mai există sentimentul că cineva ne vrea rău; este ceva ce ni se întâmplă tuturor, ca întreg.

Joe: Ridicăm mult mai des întrebări în loc să ne angrenăm în confruntări. Îmi puteți spune de ce facem acest lucru? Cu ce scop? Ajutați-mă să înțeleg. Informarea ne permite să punem problemele pe masă, pe când în trecut le-am fi evitat. Am trecut de la preocupările noastre individuale la argumente sistemice.

Joan: Eu cred că o parte importantă a acestui proces a fost cea reflexivă. A trebuit să privesc în urmă la ceea ce făceam și să mă gândesc ce fel de lider îmi doream să fiu. Mi-a dat de asemenea oportunitatea să vorbesc în mod regulat cu mentorul meu Les Omotani și am învățat foarte multe lucruri din răspunsurile pe care le-am primit de la el și din relația de încredere. Sunt capabilă să vorbesc cu el și cu ceilalți despre ceea ce se întâmplă în școala mea și să discut despre diferite abordări în gestionarea problemelor.

Kathy: De fapt, toți membrii DLT și-au exprimat disponibilitatea de a iniția, programa și de a participa la conversații opționale, unu-la-unu, cu inspectorul, în timpul cărora discutau despre dificultățile și succesele lor personale în această muncă de învățare și de leadership.

Joyce: În noua calitate de inspectoare, am descoperit că DLT a realizat o tranziție eficientă și de succes pe măsură ce au plecat din echipă membri-cheie și au fost înlocuiți de lideri noi. Învățarea și folosirea gândirii sistemice continuă să fie o competență și o strategie fundamentale pentru echipa noastră foarte eficientă de leadership.

INSTRUCTIONAL ROUNDS IN EDUCATION

A Network Approach to Improving Teaching and Learning, de Elizabeth City, Richard Elmore, Sarah Fiarman și Lee Teitel (Harvard Education Press, 2009).

În calitate de administrator-șef al Agenției Educaționale din Regiunea Nord-Vest a statului Iowa, am facilitat în ultimii patru ani inspecții școlare (*instructional rounds*) cu ajutorul unei rețele de inspectori. La fel ca vizitele medicale ale profesorului însoțit de rezidenți, și practica inspecțiilor de specialitate încearcă să îmbunătățească procesul de predare-învățare prin implicarea profesorilor în a observa și a analiza predarea. Am descoperit că această carte propune o echilibrare a perfecționării școlare cu principiile de leadership. Acest proces dă ocazia echipelor de inspectori (și altor superiori) să fie conectate la munca din sala de clasă.

*****ebook converter DEMO Watermarks*****

Acesta ne reamintește că nu ne putem concentra doar asupra conținutului, doar asupra profesorului sau doar asupra elevului; trebuie să ne concentrăm asupra modului în care profesorul și elevul interacționează cu acest conținut.

În Iowa, am folosit inspecțiile școlare ca pe un proces de consolidare culturală, ajutat de comunitățile de învățare profesională. O treime dintre inspectorii din nouă regiuni ale statului Iowa se întâlnesc lunar pentru a analiza practicile de instruire în sălile de clasă. Există și o componentă de învățare organizațională; la școala-gazdă, analizăm o problemă a practicii și apoi îi ajutăm să treacă la următorul nivel. Participanții învață unii de la alții și inspecțiile devin un exemplu al faptului că inteligența colectivă a personalului este mult mai relevantă decât inteligența unui educator individual. — **Timothy Grieses**.

6. „Nu puteți face asta!“

Educația fizică — un subiect de care trebuie să ne pese

Ann Marie Gallo

Ani buni după terminarea școlii, un număr uimitor de mare de oameni își amintesc despre „ora de sport“ ca despre o experiență frustrantă și brutală, ca despre o adevărată tortură. Este posibil ca miezul problemei să fie pur și simplu faptul că educația fizică este tratată ca o „groapă de gunoi“, și nu ca un loc de învățare? Ann Marie Gallo este în prezent profesoară de educație fizică la Salem State College din Massachusetts. Această povestire relatează un episod din timpul pe când ea era instructor de educație fizică la Liceul Minuteman din Lexington în anii '90. Ea a plecat de la o pârghie de schimbare relativ simplă și a ajuns să contribuie la dezvoltarea întregii școli ca organizație de învățare. Ar putea profesorii să facă la fel în școala ta? Sau s-ar simți prea vulnerabili?

Era o zi obișnuită de toamnă din timpul primei luni de școală. Pe terenul de tenis, o clasă de treizeci și patru de elevi își aștepta cu nerăbdare rândul să participe la un antrenament pentru începători. De două ori în acea zi, au venit la mine elevi cu cu câte o înștiințare, informându-mă că au fost transferați la ora mea. Ca profesoară debutantă la un liceu public, eram recunoscătoare că aveam acel post, dar mă întrebam cât de eficientă aș putea fi lucrând cu atât de mulți elevi. Nu puteam să lucrez cu ei personal; puteam doar să-i împart în echipe de antrenament, sărind peste îndrumarea de care aveau nevoie. De multe ori trebuiau să aștepte după alți colegi pentru a primi echipamentul necesar sau pentru a avea acces la spațiul de antrenament. Apoi deveneau neastâmpărați și îi distrăgeau pe ceilalți elevi.

Am învățat în timpul formării mele ca profesoară că eficiența claselor scădea atunci când se depășea numărul magic de douăzeci și patru de elevi. Mai mult decât atât, după vacanța de iarnă, m-am aventurat în afara micului meu birou din vestiarul fetelor și am plecat să explorez școala. În aripile de științe și de limba engleză, am observat că profesorii instruiseră clase de optsprezece și de douăzeci de elevi. Mă întrebam dacă nu cumva era o rată ridicată a absenteismului, dar, după câteva săptămâni, am observat că numărul de elevi din clase părea mai departe la fel de mic.

Într-un final, am mers la șefa catedrei de educație fizică din școală și am întrebat-o de ce clasele noastre erau cu mult mai mari decât celelalte. „Suntem

o groapă de gunoi“, mi-a spus, în timp ce-și vedea de hârtoagele ei. Am mai vorbit o vreme cu ea, încercând să mă lămuresc. Mi-a aruncat o privire și mi-a spus: „Așa a fost dintotdeauna“.

Simplismul afirmației ei m-a uluit! În mod evident, eram un sistem cu un deficit educațional care a degenerat într-un fel de neajutorare învățat. În timp ce ieșeam din biroul șefei de catedră, a mai venit un elev la secretară cu un formular de schimbare a clasei și i-a spus: „Trebuie să-mi schimb grupa de educație fizică.“ Secretara a semnat formularul fără să verifice măcar lista elevilor înscriși în acea grupă, ca să vadă dacă mai erau locuri. Era evident că procesul de admitere necondiționată a copiilor la orele de educație fizică devenise un obicei înconștient. Așa că m-am întors la șefa de catedră. „Ce s-ar întâmpla dacă nu am semna acele schimbări din orar? Ce-ar fi dacă am spune că nu mai avem locuri?“

„Nu putem“, mi-a răspuns. „Acest lucru ar cauza prea multe probleme, iar consilierii nu au unde să trimită elevii.“

În anul următor, încurajată de o nouă programă educațională la educația fizică, programă care punea accentul pe ore specifice nivelului claselor și centrate pe elev, am încercat să aflu mai multe despre problemă. De fiecare dată când un elev încerca să intre într-o grupă care avea deja un număr mare de elevi, rugam consilierul școlar să le spună că nu mai erau locuri libere. „Nu puteți face asta!“, răspundeau consilierii. Dar eu am perseverat. Până la urmă, nivelul frustrării a ajuns la cote maxime de ambele părți. Consilierul-șef a apelat la directorul școlii, care a decis să se întâlnească cu șefa catedrei de educație fizică, cu mine și cu consilierii.

Directorul școlii a deschis ședința prezentând problema, din nou cu un simplism uluitor: „Consilierul nu are unde să trimită elevii, iar la orele de educație fizică se înscriu prea mulți elevi“. Consilierii au discutat despre constrângerile orarului și despre problemele iscate. Noi ne-am prezentat noua programă educațională și am discutat despre eficiența profesorilor, despre personalizarea experienței de învățare a elevului și despre siguranță. Fiecare parte și-a apărat poziția; era ca la un meci de tenis.

În cele din urmă, m-am oferit în mod voluntar să fiu persoana de legătură între catedra de educație fizică și departamentul de consiliere. Le-am sugerat consilierilor să îndrume elevii cu schimbări în orar către mine, iar eu voi găsi o grupă potrivită. Sceptic, dar neavând o soluție mai bună, departamentul de consiliere a fost de acord să încerce noua procedură. În ceea ce mă privește, nici nu aveam idee în ce mă băgasem.

Pentru tot restul anului, oriunde mergeam, mă acompania un dosar cu liste de elevi și cu bilețele galbene autocolante. Am încercat în continuare să limitez grupele de educație fizică la un număr de douăzeci și patru de elevi. Când intram în biroul de consiliere, îndrumătorii se împrăștiașu pentru a nu fi nevoiți să discute cu mine despre reprogramarea elevilor.

Odată cu trecerea anilor, modelele mentale pe care le aveam unii despre alții au început să se schimbe. Am aflat mai multe lucruri despre

constrângerile cu care se confruntau consilierii. Ei au ajuns să respecte implicarea noastră în atragerea elevilor din clasele mai mici. În cele din urmă, consilierii au început să mă sune înainte de a face o schimbare în orarul elevilor. Mă întrebau: „Trebuie să schimb ora de matematică a unui elev; la ce grupe de educație fizică mai este loc?”

Astăzi, numărul mediu de elevi la o oră de educație fizică este douăzeci și doi. Ocazional, trecem de douăzeci și patru, dar toată lumea admite faptul că un număr de treizeci de elevi la o oră este inacceptabil. Ca rezultat al dedicării noastre față de predare, am dezvoltat o relație colegială importantă cu departamentul de consiliere. Când intru în biroul lor, sunt bine-venită și salutată. Cu siguranță, acest lucru implică ceva muncă în plus și uneori trebuie să fiu de partea departamentului de consiliere, insistând ca un instructor de educație fizică să mai accepte un elev. În fiecare an, șefa catedrei de educației fizică întreabă dacă vrea altcineva să se ofere voluntar să fie persoană de legătură între cele două departamente, dar, până acum, nimeni nu a vrut această „povară în plus.” Eu cred că aceste persoane de legătură ar trebui să se mai schimbe nu atât pentru ușurarea „poverilor”, ci pentru ca fiecare profesor să poată învăța despre complexitățile școlii ca întreg.

În general, aceasta a fost una dintre cele două experiențe foarte semnificative din cariera mea didactică. Cealaltă este schimbarea de la orele mele. Elevii mei nu mai sunt nevoiți să-și irosească timpul așteptând să învețe; și cred cu tărie că mult mai mulți dintre ei vor pleca din școală cu destule deprinderi pentru a putea participa oricând, în viața lor, la o partidă de golf, de tenis, de înot, la antrenamente cu greutate și la alte activități fizice.

¹⁸⁸ C. Argyris, „Teaching Smart People How To Learn”, *Harvard Business Review* (mai–iunie 1991).

¹⁸⁹ Rebecca (Becky) Furlong era pe atunci directoare la Mid-Prairie School din Kalona, Iowa; acum este inspector adjunct în Iowa.

¹⁹⁰ Pentru un exercițiu care îi ajută pe oameni să-și depășească tendința neproductivă de a „prelua controlul” asupra conversațiilor, vezi *The Dance of Change*, pp. 252–54.

¹⁹¹ Ronald Heifetz, *Leadership Without Easy Answers* (Harvard University Press, 1994).

¹⁹² Pentru cei care încearcă să-și implice colegii în rezolvarea problemelor adaptative, va fi de folos cartea lui Ron Heifetz et al., *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World* (Harvard Business Press, 2009).

¹⁹³ Nouă membri ai rețelei Danforth s-au unit și au format o rețea nouă — „Masa rotundă a inspectorilor” —, un grup de învățare eficient format din inspectori și concentrat asupra proiectării școlilor secolului XXI. (Vezi www.superintendentsforum.org).

¹⁹⁴ Lynn Beckwith este în prezent profesor titular de educație urbană la Universitatea din Missouri, St. Louis.

¹⁹⁵ Peter Negroni este în prezent vicepreședinte executiv la ONG-ul educațional College Board.

¹⁹⁶ Subcapitol adaptat după o versiune publicată în Nelda Cambron-McCabe et al., *The Superintendents Fieldbook: A Guide for Leaders of Learning* (Corwin Press, 2005), pp. 42–48.

¹⁹⁷ După șaisprezece ani, în 2007, Mary Leiker s-a pensionat de la Inspectoratul din Kentwood. Abordarea sistemică instituită în timpul mandatului ei continuă sub conducerea lui Scott Palczewski.

- ¹⁹⁸ Pentru strategii de a rupe tăcerea despre inechitățile rasiale din școli, v. Glenn Singleton și Curtis Linton, *Courageous Conversations About Race: A Field Guide for Achieving Equity in Schools* (Corwin Press, 2006).
- ¹⁹⁹ În inspectoratul nostru se vorbea despre „centrarea pe client“ cu mult înainte să apară în scenă școlile publice cu curriculum propriu (*charter-schools*). Acum, având la dispoziție atâtea opțiuni școlare, părinții își pot retrage copiii și îi pot trimite la altă școală de pe aceeași stradă sau din cartierul vecin. Cu cât mai multă diversitate avem în sistemele noastre școlare, cu atât mai bine putem răspunde condițiilor schimbătoare și cu atât mai flexibili putem fi în rezolvarea problemei (notă de Scott Palczewski, inspector școlar în Kentwood).
- ²⁰⁰ Katheryn Gemberling et al., *The Key Work of School Boards Guidebook* (National School Boards Association, 2000).
- ²⁰¹ Printre autorii discutați de Mary Leiker și de colegii ei din zona de administrație se află Ronald Heifetz, Daniel Goleman, Martin Seligman, Patricia Hersch, Ruby Payne, George Lakoff și alții, cu volume amintite și în cartea de față.
- ²⁰² Vezi Jeffrey Schwartz și Rebecca Gladding, *You Are Not Your Brain* (Penguin, 2011) și David Rock și Jeffrey Schwartz, „The Neuroscience of Leadership“, în *strategy+business*, primăvara 2006.
- ²⁰³ „Progresul anual adecvat“ (*Adequate Yearly Progress — AYP*), așa cum este definit de legea „Niciun copil lăsat în urmă“ din 2001, reprezintă obiectivele anuale de competențe școlare stabilite de fiecare stat pentru citire și pentru matematică.
- ²⁰⁴ Acest articol a fost scris înainte ca Les Omotani să se pensioneze în 2009. Succesora sa, Joyce Bisso, pe atunci inspector adjunct pe probleme curriculare și de instruire, continuă să dezvolte efortul de aplicare a gândirii sistemice la nivel de inspectorat.
- ²⁰⁵ Omotani consideră că strategia prevalentă de „cursă spre culmi“, cu accentul ei pus în mod greșit pe rezultatele la testele standardizate, este un efort necugetat impus „de sus“. Astfel, nu se obține decât supunere prin folosirea unui morcov mare (banii) și a unui băț și mai mare (sanctiunile). El vede în această strategie un exemplu al arhetipului „Soluții care eșuează“ (Partea a II-a, cap. VI).
- ²⁰⁶ Cf. Margaret Wheatley, *Turning to One Another: Simple Conversation to Restore Hope to the Future* (Berrett-Koheler Publishers, 2002), p. 145.
- ²⁰⁷ Scara inferențelor devine un material vizual des folosit în fiecare sesiune de învățare a grupului nodal (v. Partea a II-a, cap. 4).
- ²⁰⁸ R. Fritz, *The Path of Least Resistance: Learning to Become the Creative Force in Your Own Life* (Fawcett Columbine, 1989).
- ²⁰⁹ Iată câteva sfaturi pentru a reuși în această activitate: Permiteți-i călătoriei de învățare să-și urmeze propriul curs; perfecționarea profesională tradițională nu funcționează. Dezvoltați încrederea în cadrul echipei și consolidați-o încontinuu. Susțineți dezvoltarea și învățarea în interiorul inspectoratului cu întreaga echipă; faptul că trimiteți câțiva oameni în exterior pentru formare nu ajută echipa. Învățați și exersați laolaltă abilitățile pentru a întreține conversații semnificative. Folosiți problemele sistemului școlar ca pe un teren de exerciții. Stabiliți o cultură care spune că este în regulă ca directorii și administratorii școlari să-și aloce timp în afara școlilor lor pentru propria învățare și dezvoltare. Includeți consiliul de administrație al școlii în acest demers, împărtășindu-i metodele de reflecție și cercetare ale echipei (modelele mentale, scara inferențelor etc.).
- ²¹⁰ K. Osterman și R. Kottkamp oferă ilustrații excelente pentru modurile de aplicare ale celor cinci discipline sistemice în școală: *Reflective Practice for Educators* (Corwin Press, 2004).

Comunitatea

Să pășim către comunitate

1. Cultivarea comunităților care învață

Fostul inspector Roland Chevalier din St. Martin Parish, Louisiana, istorisește povestea unui director de școală primară care, atunci când a ajuns la școală într-o dimineață, a găsit pe scări un băiat care aștepta să se deschidă școala. Când directorul l-a întrebat: „De când ești aici?“ băiatul i-a răspuns că nu știa. El nu știa încă să citească ora. Era încă în clasa pregătitoare.

Mama lui era singură și lucra la o fabrică în tura care începea de la ora cinci dimineața, așa că îi lăsa un ceas deșteptător programat să-l trezească pentru școală. În acea dimineață, înainte să sune alarma, el se trezise fără să știe cât era ora. S-a îmbrăcat, a mers la școală, s-a așezat și a așteptat să vină și ceilalți colegi.

Până unde merge responsabilitatea școlii față de acest copil? E suficient ca școala să-l învețe să citească ora și minutele de pe cadranul ceasului? Este nevoie să o ajute pe mamă să găsească sau să construiască o rețea de oameni de sprijin care să ajute la trezirea băiatului și să-l ducă la școală? Ar trebui școala să ofere un serviciu de îngrijire pentru copiii care vin dis-de-dimineață, pentru a-i ajuta pe părinții lor care lucrează în ture? Ar trebui să se implice cumva în ameliorarea situației acelei mame singure nevoie să accepte o slujbă care începe la ora 5 dimineața? Sau responsabilitatea școlii ar trebui să vizeze viitorul băiatului, și nu nevoile sale imediate?

Aceste tipuri de întrebări devin din ce în ce mai stringente în orice localitate în ziua de azi, atât în Statele Unite, cât și în restul lumii. La rândul lor, acestea sunt simptome ale unei întrebări mai profunde: cum ar trebui să fie comunitățile din punctul de vedere al indivizilor? Chiar și în aceste vremuri ale schimbărilor comunitare — ale tehnologiei informaționale ce se extinde la nivel global, ale formelor schimbătoare ale familiei, ale corporațiilor în continuă devenire, ale populațiilor urbane schimbătoare, ale structurilor politice fragmentate și ale interesului crescut față de învățarea continuă — răspunsul este întotdeauna legat de nevoile copiilor. Comunitățile există, cel puțin în parte, pentru că elevii au nevoie de acestea ca loc în care să crească până la viața adultă. Așadar, o „școală care învață“, oriunde s-ar afla și orice formă ar avea, necesită o comunitate care cultivă învățarea peste tot în jurul ei.

Există un număr surprinzător de mare de exemple sugestive de comunități care, într-un fel sau altul, au dărâmat bariera dintre școală și celelalte aspecte ale vieții unui copil. În aceste cazuri, comunitatea adoptă o poziție puternică în favoarea învățării, școala își asumă conexiunile cu comunitatea și ambele

părți admit faptul că școala nu este singura organizație care are responsabilități față de cei mici.

În anul 1997, o coaliție locală de servicii comunitare numită Parteneriatul pentru Copii a propus un proiect orientativ pentru regiunea Greater Kansas City. „Întrebarea Numărul 1“ a campaniei era: „Cât de bine este acest lucru pentru copii?“ Premisa din întrebarea aceasta simplă era că, de fiecare dată când o afacere, o agenție guvernamentală, o școală sau un individ lua o decizie, trebuia să se plece de la următoarea chestiune primordială: acea decizie ar fi bună pentru copii?

Parteneriatul pentru Copii (vezi www.pfc.org) încă există, susținând aceeași campanie. Conversațiile și activitățile asociate cu acest proiect (incluzând un raport anual al politicilor pentru copii) s-au extins de-a lungul anilor, incluzând înființarea unui parc public, promovarea nutriției sănătoase, alocarea fondurilor pentru serviciile de îngrijire a copiilor, finanțarea activităților extrașcolare, alocarea de fonduri pentru școli și o largă varietate de inițiative legislative. Întrebând „Este acest lucru bun pentru copii?“ oamenii de fapt întrebă: „Acest lucru este oare merit să aducă un plus de civilizație, de toleranță și de hrană fizică și afectivă pentru mediul de viață de aici?“

În multe comunități au loc activități similare. În unele orașe, există centre de resurse pentru familii chiar în sediile școlilor, administrate de agențiile locale de sănătate și asistență socială, în ideea că abilitatea unui copil de a învăța este strâns legată de capacitatea de învățare a familiei copilului și de resursele pe care le are la dispoziție acea familie. Alte încercări de a aduce școala și sala de clasă în comunitate vizează implementarea de proiecte largite, extrașcolare, de oferire a unor oportunități de „practică de învățare“, unde elevii își pot folosi cunoștințele în folosul celor din comunitate. Sunt și câteva tentative ce preiau responsabilitatea pentru învățare din mâinile școlii și o plasează în mâinile părinților — implicându-i într-o chestionare reciprocă și în interpretarea rezultatelor sau în construirea unor locuri adecvate, care să încurajeze învățarea în ciuda sărăciei severe și a condițiilor adverse (așa cum a făcut grupul comunitar Rainmakers în Miami Beach, Florida).

A crede că „orice comunitate poate învăța“ este un punct de început pentru dezvoltarea unei competențe care poate începe de la copii și, mai departe, poate transforma toată societatea umană — nu de sus în jos, ci din interior spre exterior. Un ghid cuprinzător pentru construirea unei comunități de învățare ar necesita scrierea unui manual de instrucțiuni; noi propunem aici acele teorii, instrumente, metode și povestiri pe care le considerăm valoroase pentru rolul comunității în viața copiilor. În această parte a cărții, veți citi despre revendicarea centrelor comunitare din Cincinnati, Ohio (Partea a XIV-a, cap. 2); despre apărarea drepturilor în fața războiului civil din Columbia (Partea a XVI-a, cap. 6); dar și despre organizarea activităților centrate pe sustenabilitate, coordonate de elevi din diverse localități (Partea a XVI-a, cap. 4).

Comunitatea

Două rădăcini indo-europene (*kom*, însemnând „toți“, și *moin*, însemnând „schimb“) s-au alăturat înainte de izvoarele istorice scrise, pentru a desemna ceva „împărtășit de toată lumea.“ Acest cuvânt s-a dezvoltat în latinescul *communis*, care se referea inițial la „un izvor“ (de apă, folosit de mai mulți). Francezii l-au transformat în *communer*, care înseamnă „a pune la dispoziția tuturor“. Semnificația originară a „comunității“, cu alte cuvinte, nu se referă la un loc definit de granițe, ci de resurse comune. Ne-ar plăcea să credem că o comunitate care învață va continua această tradiție.

În această parte a cărții, nu folosim termenul de „comunitate“ pentru a ne referi la un grup de oameni dintr-o organizație — cum ar fi o „comunitate educațională“ din interiorul unei școli. O comunitate de oameni este un loc, cu rădăcini în biosferă, în care predomină activitățile făcute împreună și respectul reciproc, și în care dăinuie recunoașterea faptului că toată lumea din acel loc este responsabilă (și răspunde) în fața celuilalt, pentru că viețile tuturor sunt interdependente.

După noi, o „comunitate care învață“ împărtășește un angajament comun față de școlile sale. Comunitatea este un loc care hrănește, sprijină și uneori pune și piedici, dar care întotdeauna are grijă de școală și de dezvoltarea copiilor. Instituțiile comunității vor fi incluse în acest demers (administrația locală, presa, poliția, serviciile de sănătate și afacerile), la fel cum vor fi implicate și instituțiile de la o scară mai largă: guvernământul național, cercetarea academică, presa și afacerile de la nivel global. Toate aceste instituții afectează interacțiunea dintre rezidenții unei comunități și școlile sale, iar copiii depind de îmbunătățirea continuă a acestei interacțiuni — deci depinde de învățarea continuă.

Din experiența care există până acum printre „comunitățile care învață“, par să se profileze trei idei directoare care determină liderii comunității să abordeze viitorul lor comun dintr-o perspectivă educațională comună: identitate, conexiuni și sustenabilitate.

Identitatea

Conturul unui oraș poate fi trasat pe o hartă, dar diverșii membri ai comunității au atitudini diferite despre granițele comunității lor și despre măsura în care sunt responsabili unii pentru alții. Oamenii care trăiesc într-o comunitate de elită s-ar putea să nu recunoască în mod explicit faptul că de cealaltă parte a râului sau a căii ferate există un parc de rulote cu 300 sau 400 de copii care frecventează aceleași școli și care folosesc aceleași facilități recreative (sau le cer de la administrația orașului, dar aceasta nu le asigură). Persoanele în vârstă, persoanele cu dizabilități și persoanele fără adăpost pot fi prezente, dar sunt invizibile. Rezidenții pot alege să traseze limite în jurul lor, pentru a evita să se asocieze cu alți oameni și a evita să-și asume vreo responsabilitate față de ei. Aceasta poate să fie foarte bine o parte a concepției lor despre identitatea comunității.

Dar, așa cum a devenit clar în regiunea Greater Kansas City, nevoile copiilor par să treacă adesea dincolo de această viziune izolată. Copiii, școlarii cel puțin, nu stau între limitele unei comunități închise. Dacă suntem membrii unei comunități, pentru că am ales să locuim aproape unii de alții, atunci ne-am asumat implicit și o participare la dezvoltarea tuturor copiilor acelei comunități. La fel cum ne asigurăm un sprijin reciproc pentru sănătatea noastră prin finanțarea spitalelor, tot așa asigurăm posibilitatea unui viitor viabil și dinamic prin finanțarea și susținerea școlilor și a altor resurse pentru copii.

Școlile joacă un rol mai important decât s-ar putea crede în definirea naturii unei comunități. Aceasta se vede în momentul în care oamenii își aleg casele. Prima întrebare adresată adesea agenților imobiliari este: „Cum sunt școlile?” În unele locuri (cum este New Jersey) legile stabilesc niște limite clare pentru circumscripția acoperită de fiecare școală, așa încât elevul să poată fi ușor transportat cu autobuzul școlar. Aceasta înseamnă că directorul școlii este efectiv responsabil de siguranța copiilor din comunitatea locală. Oricum, indiferent de termenii în care e definită zona de acoperire a unei școli, există întotdeauna o ambiguitate referitoare la locul în care se termină școala și unde începe comunitatea.

De exemplu, în ce măsură fac parte din comunitatea școlii în care activează acei educatori care locuiesc în altă parte, dar cunosc îndeaproape nevoile copiilor din acele școli? Noi cunoaștem un profesor de liceu care, ani de-a rândul, a renunțat la serile sale de vineri pentru a supraveghea seratele dansante organizate de Asociația Părinților și Profesorilor (PTA). În cele din urmă, el a cerut să fie plătit cu câțiva dolari pentru fiecare seară și i s-a spus: „Nu ar trebui să faci acest lucru din bunătatea inimii tale?” El a răspuns: „Am trei copii mici acasă. Și nu sunt acolo cu ei“. Profesorii cumpără adesea din banii lor rechizite care le lipsesc la școală sau cumpără chiar și unele premii pentru copii. Comunitatea care se așteaptă la acest tip de dedicare din partea profesorilor săi ar trebui, la rândul său, să dea dovadă de dedicare față de acești profesori și față de sistemul educațional.

Toate acestea sunt probleme fundamentale de identitate. În ce fel de comunitate ne dorim să trăim? Care este natura acestei comunități în prezent? Pe scurt, definirea identității este o practică a construirii unei viziuni împărtășite pentru comunitate, sistemul școlar fiind un jucător activ și prețuit, dar nu singurul jucător.

Conexiunile

Membrii unei comunități își încasează salariile din diferite surse, lucrează în diferite locuri (dintre care unele sunt relativ îndepărtate), frecventează diferite biserici, au cerințe diferite pentru timpul lor și au afiliieri diferite. Date fiind toate aceste loialități variate, nevoii de a stabili conexiuni regulate nu prea i se acordă timpul necesar. Totuși, această capacitate de a relaționa cu alți membri ai comunității este una dintre cele mai eficiente pârgii pentru a stabili un tipar de învățare într-o comunitate.

Atunci când se stabilește o conexiune nouă între jucătorii din sistem (care înainte erau izolați unii de alții), în aer plutește un tip rar de energie și de animare. Un asistent social și un profesor, un director din mediul de afaceri și un inspector sau un administrator de spital și un elev au împreună pârgii mult mai eficiente pentru a schimba comunitatea decât dacă ar încerca de unii singuri.

Dacă un sistem școlar nu este un actor proeminent și conștient de sine în comunitatea sa — dacă inspectorul nu are relații bune cu alți lideri ai comunității, dacă profesorii nu se percep ca fiind conectați la comunitate și

dacă locuitorii din acel sector nu văd școlile ca pe niște contribuabili activi în comunitate —, atunci vom vorbi despre o capacitate scăzută de a crea conexiuni. Dimpotrivă, atunci când școlile învață să vadă valoarea altor grupuri care afectează viețile copiilor, iar alte grupuri învață să aprecieze valoarea școlilor și legăturile pe care le au cu acestea, atunci apar noi posibilități. Grupurile de sprijin care lucrează cu copiii săraci nu colaborează doar cu serviciile sociale, ci și cu educatorii. Experiențele educaționale apar în diferite instituții ale comunității: muzee, orchestre, biblioteci publice, grupuri de cercetași, teatre, grupuri de discuții, servicii publice, organizații religioase, forțe de ordine locale, programe de educație timpurie și afaceri. Conexiunile între generații încep să facă legături între copii și (de exemplu) mentori, ca modele de urmat (și aici ne referim la oameni care sunt deja la vârsta pensionării). Liderii comunității vorbesc adesea despre resursele oferite de școală. Liderii școlilor descoperă că nu se pot descurca singuri... dar ei nici nu trebuie să se descurce singuri.

Edificarea conexiunilor s-a dezvoltat în ultimii ani, odată cu răspândirea internetului. Acum, școlile pot deveni centre de informare pentru comunitățile din care fac parte. Elevii din multe școli au început să cerceteze, să scrie și să publice pe internet povești din comunitate, intervievând pe toată lumea, de la primar până la cel mai bătrân cetățean și până la cel mai nou membru care tocmai s-a mutat în comunitate. Aceste povești apropie mai mult orașul de școală. Școala nu doar că „observă“ comunitatea — ci o și ajută să-și găsească o voce. Pe scurt, stabilirea conexiunilor poate amplifica disciplinele modelelor mentale și ale învățării în echipă și poate instituționaliza aceste discipline la scară largă.

Sustenabilitatea

Sustenabilitatea implică o conștientizare asemănătoare celei din gândirea sistemică, a implicațiilor pe termen lung avute de acțiunile de astăzi. Atunci când educatorii se implică în educația din copilăria timpurie, de exemplu, ei dau dovadă de acea conștiință a timpului istoric ce este implicată în ideea de sustenabilitate. „Copilul tocmai s-a născut? Vai de mine, va începe școala peste doar cinci sau șase ani. Este un timp foarte scurt.“ Noi cunoaștem un inspector din mediul urban, profund implicat în gândirea sistemică. Acesta a stabilit un obiectiv școlar de a crește greutatea la naștere a copiilor născuți de mamele adolescente din instituțiile de învățământ din subordinea sa. El a înființat birouri de asistență socială în fiecare dintre cele zece licee ale sale și s-a asigurat că în apropierea fiecărei școli era un magazin alimentar care vindea lapte praf pentru nou-născuți și vitamine pentru femeile însărcinate. El a înțeles că una dintre cele mai eficiente pârgii în slujba principiului „toți copiii dintr-o școală pot învăța“ era să se investească eforturi într-o nutriție sănătoasă în copilăria timpurie.

Alt exemplu al sustenabilității centrate pe comunitate a apărut în timpul unui exercițiu de scenarii făcut la nivelul unui district școlar. Membrii inspectoratului s-au gândit că s-ar putea să fie nevoiți să construiască rapid

școli noi, dar nu erau siguri când anume. Legile statului le interziceau să pună deoparte prea mulți bani pentru zile negre. Unul dintre oamenii prezenți în încăperea a sugerat ca ei să se concentreze asupra îmbunătățirii abilităților lor de comunicare, pentru a putea obține mai ușor fonduri suplimentare de la primărie. Astfel, când vor avea nevoie de o creștere bugetară, indiferent de starea generală a economiei, școala va putea strânge repede banii necesari.

Apoi inspectorul adjunct pe probleme financiare a luat cuvântul. „Eu cred că nu ar trebui să facem asta. Dacă comunitatea o va duce bine și va dori să investească în școală, vom cere fondurile suplimentare. Dacă comunitatea o va duce greu, trebuie să ne adaptăm și noi. Treaba noastră nu este să ne îmbunătățim abilitatea de a strânge bani, ci să facem mai multe lucruri pentru copii și astfel să ne îmbunătățim relația pe care o avem cu comunitatea. Dacă vom avea o nevoie reală de bani, ei vor ști acest lucru și vor ști și de ce.” Cu alte cuvinte, inspectorul a spus că, în loc să se gândească la orașul lor ca fiind format din facțiuni pro și contra suplimentărilor bugetare școlare, ei ar trebui să înceapă prin a-și asigura un nivel crescut de încredere reciprocă între sistemul școlar și comunitate și a-și proiecta campaniile bugetare în consecință.

Comunitățile sustenabile au perspective pe termen lung și astfel își înțeleg interdependența în raport cu educația. Membrii comunității înțeleg, în calitate de indivizi, că evoluția fiecărui copil mic depinde de atenția individuală pe care o primește. Ei își investesc timpul în copii pentru că asta își doresc să facă.

O mamă ne-a povestit cum a mers cu cei doi copii pe terenul de joacă al școlii locale într-o zi liberă. Ei au găsit o pisică rănită lângă leagăne. Împreună, l-au chemat pe Charlie, îngrijitorul școlii, care din întâmplare avea o mică fermă și se pricepea la animale. El a ridicat pisica și a spus: „Da, se pare că are o lăbuță ruptă”. I-a făcut un culcuș într-o cutie mică. Mama băiatului s-a oferit să ducă pisica la veterinar și a dat să plece împreună cu cei doi copii ai ei. Apoi s-a uitat la Charlie și i-a spus: „Dar ce fac eu aici? Ultimul lucru de care am nevoie acum este o grijă în plus. Vom pierde în cabinetul veterinarului pe puțin o jumătate de oră”. La care Charlie a replicat: „Tocmai le-ai arătat copiilor tăi cum vrei să fie ei când vor fi adulți.”

Sustenabilitatea

1. Cetățeanul sistemic

Educație pentru o lume interdependentă

Peter Senge

Cum ar fi dacă am vedea școlile ca pe un vector decisiv pentru schimbarea societății? Cum ar fi dacă am vedea educația ca pe un laborator de dezvoltare a abilităților de leadership în care elevii învață de ce este nevoie pentru a face posibile acele schimbări care trebuie să apară în interiorul școlii și dincolo de aceasta, pentru un viitor sănătos?

De-a lungul anilor am luat parte la multe cercuri de dialog între generații, adesea fiind prezenți și elevi de vârste relativi mici. La una dintre aceste întâlniri, un inspector școlar (care era și o figură importantă într-o asociație școlară națională) stătea în fața a doi copii de unsprezece ani. Larry, inspectorul, i-a întrebat pe copii ce credeau ei despre lumea din ziua de azi. Ezitând puțin, fata de unsprezece ani a spus: „Ni se pare că voi, adulții, v-ați băut sucul și apoi l-ați băut și pe al nostru.“

Cu câțiva ani mai târziu, la o întrunire comunitară din St. Louis, s-a desfășurat o altă activitate de „cunoaștere reciprocă“, în care grupuri mixte de adulți și copii, vorbind pe rând, au reflectat asupra motivului pentru care se aflau acolo. O profesoară a spus că era preocupată de probleme de sustenabilitate, cum ar fi rezervele de alimente și apă. Alt adult a vorbit despre decalajele dintre bogații și săracii din comunitate. Apoi a venit timpul unei fete, de nouă-zece ani, să-și spună părerea. Ea a zis pur și simplu: „Eu vreau să trăiesc“.

Caracterul direct al acestor afirmații îi uimește adesea pe adulți. Dar nu ar trebui să fim surprinși. Copiii din ziua de azi se dezvoltă într-o manieră fără precedent. Ei au o conștiință a stării în care se află lumea care depășește cu mult conștiința pe care o aveau generațiile anterioare. Ei știu multe despre schimbările climatice și despre dependența de combustibilii fosili. Ei au aflat despre decalajul persistent dintre săraci și bogați. Ei se află adesea într-o comunicare directă cu prieteni din alte țări și sunt la curent cu încercările diverselor culturi ale globului de a trăi într-un respect reciproc. O mare parte din ceea ce aud este negativ: colaps ecologic, terorism, anxietate economică, lideri ineficienți și instituții în care nu poți avea încredere. Dar toate aceste mesaje negative nu contribuie cu nimic la subminarea dorinței lor de a-și aduce cumva contribuția.

În decursul aceleiași zile a întrunirii din St. Louis, audiența formată din 250 de oameni a auzit prezentări ale elevilor despre propriile proiecte de

sustenabilitate. Foarte puțini dintre cei prezenți acolo o vor uita pe Annalise, o elevă de doisprezece ani care a vorbit despre turbina eoliană la construirea căreia a contribuit împreună cu colegii săi din școala generală. Proiectul a început la ora de științe, unde profesoara lor le-a vorbit despre nevoia trecerii la surse alternative de energie care să nu mai fie bazate pe combustibili fosili. Annalise împreună cu patru dintre colegii săi de clasă au vorbit cu profesoara după oră și au întrebat-o cum se pot implica ei personal. Ideea unei turbine eoliene s-a născut chiar atunci. Ei au cerut sprijinul unora dintre părinți — ingineri, oamenii de afaceri și alții — pentru a-i ajuta să-și clarifice opțiunile și să întocmească un proiect. Apoi și-au prezentat ideea directorului școlii și mai apoi primăriei.

„Îmi făceam griji că prezentarea noastră de la primărie nu prea mersese cum trebuie“, și-a reamintit Annalise înainte de întrunire. „Primăria nu a spus absolut nimic atunci când i-am prezentat ideile noastre.“ Cu toate acestea, ei au fost invitați pentru o a doua prezentare în fața primăriei și a membrilor consiliului local, iar de acolo proiectul a fost pus în funcțiune. Annalise și-a încheiat povestirea remarcabilă, care s-a întins pe toate cele trei minute pe care le avea la dispoziție, cu o fotografie a turbinei eoliene verticale care produce energie pentru școală.

Beneficiind până atunci de atenția deplină a majorității audienței formate din adulți, dintre care mulți erau uimiți de ceea ce au realizat acești copii, Annalise și-a pus deoparte notițele, a privit direct spre audiență, cu toate cele vreo treizeci și cinci de kilograme ale ei de determinare aprigă și a spus: „Noi, copiii, auzim adesea fraze ca *Voi, copiii, sunteți viitorul*. Noi nu suntem de acord cu acest lucru. Căci viitorul nostru ne este deja pus în pericol. Trebuie să facem schimbări chiar acum. Noi, copiii, suntem pregătiți. Dar voi sunteți?“

În opinia mea, copiii din ziua de azi nu doar că sunt conștienți de condițiile din lumea în care cresc, ci sunt și îngrijorați — iar mult mai mulți decât credem noi sunt complet pregătiți să se implice. Bineînțeles, este imposibil ca noi să știm toate acestea, de vreme ce, în calitate de adulți, avem niște idei de-a gata despre capacitatea lor de implicare. Mult prea ușor, adulții își pot forma și întări anumite modele mentale despre copii. „Copiii nu sunt interesați de lume. Ei sunt interesați doar de jocuri video, de sms-uri și de Facebook.“ Atunci când noi, adulții, credem asta, nu creăm pentru copii niciun spațiu în care să facă un pas în față. Oferindu-li-se foarte puține oportunități de a schimba realmente ceva, nu este de mirare că mulți dintre ei se deconectează și devin apatici, simțind că nu este loc de ridicat întrebări și că nimănui nu-i pasă cu adevărat despre ce au ei de spus.

Dar eu am văzut de nenumărate ori că atunci când le este creat spațiul necesar, tinerii ca Annalise chiar fac un pas în față. Am ajuns să cred că unul dintre scopurile fundamentale ale școlii în ziua de azi ar trebui să fie crearea acelui tip de spațiu. Copiii vor reacționa. Unii vor face un pas în față pentru a vorbi, alții pentru a construi, iar alții pentru a demonstra, prin puterea exemplului, un mod de viață mai sensibil față de paradigma sistemică. Ei vor

deveni — unii devin deja — cetățenii sistemici ai viitorului lor. Deoarece ei știu că exact de așa ceva este nevoie (v. „Forumul pentru Leadershipul Tinerilor“ — Partea a X-a, cap. 6).

Decalajele la nivel de cetățenie sistemică

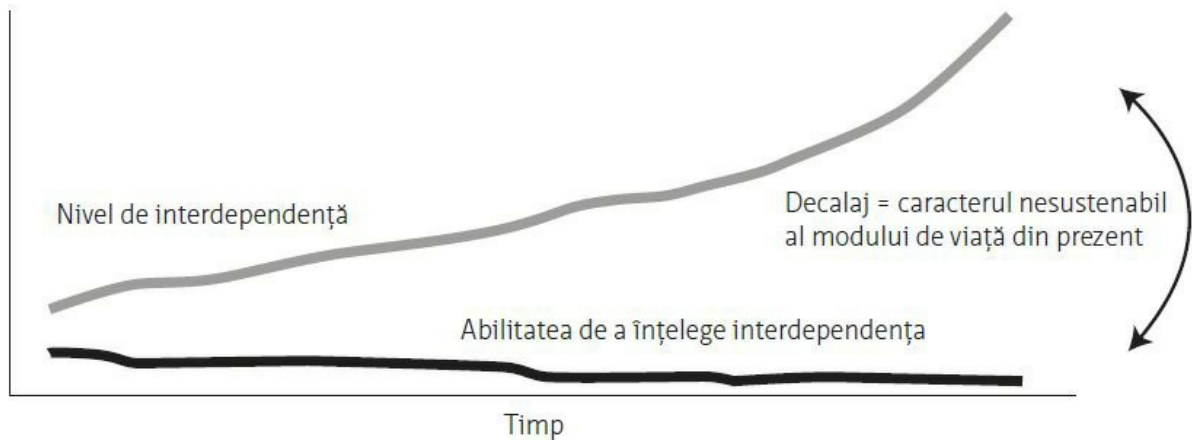
Așa cum am subliniat și cu alte ocazii, sistemul educațional al erei industriale care s-a răspândit în toată lumea în ultimii 150 de ani este posibil să se schimbe în mod dramatic în următoarele decenii. Cu siguranță, așa cum știu foarte bine majoritatea educatorilor, puține instituții sunt mai rezistente la inovare și la schimbare decât școlile primare și cele generale. Dar schimbarea fundamentală în educație oricum se va întâmpla întrucât este necesară pentru supraviețuirea și prosperitatea societății umane. Era industrială — „Era Mașinilor“ — este pe sfârșite, iar tranziția spre ceea ce urmează nu va fi posibilă fără regândirea și restructurarea sistemului educațional. Până la urmă, acesta a fost și continuă să fie unul dintre propagatorii de bază (alături de mediul de afaceri) ai viziunii asupra lumii și ai setului de competențe pentru epoca industrială (v. Partea I, cap. 6).

La momentul actual, trăim într-o vreme a curentelor profund opuse. Pe de o parte, expansiunea industrială globală a adus beneficii și oportunități materiale extraordinare pentru calitatea vieții. Pentru prima dată în istoria omenirii, miliarde de oameni trăiesc după standarde materiale de viață inimaginabile în trecut, la fel de mulți având așteptări rezonabile pentru o viață lungă, procese democratice și o bună educație. Dintre toate aceste motive, fiecare societate din lume continuă să urmărească scopul expansiunii industriale, materiale.

Dar expansiunea industrială continuă într-o manieră neschimbată, ceea ce poate duce la pericole inimaginabile. Ființele umane distrug alte specii și ecosisteme la rate fără precedent și le alterează mediul ecologic la nivel local și global mai mult ca oricând. Potrivit World Wildlife Fund, pentru a susține economia globală din prezent, este nevoie de resursele unui Pământ și o treime. Dacă China s-ar ridica vreodată la nivelul material de consum și deșeurii al Statelor Unite, am avea nevoie de două Pământuri. Dacă India ar face același lucru, am avea nevoie de trei. Dar noi avem un singur Pământ, iar adaptarea inevitabilă la un trai în limitele generozității naturii devine mai stringentă cu fiecare an în care umanitatea continuă să meargă pe actuala cale industrial-materialistă a lui „extrage–produ–risipește“.

Dificultățile create de această tensiune sunt de natură socială, economică și culturală, dar și ecologică. Bineînțeles, toate aceste dificultăți sunt interdependente. Accelerarea rapidă a mobilității, a migrației și a activităților de afaceri la nivel internațional a cauzat o coliziune a culturilor și a sistemelor economice, mulți oameni din toată lumea luptându-se să-și păstreze identitățile culturale tradiționale și să facă față șomajului răspândit la scară largă și tulburărilor sociale. Mulți au o înțelegere clară că noi (umanitatea) nu prea știm cum să trăim cu forțele dezlănțuite de propria noastră societate și că tocmai începem să suferim în urma consecințelor neprevăzute.

Un practicant al gândirii sistemice ar putea prezenta această situație printr-un grafic simplu de comportament-în-timp (v. Partea a II-a, cap. 6), ilustrând decalajul dintre nivelul interdependenței societății moderne și capacitatea de a înțelege până la capăt acea interdependență²¹¹.



Ce semnifică această curbă ascendentă a „interdependenței”? Simplul fapt că dezvoltarea industrială globală a țesut o rețea de interdependență cum nu a mai existat vreodată. Activități simple, ca producerea bunurilor și a serviciilor, producția crescută de alimente și traiul vieții noastre de zi cu zi, sunt interconectate cum nu au mai fost niciodată, atât la nivel local, cât și global. Un kilogram mediu de mâncare călătorește aproape 3 000 de kilometri înainte să fie cumpărat de consumatorul american. Multe bunuri cotidiene călătoresc pe distanțe și mai mari. Deșeurile produse de modul nostru de viață călătoresc și mai departe. De exemplu, Statele Unite, reprezentând sub 5 procente din populația lumii, generează 20 de procente din volumul gazelor de seră la nivel global, datorită mașinilor pe care le conducem, clădirilor în care trăim, jocurilor video, televizoarelor cu ecran plat și navigării pe internet — electricitatea pentru toate acestea provine în majoritate din arderea cărbunelui. Aceste emisii contribuie la topirea ghețarilor, la reducerea surselor de apă potabilă și la sute de milioane de oameni care suferă de deshidratare cronică în partea de nord a Indiei. Instabilitatea vremii, inundațiile și creșterea nivelului mării afectează și mai mulți oameni²¹². În curând, aceeași afirmație va fi validă și invers: emisiile de seră crescânde din China și India le eclipsează pe cele din Statele Unite și contribuie în mod direct la instabilitatea vremii și la furtuni devastatoare în America de Nord. Niciodată în istoria omenirii alegerile oamenilor din colțuri opuse ale globului nu au mai fost atât de interconectate.

Dar în timp ce această rețea de interdependență s-a extins, capacitatea umană de a înțelege interdependența a rămas la fel. Am putea chiar să susținem că aceasta s-a deteriorat în mod constant de-a lungul secolelor. Pe măsură ce oamenii au trecut de la societățile tribale la cele agrare și, mai recent, la societatea industrială modernă, sentimentul nostru de conectare la lumea largită s-a diluat în mod progresiv. De exemplu, unii copii americani cred că mâncarea *provine* de la magazin, iar majoritatea adulților și a copiilor

din Statele Unite nu mai au ideea caracterului sezonier al alimentelor, pentru că acestea sunt disponibile oricând.

Pe măsură ce acest decalaj crește, modul nostru de viață devine din ce în ce mai nesustenabil. Foarte puțini adulți din ziua de azi înțeleg economia globală, nemaivorbind de cunoașterea locurilor din care provin produsele pe care le cumpără sau a efectelor pe care le au asupra mediului lanțurile de aprovizionare globale. Foarte puțini își dau seama, de exemplu, că expansiunea globală a agriculturii industrializată, menită în majoritate deservirii consumatorilor din clasa de mijloc din Europa și din America de Nord, strămută anual zeci de milioane de rezidenți rurali, din cauza scăderii veniturilor fermierilor. Aceasta este o sursă majoră de gaze de seră (incluzând aici CO₂ eliberat prin transportul alimentelor în toată lumea și metanul produs de creșterea numărului de animale pentru a acoperi cererea crescândă de carne) duce la despăduriri pentru a folosi terenurile pentru creșterea animalelor sau pentru cultivarea cerealelor, ceea ce a condus la pierderea a peste un miliard de hectare de pământ roditor în ultimii cincizeci de ani, mai mult decât suprafața Chinei și a Indiei la un loc.

Asemenea unei bule financiare, în care profiturile aparente provin din ideea că expansiunea poate continua la nesfârșit, și era industrială pare că va dura veșnic. Dar aceasta nu poate dura la infinit. Contradicțiile dintre modul în care funcționează natura și modul în care funcționează societatea modernă pur și simplu nu pot continua pe o perioadă nedeterminată. La fel ca în cazul bulei financiare, colapsul bulei erei industriale ar putea fi devastator — chiar amenințător — la adresa întregii omeniri²¹³. Dar la fel de bine, poate că ne aflăm pe calea către o „viață dincolo de bulă”: o economie regenerativă care imită natura și stabilește un echilibru diferit între nevoile materiale și calitățile nonmateriale pe care le prețuiesc ființele umane. Dar acest tip de tranziție menită să aducă supraviețuirea nu se va întâmpla de la sine. Pentru a realiza acest lucru va fi nevoie de o schimbare reală privind energia pe care o folosim, produsele pe care le creăm și le cumpărăm și deșeurile generate, o schimbare în modul în care este utilizat pământul, în relațiile dintre umanitate și alte specii și în foarte multe alte aspecte ale vieții instituționale și individuale.

Deși sunt multe aspecte responsabile pentru starea precară în care se găsește societatea industrială globală, o schimbare reală este greu de imaginat fără a aborda și decalajul fundamental dintre interdependența noastră din ce în ce mai mare și capacitatea noastră de a înțelege această interdependență.

Este improbabil ca vreo soluție tehnologică să rezolve singură problema schimbărilor climaterice. Nu va apărea în mod subit un guvern global care să se ocupe de problemele din ce în ce mai accentuate care țin de mâncare și apă. Nici nu vom vedea o mișcare inteligentă de responsabilizare corporatistă care să schimbe în mod miraculos modelul prevalent de operare al afacerilor globale, astfel încât profitul pe termen scurt să fie echilibrat cu o contribuție pe termen lung pentru oameni și planetă.

Toate aceste schimbări și altele *se vor întâmpla doar pe măsură ce gândirea noastră se schimbă*. Instituțiile lumii moderne operează așa cum o fac acum din cauza modului în care operăm — în calitate de manageri și angajați, de finanțisti și reglementatori, de consumatori și cetățeni. Modul în care gândim și interacționăm ne modelează politicile și practicile, care nu se vor schimba fără o înțelegere mai profundă a interdependenței — nu doar din partea „liderilor” formali, ci și din partea noastră, a tuturor celor ce conturează aceste așteptări, norme și moduri de operare ale acestor instituții.

Eliminarea decalajelor de la nivelul cetățeniei sistemice reprezintă mandatul primordial al unui sistem de educație care ar trebui să slujească nevoilor reale ale societății. Dezvoltarea cetățenilor sistemici — acei oameni care înțeleg și pot acționa proactiv pentru a aborda dezechilibrele profunde ale erei industriale — este în prezent un mod foarte neobișnuit de gândire despre scopul educației. Este foarte îndepărtat de tendința generală. Dar este exact ceea ce cer Annalise și alte milioane de oameni ca ea. Așa cum a spus ea, adevărata întrebare este: „Suntem oare pregătiți?”

O „pată oarbă”: scopul educației

Deși poate părea pretentios ce spun, eu cred că elevii din ziua de azi înțeleg semnificația momentului de tranziție în care ne aflăm. Deși ei exprimă acest lucru într-o varietate de moduri, ei știu cu toții același lucru: că singura cetățenie care contează este cetățenia asumată din perspectiva întregului. Ei înțeleg că oamenii de pretutindeni vor trebui să lucreze împreună pentru „a crea o lume care funcționează pentru toți”, ca să-l cităm pe Buckminster Fuller. Acesta este motivul pentru care ei sunt pasivi atunci când învățământul tradițional nu abordează dezechilibrele care le vor contura viitorul și pentru care ei devin foarte implicați atunci când școala se ocupă de aceste dezechilibre.

Cum pot instituțiile de învățământ să-și depășească propria inerție și să recunoască importanța tinerilor pentru viitor și să contribuie la înzestrarea acestora cu aptitudinile și cu perspectivele de care au cea mai mare nevoie? Sarcina nu va fi de a recrea cele mai bune aspecte ale culturilor de ieri, ci de a promova cultura interrelaționată de mâine.

Pentru a realiza acest lucru, va trebui să construim un consens semnificativ asupra domeniului și a conținutului educației secolului XXI și asupra modului în care aceasta diferă de învățământul din trecut. Fără scopuri clare, nu va apărea o energie adevărată dedicată inovării. Fără scopuri clare, toate eforturile de „reformă” vor eșua, urmând ca educația să se întoarcă la singurele finalități pe care oamenii le cunosc — obiectivele operaționale ale trecutului: cultivarea unor elementare aptitudini matematice, științifice și de comunicare și, în cele din urmă, obținerea de medii mai bune la testele standardizate. Aceste scopuri sunt cruciale, dar nu sunt suficiente. Ele au construit lumea noastră industrială modernă. Ele nu vor fi suficiente pentru edificarea economiilor regeneratoare ale viitorului.

Absența unui consens operațional asupra scopurilor educaționale

constituie motivul principal pentru care nu avem azi un ecosistem pentru inovare în educație. Inovare pentru ce? Nu vom avea un răspuns până când nu ne vom aduna pentru a formula un răspuns convingător și consensual la întrebarea: „Care sunt scopurile noastre fundamentale pentru educația din lumea de azi?“ Dacă acest lucru poate fi realizat cu atenție și într-un mod care să implice un eșantion semnificativ dintre cele mai importante grupe cointeresate — elevi, profesori, părinți, afaceri locale și lideri comunitari — va crea acea focalizare a cărei absență este tragică astăzi.

Acest lucru nu se va întâmpla nici rapid, nici ușor. Va trebui realizat în moduri care respectă caracterul local al școlilor și într-un mod care contribuie la conectarea acestora la comunitățile pe care le deservește. Dar vor exista și arii în care va fi nevoie de un consens la scară largă. Care sunt competențele esențiale și domeniile de cunoaștere de care vor avea nevoie elevii pentru a fi la fel de eficace atât ca angajați, cât și în calitate de cetățeni? În ce măsură aceste competențe se bazează pe obiectivele educației tradiționale? Care sunt inovările fundamentale în instruire și pedagogie de care va fi nevoie? Cum transformăm predarea ca profesie într-un magnet pentru cei mai buni și mai deștepți? Și, la final, vom pune întrebarea: școlile sunt aici pentru „a-i învăța pe copii“ ceea ce noi, ca adulți, știm deja sau scopul educației este acum acela de a oferi tuturor o modalitate de a deprinde împreună acele competențe de care avem nevoie cu toții pentru a crea un mod de viață sănătos și sustenabil?

Copiii și tinerii își doresc să se urmărească acest din urmă scop. Dar majoritatea adulților, în mod conștient sau nu, aleg primul scop. Dacă există un moment potrivit pentru a chestiona această asumție, acest moment este chiar acum. Cu o sută cincizeci de ani în urmă, societatea avea nevoie de muncitori în fabrici, așa că școala a fost proiectată pentru a-i produce. Astăzi, în schimb, societatea are nevoie de ingineri, antreprenori, proiectanți, arhitecți, profesori, medici și asistente, manageri și angajați care pot ajuta la crearea unei civilizații globale funcționale, sustenabile și prospere. Aceasta nu este deloc o schimbare mică.

Învățământul este singura instituție socială care încorporează un orizont de timp de cincizeci de ani sau mai mult: durata vieții elevilor de azi. Afacerile, guvernarea și media nu au această perspectivă, dar educația, prin natura sa, o are. Acesta este motivul pentru care atitudinile referitoare la școală indică întotdeauna direcția viitoare a societății — și tot acesta este și motivul pentru care școlile ar trebui să fie surse primare, instituții-cheie, pentru schimbările fundamentale pe termen lung de care are nevoie umanitatea. „Educația este cea mai puternică armă pe care o poți folosi pentru a schimba lumea“, a spus Nelson Mandela. Nicio altă instituție nu are acest potențial.

Există precedente — unele cu rădăcini profunde în istorie — în care educația a fost văzută astfel. Într-o serie recentă de discuții purtate în China, Nan Huai-Chin, foarte cunoscut în China ca maestru al culturii tradiționale chineze (taoism, confucianism și budism), mi-a menționat faptul că termenul modern de „educație“ nu a existat până de curând în limba chineză. Acesta a

intrat în China dinspre Occident. Termenul chinez tradițional care ar fi cel mai apropiat era *jiao hua*, care în traducere liberă ar însemna „a preda pentru a transforma“. Aceasta era sarcina oricui urmărea să îmbunătățească societatea, până la nivelul împăratului, a cărui sarcină în cultura tradițională chineză era să-i ajute pe oameni să se transforme, fiindu-le învățător.

De exemplu, legendarul Împărat Galben, un conducător chinez arhetipal, a organizat cunoștințele existente în domeniul medicinei într-un canon pe care China l-a folosit timp de aproape cinci mii de ani. El a predat și în alte domenii, precum astronomie, meteorologie, artă și poezie. Sarcina lui fundamentală, se zice, era propagarea cunoașterii pentru bunăstarea oamenilor.

Educarea pentru crearea unor cetățeni sistemici la nivel global ne duce pe un teritoriu necunoscut. Și e necunoscut pentru toată lumea. Nimeni nu știe cum să facă asta. Nu există o curriculă stabilită și nici un acord asupra metodelor educaționale de care va fi nevoie. Mai mult decât atât, aceasta nu cade doar în sarcina profesorilor. Rezistența la schimbare care este inerentă în școli (mai ales în școlile publice guvernate de la nivel local) va continua să împiedice inovarea până când comunitățile de lideri din școli, din afaceri, din societatea civilă (incluzând serviciile sociale, sistemul de sănătate și alte foruri locale) și din administrația locală nu vor începe să lucreze împreună la crearea unui mediu pentru o inovare continuă în educație (v. Partea I, cap. 2).

În acest context, scopul nostru global nu ar trebui să fie reforma educațională, ci recontextualizarea întregului proces de educație: începând cu copiii mici care învață cum să fie mai responsabili pentru propriul lor mediu școlar și trecând gradual la interconectarea diferitor părți cointeresate care încearcă să soluționeze probleme complexe din viața reală a comunității. Elevii nu ar mai trebui să fie receptori pasivi a unei curricule venite din exterior, ci să devină agenți activi în dezvoltarea unui simț al responsabilității și al implicării într-o lume interdependentă — acesta ar putea fi un punct de plecare în drumul spre cetățenii sistemici.

Calitățile învățământului

În restul acestui eseu, aș vrea să descriu câteva dintre calitățile pe care le-ar putea avea o școală ce educă cetățeni sistemici. Detaliile specifice ar putea să varieze, bineînțeles, de la un loc la altul, dar contururile generale sunt clare din experiența cu diverse școli care sunt deja dedicate dezvoltării cetățenilor sistemici. Iată ce am învățat noi (v. și Partea a VII-a, cap. 1 și cap. 5).

Un loc în care învață copiii și adulții

Școala tradițională este un loc în care adulții urmăresc să condiționeze copiii să învețe. Pe când educarea cetățenilor sistemici necesită o învățare din partea tuturor. Profesorii se implică în cercetarea subiectelor pe care nu le stăpânesc, pentru că de fapt nu le stăpânește nimeni. Copiii ajung la înțelegeri de o valoare reală pentru profesorii lor. Dascălii învață împreună și unii de la alții. Administratorii creează un mediu care promovează încrederea, deschiderea și viziunea împărtășită, iar de-a lungul drumului, ei înșiși devin

mai dispuși să accepte că propriile lor comportamente trebuie să se schimbe. Părinții și membrii comunității sunt atrași în entuziasmul și energia unei comunități de oameni care se interconectează. Așa cum s-a întâmplat de milenii, atunci când prețuim și ascultăm cu adevărat copiii, entuziasmul lor de a învăța și de a se dezvolta ne influențează atitudinile rigide. Chiar și în microcosmosul unei singure școli, descoperim înțelepciunea vechii zicale chinezești: „Dovada oricărei epoci de glorie este aceasta: copiii sunt cei mai importanți membri ai societății, iar predarea este cea mai onorabilă meserie“.

Pentru profesori, în special, aceasta înseamnă să se deschidă în fața provocărilor extraordinare ale transformării pedagogiei și a strategiilor de instruire din sala de clasă, respectiv să renunțe la principiul „Îmi văd de treaba mea și nimic mai mult“. Cum să gestionăm această diversitate remarcabilă a indivizilor care învață? Cum să susținem copiii în propriul lor proces de a învăța să gândească de unii singuri și cum să creăm acel spațiu de reflecție și dialog? Cum să folosim cunoștințele aprofundate despre dezvoltarea umană ca pe o temelie pentru întreaga educație? Cum să combinăm abordarea dezvoltatională a învățării cu diversele materii de studiu, astfel încât cele două aspecte să se sprijine între ele? Și cum poate învăța continuu toată lumea în ce fel să muncească mai bine pentru realizarea împreună a acestor schimbări?

Un loc în care oamenii să se poată exprima

Școlile pentru cetățenii sistemici implică mai presus de toate o dedicare asiduă față de dezvoltarea ființelor umane, față de cultivarea unui simț crescut al finalității și al responsabilității. Viziunea fiecărui copil, la fel ca persoana lor, este unică. Fiecare va sesiza anumite moduri de a schimba lumea pe care alții nu le văd. Cetățenii sistemici nu vor fi rostogoliți pe o linie de asamblare în care vor trebui să tocească un set standard de „instrumente sistemice“. Educația lor trebuie să-i ajute să-și crească, fiecare, sensibilitatea față de realitatea interdependentă.

„Natura umană reprezintă nucleul fundamental în educație“, spune Nan Huai-Chin. „De ce se nasc bebelușii atât de diferiți?“ Potrivit gânditorului chinez, pentru a înțelege profunzimea unicității noastre, trebuie să ne uităm la calitățile înnăscute ale „karmei“ pe care nou-născuții o aduc cu ei în această viață. Dacă sunt orbi la diferențele pe care le încorporează fiecare persoană, profesorii „vor proceda exact pe dos în raport cu intenția lor de a-i hrăni pe elevi“. Deși occidentalii nu sunt obișnuiți să se gândească la calitățile unui suflet, dezvoltate prin numeroase reîncarnări, ideea că fiecare persoană este unică nu ne este străină. Cu siguranță, aceasta este o piatră de temelie a înțelepciunii și a democrației vestice — că fiecare persoană are dreptul la „viață, libertate și la căutarea fericirii“, conferindu-le acestor termeni propriile semnificații.

Una dintre cele mai vechi funcții ale școlii a fost aceea de a a-i ajuta pe tineri să-și găsească vocația, calea lor unică de a se dezvolta în calitate de contribuitori prețuiți și autonomi la bunul mers al societății. Esența acestui

angajament, la fel ca rădăcina etimologică a cuvântului „vocație“, se referă la găsirea vocii personale.

Vocația

Cuvântul „vocație“ înseamnă literalmente „chemare“ și vine din latinescul *vocare*, „a chema“, care provine din aceeași rădăcină, *vox*, care a produs și cuvântul „voce.“

V-o amintiți pe Annalise — tânăra aceea încrezătoare care vorbise la întrunirea din St. Louis despre turbina eoliană? Încrederea ei în sine, claritatea și exprimarea concise au fermecat oamenii din audiență. Niciun cuvânt nu părea de prisos, spre deosebire de discursurile unora dintre adulții care au urmat-o în program.

Doar mai târziu, dintr-o conversație emoționantă cu tatăl ei, am aflat că lucrurile nu au stat așa dintotdeauna. El a venit la mine în timpul pauzei de după prezentarea ei, cu ochii în lacrimi. „Pur și simplu nu-mi vine să cred“, mi-a spus. „Trebuie să înțelegeți că mama lui Annalise a fost îngrijorată foarte mult timp de faptul că ea era atât de timidă. Atât de liniștită. Noi ne-am făcut foarte multe griji din această cauză. Cred că și-a găsit vocea.“

Mai târziu, reflectând asupra comentariului său, m-am întrebat: Chiar și-a găsit vocea? S-au ne-am găsit noi urechea? Doar o mică parte dintre educatori cred cu adevărat în capacitatea tinerilor lideri de a aborda probleme, precum alimentația, energia, apa și sărăcia. Mulți tineri ajung să fie blocați în profetii autoîmplinite care îi împiedică să-și manifeste acest potențial. Mai mult decât atât, mulți adulți sunt fataliști în legătură cu dezechilibrele din ce în ce mai pronunțate ce caracterizează societatea noastră; problemele depășesc cu mult soluțiile, așa încât ne vine ușor să credem că nu se poate face nimic. Copiii nu au acel fatalism sau pesimism. Și odată ce se implică, ei rămân angajați. Este vorba despre viitorul lor, iar ei știu instinctiv că aceasta este adevărata menire a educației, chiar dacă adulții au uitat-o.

Un incubator pentru abilități de rang superior

Educatorii au multe cadre pentru abilitățile de rang superior. Experiența noastră ne duce din nou cu gândul la următoarele aspecte:

- Gândirea sistemică și înțelegerea complexității (v. Partea a VII-a, cap. 3)
- Reflecția
- Colaborarea și dezvoltarea de parteneriate de învățare
- Comunicare și ascultare
- Gândirea-design: cum să creăm sisteme capabile să producă rezultatele pe care ni le dorim
- Sentimentul de sine: aspirație, automotivare, autocontrol
- Simț al eficacității personale: cum putem influența problemele care ne interesează.

Toate acestea sunt abilități de gândire și interacțiune pe care trebuie să le stăpânească un cetățean sistemic. Acestea nu presupun doar o cunoaștere a

sistemelor, răspunsuri neliniare și detectarea pârghiilor de schimbare, ci și alte abilități de gândire și de învățare care sunt ignorate aproape în totalitate de majoritatea școlilor în ziua de azi. Din multe puncte de vedere, acestea sunt comparabile cu „competențele fundamentale“ pentru construirea organizațiilor de învățare, care implică o dezvoltare continuă a capacității individuale și colective de a învăța (atât pentru copii, cât și pentru adulți). (V. și Partea a II-a, cap. 1 — metafora celor trei picioare ale scaunului.)

Educatorii au tendința de a considera aceste competențe sistemice ca fiind niște „abilități de rang superior“. Dar ele sunt de fapt niște abilități necesare la orice vârstă pentru rezolvarea de problemele complexe din viața reală — iar acestea sunt „complexe“ în alt sens decât atunci când vorbim despre o problemă „complexă“ de matematică sau de fizică. După ce au fost văzute pentru o perioadă îndelungată ca ținând de domeniul educației superioare, dovezi aduse în ultimii douăzeci de ani indică faptul că, având o instruire și un mediu general de învățare potrivite, aceste competențe sistemice pot fi cultivate în educația primară și dezvoltate la niveluri deosebit de avansate în ciclul secundar, și nu doar pentru o elită, ci și pentru majoritatea elevilor. (V. Partea a VII-a, cap. 5.)

Un teren de exersare a învățării reflexive și colaborative

O dimensiune critică în cultivarea aptitudinilor cetățenilor sistemici de toate vârstele este abilitatea de a reflecta asupra celor învățate, adesea în „timp real“.

În școlile ce-au introdus deja la clasă gândirea sistemică, precum Borton Primary Magnet School din Tucson, este o practică obișnuită pentru copiii de clasa pregătitoare să-și încheie ziua prezentând niște grafice de „comportament-în-timp“ în care își schițează învățarea din acea zi. După ce-și afișează graficele pe un perete, ei stau în cerc și vorbesc despre ce au învățat, oră de oră. Pentru orele în care au învățat foarte multe lucruri, ei stau drepti. Pentru orele în care au învățat puțin, se apleacă spre podea. Dacă învățarea a fost undeva pe la mijloc, ei stau ușor înclinați. Apoi copiii vorbesc despre ce experiențe educaționale au avut la fiecare oră: când au fost vioi și plini de energie, când au devenit obosiți sau distrași, când le-a fost foame. Prin acest exercițiu simplu și concret, reflecția devine parte a zilei de școală a fiecărui copil. La fel de important este faptul că elevii devin conștienți de unicitatea experienței fiecăruia dintre ei. Nu există răspunsuri corecte sau greșite la întrebarea „Cum te-ai simțit?“ Nu există o curbă standardizată care definește o zi corectă. Fiecare zi merită să fie respectată pentru ce a oferit. (Pentru gândirea sistemică la clasă, vezi Partea a VII-a, cap. 1.)

Pe măsură ce mai înaintează puțin în vârstă, copiii din acest tip de școală trec de la a vedea tiparele din ziua lor de școală la explorarea forțelor sistemice implicate în viețile lor. Unul dintre cele mai vizionate materiale video²¹⁴ de către inovatorii din educație ilustrează trei copii din clasa întâi stând și examinând o buclă de feedback de întărire pe care au desenat-o pentru a înțelege de ce apăreau bătăi între copiii de pe terenul de joacă.

„Mai întâi folosim cuvinte răutăcioase“, spune unul dintre copiii de șase ani, indicând spre bucla lor. „Apoi unii se simt jigniți și după aceea folosesc și mai multe cuvinte răutăcioase. Iar după asta începe bătaia“. Ceea ce este deosebit de surprinzător pentru adulții care văd acest clip este conversația spontană ulterioară despre „diferitele moduri în care putem interveni în acest sistem“.

„Am încercat să zicem *Îmi pare rău*“, povestește un alt băiat, tot de 6 ani. A funcționat uneori, continuă el, dar copiii au decis că erau și alte lucruri pe care le-ar putea încerca și care ar putea funcționa și mai bine — acesta era modul lui de a spune că găsiseră niște pârgii de schimbare în sistem.

În moduri simple, precum în cazul de mai sus, elevii învață să treacă dincolo de învinovățire și de deznădejde. Ei se implică tot mai mult în încercarea continuă de a-și înțelege mai bine propriile vieți și în scopul intrinsec de a realiza lucruri care sunt importante pentru ei (cum ar fi să nu mai apară bătăi pe terenul de joacă). Curiozitatea lor este cultivată, iar simțul lor natural al responsabilității se dezvoltă. Acestea sunt două fundamente ale cetățeniei sistemice. Treptat, apare și al treilea: a învăța cum să rezolvăm problemele complexe împreună. Din momentul în care încetează să se culpabilizeze unii pe alții sau să se simtă vinovați de bătăile în care se implică, ei pot începe să lucreze împreună pentru a schimba lucrurile. Vara trecută, când m-am întâlnit cu unul dintre băieți — care acum are șapte ani — și l-am întrebat cum mergeau lucrurile, a spus că el și ceilalți doi bătauși sunt acum „cei mai buni prieteni“.

Când au la bază curiozitatea, optimismul și cunoștințele despre cum să colaboreze în cazul problemelor complexe, este firesc ca elevii să știe să gestioneze mai matur problemele din comunitatea extinsă. Cheia este să continue să-și mențină învățarea concentrată asupra a ceea ce este real și relevant pentru ei, dar și să li se ofere spațiul pentru a aborda probleme mai provocatoare, mai ales pe cele pe care adulții nu știu cum să le rezolve, precum: „Cum putem obține energie regenerabilă pentru școala noastră?“

Adulții trebuie, și ei, să exerseze în mod regulat reflecția și colaborarea. Din păcate, majoritatea educatorilor nu-și rezervă un răgaz pentru propria lor reflecție și învățare ca parte a mediului profesional de zi cu zi, iar majoritatea directorilor nu conștientizează rolul crucial pe care îl are rezervarea unui timp special pentru acest demers. Practica nonreflexivă este consolidată prin remunerarea profesorilor doar pentru prezența lor la ore, prin plasarea răgazului pentru dezvoltarea profesională în vacanța de vară (la secțiunea „printre altele“) și printr-o cultură a perfecționării individuale, și nu colective. Acest proces este întărit și mai mult de popularitatea de care se bucură profesorii care impun singuri schimbări majore. Atunci când competența individuală a profesorilor este evaluată public, acest lucru e comparabil cu ce se întâmplă între membrii unei echipe sportive, care sunt în competiție unii cu alții, fiecare dorind să ajungă jucătorul-vedetă; or, în acest caz, succesul echipei va avea de suferit. (V. Partea a IX-a, cap. 1.)

Este nevoie de timp și dedicație pentru a trece dincolo de procesele de suprafață și pentru a crea realmente un mediu de colaborare continuă și de inovare colectivă. „Dintre toate schimbările pe care am încercat să le fac în calitate de director, demersul de a-i ajuta pe profesori să învețe cum să fie o echipă a fost probabil cel mai dificil“, spune Mary Scheetz, fosta directoare a Școlii Generale „Orange Grove“ din Tucson, Arizona, unde au fost introduse pentru prima dată multe dintre practicile gândirii sistemice descrise în această carte. Scheetz a condus personal câteva ateliere de o zi în care profesorii au învățat să reflecteze și să se asculte unii pe alții pentru a-și consolida o abilitate colectivă în gestionarea conflictelor inevitabile (de exemplu, între planurile de lecție diferite de la un profesor la altul sau între strategiile diferite folosite de dascăli pentru anumiți copii). „Există un potențial pentru soluții colaborative cu mult mai mare decât în circumstanțele izolării profesionale, pentru majoritatea școlilor“, spune Scheetz (Partea a VII-a, cap. 3).

Dar, așa cum au învățat organizațiile inovatoare din sfera afacerilor, reflecția și colaborarea trebuie să apară în mod regulat, nu doar în sesiuni intermitente de formare. Consolidarea echipelor trebuie să fie continuă, iar cele mai bune momente de învățare apar adesea în timpul gestionării accidentelor și a crizelor. Hotărâte să creeze acest spațiu ca parte a rutinei școlare, Scheetz și Tracy Benson (care pe atunci era director adjunct, iar mai apoi a succedat-o pe Scheetz în postul de director) au reprojctat în cele din urmă orarul astfel încât toți profesorii să aibă la dispoziție între patruzeci și cinci și șazeci de minute zilnic pentru a se „consulta“ unii cu alții. „Colaborarea începe să dea rezultate doar atunci când profesorii se pot coordona în timp real“, spune Benson. „Ei trebuie să știe ce a aflat profesoara lui Billy la prima lui oră sau modul în care funcționează în realitate pentru copii o nouă idee sistemică ce ar trebui să fie implementată la orele de educație civică și de științe. Aceste lucruri îi ajută pe profesori să se simtă ca o echipă.“

Treptat, profesorii de la Orange Grove au început să construiască o viziune mai extinsă a tipului de cultură școlară pe care și-l doreau și au descoperit că efortul continuu pentru dezvoltarea lor, la nivel de comunitate educațională, începuse să modifice felul în care interacționau. „Noi trebuie să conducem prin exemplul personal“, a spus profesoara de matematică Kelly O'Connor. „Dacă arătăm respect copiilor și colegilor de catedră, copiii observă acest lucru. Orice subiect despre care discutăm este un proces de consolidare a unei comunități“, a spus Jay Barwell, profesor de limba engleză. „Soluționarea tuturor neînțelegerilor noastre este esențială pentru edificarea viziunii noastre împărtășite.“

Pe măsură ce profesorii au crescut ca echipă, la fel s-a întâmplat și cu înțelegerea lor despre cum să îmbunătățească mediul general din școală. La final, viziunea lor privind școala s-a redus la o singură idee: respectul. Cu această regulă orientativă, ei au fost capabili să construiască încrederea atât

între ei, cât și în raport cu elevii lor²¹⁵.

Un laborator pentru cultivarea conexiunilor și pentru consolidarea unor comunități sănătoase

Izolarea profesorilor unii de alții în cadrul școlilor se oglindește din păcate în modul în care școlile se percep pe ele însele — ca instituții izolate, separate de comunitățile mai largi în care sunt încorporate. În mod tragic, și aceasta devine adesea o profecție autoîmplinită: școlile izolate au o contribuție mică în comunitățile lor și, din acest motiv, eșuează în a atrage potențiala susținere din partea acelor comunități. În această situație, beneficiile reciproce din interdependența dintre școală și comunitate sunt pierdute.

Valoarea recunoașterii acestei interdependențe începe să fie înțeleasă printre companiile inovatoare în moduri care le transformă strategiile și practicile. „Dacă mă gândesc prin ce au trecut multe organizații, gradul de conștientizare a sustenabilității a crescut“, spune Andre van Heemstra, un membru pensionat al consiliului de administrație al Unilever (una dintre cele mai mari companii producătoare de bunuri de consum din lume). „Gândirea sistemică, în diferite forme, ne permite să vedem mult mai multe interdependențe decât vedeam în trecut. Sunt acele interdependențe care te fac să ajungi la concluzia că este mai mult decât stupid — este chiar nesăbuit — să te gândești la sustenabilitatea comercială fără s-o pui în relație cu durabilitatea socială sau ecologică“, adaugă el²¹⁶.

Cum ar putea apărea o asemenea conștientizare a importanței strategice a interdependenței la nivelul învățământului? O cale ar fi educația pentru sustenabilitate — ceea ce ar reprezenta și o recunoaștere printre educatori și lideri comunitari a faptului că școlile ar putea fi o forță proactivă în sprijinirea comunităților noastre în a se dezvolta dincolo de „bula“ erei industriale. Aceasta începe să fie un imperativ strategic pentru unele școli: inspectoratul școlar din Portland, Oregon, de exemplu, a făcut din acest gen de educație o prioritate explicită pentru elevi, administratori și personalul nedidactic (v. și Partea a XVI-a, cap. 4).

Pe măsură ce aceste idei se vor înrădăcina și mai mult, vom vedea că educația pentru cetățenia sistemică — și mai ales instrumentele gândirii sistemice și abilitățile de învățare colaborativă — le pot oferi tinerilor baza intelectuală și de dezvoltare de care au nevoie pentru a fi pregătiți pentru marile provocări ale sustenabilității cu care se vor confrunta: alimente, apă, energie, deșeuri și toxicitate, decalajele crescânde dintre bogați și săraci, edificarea de afaceri și economii regenerative — începând de aici și de acum, din comunitățile în care trăiesc.

Din păcate, ceea ce este considerat a fi educație pentru sustenabilitate adesea nu este altceva decât o restructurare a programei educaționale pentru științele ecologice. În cel mai rău caz, aceasta devine o povară pentru profesori și presupune costuri suplimentare pentru școli. Dar acestea ar putea să facă mult mai mult. Așa cum s-a putut vedea din activitatea lui Jaimie Cloud, predarea pe teme de sustenabilitate este, în esență, o practică a depășirii

barierelor dintre materiile de studiu, dintre grupele de vârstă, dintre școală și exterior, dar și a barierei artificiale care separă „teoria din cărți“ de aspectele practice.

Jaimie Cloud de la Cloud Institute, un lider național în educația pentru sustenabilitate de peste un deceniu, a identificat șapte „habitudini mentale“ primare pentru a fi cultivate în educația pentru sustenabilitate²¹⁷:

- *Înțelegerea sistemelor în calitate de context pentru luarea de decizii* — măsura în care persoana vede atât sistemul întreg, cât și părțile acestuia, precum și măsura în care un individ se poate poziționa pe sine în cadrul sistemului.
- *Responsabilitatea intergenerațională* — măsura în care persoana își asumă responsabilitatea pentru efectele acțiunilor sale asupra generațiilor viitoare.
- *Conștient și competent în evaluarea implicațiilor și consecințelor* — măsura în care persoana face alegeri în mod conștient și își planifică acțiunile pentru a obține un impact pozitiv asupra sistemului.
- *Protejarea și consolidarea bunurilor colective* — măsura în care persoana lucrează la reconcilierea conflictelor dintre drepturile individuale și responsabilitățile cetățenești, pentru a avea grijă de bunurile colective.
- *Cunoașterea forțelor motrice și a impactului lor* — măsura în care persoana înțelege și poate acționa în mod strategic și responsabil în contextul forțelor motrice care ne influențează viețile.
- *Asumarea responsabilității strategice* — măsura în care persoana își asumă răspunderea pentru sine și pentru ceilalți, proiectând, planificând și acționând în beneficiul întregului sistem.
- *Schimbarea de paradigmă* — măsura în care persoana recunoaște modelele mentale și paradigmele ca idei directe care se schimbă în timp odată cu apariția unei cunoașteri noi și a unor înțelegeri aprofundate.

Conectarea școlilor la comunitatea extinsă poate începe prin câteva modalități simple. De exemplu, școala alternativă Monte del Sol din Santa Fe, New Mexico, a venit cu un prim pas destul de facil: școala a solicitat un „proiect educațional comunitar.“ Iată cum funcționează acesta:

Fiecare elev de clasa a zecea poate identifica ceva ce își dorește să învețe de la cineva din comunitate. Proiectul care rezultă din această activitate va reprezenta apoi unul dintre cursurile obligatorii din acel an. Eu am întâlnit elevi de la școala Monte del Sol care au învățat tâmplărie, consultanță în afaceri și administrație comunitară. La fel de important ca ceea ce învață este modul în care achiziționează acel lucru. Eliberați din sala de clasă, ei recrează cea mai veche formă a educației: ucenicia. Acest lucru nu duce doar la o învățare care are o semnificație reală pentru ei, ci și aduce în contact mulți adulți și elevi, pavând drumul atât spre activitatea colaborativă, cât și spre consolidarea unor comunități mai sănătoase și mai durabile.

Un alt exemplu, puțin mai elaborat, a fost atât de convingător, încât mulți profesori încearcă să-l lărgească și să-l repete. Scott Beall, un profesor de științe de la școala generală, și-a transformat ora de științe într-un curs de introducere în „leaderhipul corect făcut“, învățându-i pe elevii din clasa a șasea și a opta cum să realizeze audituri energetice și apoi implicând oameni de afaceri locali în calitate de clienți. Pe lângă faptul că elevii învață cum să aplice știința în analizele practice, dezvoltându-și în același timp competențele

antreprenoriale, afacerile locale încep a-și reduce consumul de energie și emisiile de carbon. În același timp, elevii descoperă în ce fel pot schimba anumite lucruri în comunitatea lor.

Contribuția adusă la educația elevilor, chiar și în definiția tradițională a învățării, este extraordinară. „Fără îndoială, copiii de la cursul de «leadership corect» învață la fel de mult conținut științific precum colegii lor de la cursurile tradiționale de științe“, spune Beall. De fapt, rezultatele lor la examenul de capacitate, la materia „științe“, sunt la fel de bune sau chiar mai bune decât cele ale colegilor lor de la cursurile tradiționale. „Sunt multe modalități prin care poți gândi proiecte semnificative de învățare pentru sustenabilitate, propunând activități în folosul comunității și ținând cont și de conținutul programei educaționale“, spune Beall. „Recompensa constă în motivația elevilor și într-o înțelegere total diferită a ceea ce înseamnă să practici știința în loc să faci doar exerciții în sala de clasă.“ Astăzi, șase sisteme școlare din rețeaua Parteneriatului Educațional al Societății pentru Învățarea Organizațională (SoL) colaborează în cadrul proiectului „amprenta copiilor“, inspirat de exemplul lui Beall. (Vezi și Partea I, cap. 5.)

Una dintre pârgurile cu cel mai mare impact pentru reconectarea școlii și a comunității constă pur și simplu în a începe să „vezi“ conexiunile care există deja. Districtul școlar Murphy din Phoenix, Arizona, este localizat într-unul dintre cele mai sărace cartiere din America. Un studiu recent realizat de cercetătorul Dennis Sandow de la SoL a arătat modul în care membrii acelei comunități au creat rețele de susținere reciprocă livrând alimente și haine celor nevoiași; au contribuit la scăderea violenței și a abuzului de substanțe în rândul tinerilor și au pus umărul la generarea unei creșteri a performanțelor elevilor pe o perioadă de cinci ani. Sandow a descoperit că „elevii și familiile lor, cât și cartierele din cadrul districtului școlar Murphy beneficiază cu toții de pe urma unui sistem social lărgit, colaborativ, ai cărui membri includ organizații nonprofit, guvernamentale, religioase și de afaceri; profesori; consilieri; părinți; dar și absolvenți ai școlilor din regiune. Acest sistem școlar are un singur (deși nedeclarat) scop: promovarea sănătății și a bunăstării elevilor, familiilor și a locuitorilor din circumscripția școlară Murphy.“²¹⁸

Studiile similare realizate de Sandow în companii ca Hewlett-Packard au arătat că aducerea la suprafață a acestor rețele colaborative care erau invizibile în trecut a consolidat aceste firme. „Odată ce oamenii încep să recunoască rețelele de colaborare, oamenii devin în mod natural mult mai conștienți de acestea, de modul lor de operare și de cât de importante sunt. Atunci când sunt invizibile, aceste rețele sunt ușor de neglijat.“ Sandow subliniază legătura dintre consolidarea acestor rețele de coimplicare din ultimii cinci ani și performanța elevilor, observând că „sistemul social extins susține performanțele școlare ale elevilor din districtul școlar Murphy“.

Inspectorul districtului, Paul Mohr, membru fondator al Parteneriatului Educațional al SoL, explică situația astfel: „Poate că acest lucru se datorează circumstanțelor dificile ale districtului Murphy, dar pentru a avea succes, o

școală de aici trebuie să devină un motor al consolidării comunității. Când se întâmplă acest lucru, beneficiile, atât pentru elevi, cât și pentru adulți, pot trece mult dincolo de ceea ce pot face educatorii de unii singuri.

Conectarea într-un mod mai conștient a școlilor și a comunităților creează de asemenea oportunități importante pentru dezvoltarea leadershipului tinerilor. „Noi tindem să subestimăm foarte mult capacitățile de conducere ale adolescenților“, spune Les Omotani, fost inspector în districtul Hewlett-Woodmere din Long Island, New York.

În ultimii ani, Omotani a invitat elevi de liceu în calitate de facilitatori pentru numeroase dialoguri comunitare găzduite de școli. „Tinerii învață că îi pot ajuta pe adulți să întrețină conversații relevante despre modul în care comunitatea și școlile pot deveni mai sănătoase“, spune Omotani. „Adulții învață să-i accepte pe tineri ca pe niște membri ai comunității chibzuiți și dedicați. Este o situație extrem de avantajoasă pentru toată lumea.“ De exemplu, în urma unui dialog recent, elevii au inițiat un proiect de „transport al cumpărăturilor“ pentru a introduce în toată comunitatea sacoșele de cumpărături refolosibile cu scopul de a elimina multe dintre pungile de plastic care ajung în mod inevitabil la gropile de gunoi. (Vezi și „Forumul pentru Leadershipul Tinerilor“ — Partea a X-a, cap. 6.)

Toate acestea merg dincolo de schimbările curriculare sau pedagogice, chiar dacă acestea au o importanță fundamentală. Este nevoie de o modificare radicală în conceperea școlilor ca un loc al educării elevilor și comunității, dar și ca pe un mijloc prin care procesul educațional poate fi îmbinat cu contextele de viață reală, ca să creeze oportunități pentru tineri de a învăța și sprijin în consolidarea comunităților și a societății sustenabile. În asemenea contexte, educația nu mai este ceva ce adulții le administrează copiilor. Educația devine un proces împărtășit de învățare, merit să dezvolte moduri de viață mai sănătoase și mai durabile.

Cum ar fi dacă viziunea prevalentă despre școală nu ar defini de geografia instituțională, ci de geografia vieților elevilor? Cum ar fi dacă nu doar profesorii ar fi educatori profesioniști, ci toți adulții (și tinerii cu vârste mai mari) cu care interacționează un elev? Cum ar fi dacă am porni de la premisa că inovarea susținută în educație va apărea doar în măsura în care noi dezvoltăm rețele colaborative care să conecteze afaceri locale, serviciile sociale locale, organizații guvernamentale și familii care împărtășesc o viziune comună de susținere a copiilor în dezvoltarea lor? Cum ar fi dacă am înțelege că orice deficit de profesori pe care îl percepem este doar un efect al separării școlii de comunitatea extinsă și că, în realitate, există numeroși educatori virtuali care așteaptă să li se ceară ajutorul?

Un centru al inovării reale

La final, dezvoltarea cetățeniei sistemice ar putea plasa școlile în poziția de centru natural pentru inovare — și mă refer în special la acele tipuri de inovări care vor ajuta societatea să facă tranziția către ieșirea din era industrială.

„Educația publică nu are nicio capacitate de cercetare și dezvoltare“, observă Tony Wagner, specialist de frunte în educație și inovare de la Centrul de Tehnologie și Antreprenariat de la Universitatea Harvard. „Cum ar fi — continuă el — dacă fiecare inspectorat școlar ar avea un centru școlar pentru cercetare și dezvoltare? Cum ar fi dacă educației i s-ar oferi oportunitatea de a investi în cercetare și dezvoltare în proporții similare cu omologii săi din mediul de afaceri?“

Majoritatea oamenilor de afaceri trăiesc într-o lume în care fie devin inovatori, fie asistă la moartea companiei lor. Ei știu cum să gestioneze riscurile care vin odată cu experimentarea, cum să se focalizeze asupra testării ideilor noi la nivel local înainte se a le extinde prematur la o aplicare largă, cum să finanțeze și cum să evalueze inovarea. Din ce în ce mai mult, cele mai inovatoare firme privesc natura și armonia cu natura ca pe un far călăuzitor pentru invențiile de care va fi nevoie în viitor — în materie de energie regenerabilă, de selecție a materialelor și proiectare a produselor (mișcarea „biomimetică“), de „cicluri de producție în buclă închisă“ care diminuează deșeurile (cum este obiectivul companiei Starbucks de a elimina paharele de unică folosință) și în materie de modele de afaceri sensibile față de sărăcie (cum este obiectivul companiei Unilever de a folosi ca furnizori de alimente jumătate de milion de „întreprinderi mici“ inovatoare din toată lumea). Expertul în strategii competitive Michael Porter observa că afacerile de succes ale viitorului se vor concentra asupra creării unei „valori împărtășite“ cu societatea, o schimbare radicală în raport cu acea competiție egoistă despre care se credea, în mod tradițional, că duce la inovare²¹⁹.

Educarea cetățenilor în spiritul abordării sistemice presupune că, mai devreme sau mai târziu, aceleași schimbări de paradigmă trebuie să apară și în educație — iar acest proces a început deja. Pe măsură ce oamenii din educație dedicați inovării înțeleg mai bine schimbarea istorică de la nivelul priorităților economice, va deveni un lucru firesc pentru școli să-și schimbe și ele prioritățile educaționale. Apoi în centrul atenției vor fi întrebările despre scopurile educaționale de bază, alături de cerințele impuse de obiectivele specifice, de standardele de evaluare și de metodele didactice — de aici va trebui să pornească și perfecționarea educatorilor. Ca în toate schimbările, o mare parte a eforturilor se vor centra pe întrebarea practică: Cine coordonează schimbarea? În opinia mea, liderii vor veni de peste tot, și chiar din partea elevilor.

Viața într-o lume a cetățenilor sistemici

În 2010, am urmărit un grup de elevi care făceau tranziția de la școala generală la liceu într-unul dintre sistemele școlare centrate pe gândirea sistemică (este vorba de școli din Tucson, Arizona). Ei tocmai își finalizau proiectul de sfârșit de an: trebuiau să-și aleagă un subiect complex și să se implice încercând să îl înțeleagă din diferite puncte de vedere. Recent, în Arizona se promulgase o lege care obliga toate persoanele care nu erau cetățeni ai Statelor Unite să poarte asupra lor acte de identitate; în practică,

aceasta însemna că hispanicilor (cetățeni americani sau nu) urma să li se ceară tot timpul să prezinte actele de identitate. Câțiva elevi au ales acest subiect. Alții au ales subiecte la fel de dezbătute la nivel public: teme ca dreptul la avort sau legalizarea narcoticelor.

Eu am fost deosebit de surprins că toți și-au ales subiecte care suscitau vii dezbateri și despre care aveau opinii bine înrădăcinate. Ei credeau că știau perfect ce era bine și ce nu în acele cazuri. Dar, pe măsură ce s-au implicat, și-au dat seama că era mai complicat decât se așteptaseră ei și, cu toții, au ajuns în situația de a-și pune sub semnul întrebării propriile opțiuni. Un copil a spus: „Chiar și oamenii cu care nu sunt deloc de acord, ca în problema cărții de identitate, au un punct de vedere justificat. Acum înțeleg asta“. Unii copii au declarat că, la sfârșit, nu mai erau atât de convinși de credințele lor; alții au spus că încă au o opinie fermă, dar că au înțeles și justetea celorlalte puncte de vedere.

În timp ce îi ascultam, m-am gândit: „Iată ce înseamnă de fapt o bună educație“. Este ușor să ai o convingere bazată pe o reacție afectivă, dar lucrurile se schimbă când imersezi în realitatea unei alte persoane și vezi mai multe fațete ale sistemului. Atunci poți înțelege în ce mod alți oameni ajung la un punct de vedere diferit.

Am plecat cugetând la o frază auzită mai demult de la legendara directoare din New York, Deborah Meier: „Dacă elevii nu învață democrația în școală, unde o vor învăța?“ În acea după-amiază, devenisem ușor pesimist. Era clar cât de crucial era acest tip de deschidere pentru o democrație eficientă și cât de mult lipsește aceasta din politicile actuale bazate mai curând pe polarizare, furie și neîncredere. Fără acest tip de implicare empatică, putem oare înțelege cu adevărat și fără simplificări pripite problemele complexe? Am plecat de la întâlnirea cu acei elevi cu un răspuns simplu în minte: „Nu, nu putem să înțelegem acele probleme și nici n-o să le înțelegem“²²⁰.

Urmăriți din nou filmulețul cu acei trei băieți de șase ani reflectând asupra sistemului pe care l-au creat și care năștea conflicte pe terenul de joacă. Aproape oricine le-ar caracteriza tipul de gândire ca ținând de „abilități cognitive de rang superior“. Ei reflectează împreună asupra modului în care gândirea și acțiunile lor le modelează realitatea. Îi poți vedea rezolvându-și problema și testându-și ipotezele. Dacă faptul că au spus „Îmi pare rău“ nu a funcționat, vor încerca altceva. Mulți oameni ar crede că acei copii de șase ani sunt incapabili de o asemenea analiză.

Dar asemenea asumții limitatoare ne împiedică evoluția tuturor: adulți și copii deopotrivă. De exemplu, teoriile convenționale ale învățării susțin că elevii trebuie să-și însușească mai întâi deprinderile de bază — precum cititul și calculul — și abia apoi, când sunt mai mari, să achiziționeze abilități de rang superior. Dar experiențele din școli ca aceasta sugerează un tablou cu mult mai complex și mai captivant: o progresie mai apropiată de modelul spiralei. Din punct de vedere dezvoltational, un copil de șase ani este la un nivel foarte diferit de un copil de cincisprezece ani. Dar este evident că un copil de șase ani

își poate însuși unele moduri de gândire mai complexe. Acestea pot susține și da sens mai apoi unor deprineri elementare, cum este scrisul și cititul. Acel copil de șase ani acum are ceva despre care să scrie, ceva care are o semnificație, plus că are și pentru cine să scrie — pentru cei alături de care învață. Acest lucru poate sprijini de asemenea și dezvoltarea abilităților lingvistice.

În instituțiile, precum școala primară din Borton, cu un procentaj crescut de „elevi pentru care engleza este a doua limbă“, apar din ce în ce mai multe dovezi că abilitățile de gândire sistemică accelerează învățarea limbii engleze. Oferindu-le un limbaj vizual de tipul graficelor și diagramelor în care își pot exprima gândirea în moduri complexe, fără a trebui să aibă cunoștințe avansate de limba engleză, li se dezvoltă abilitățile de comunicare și încrederea. Acest lucru, mai apoi, le accelerează dezvoltarea de abilități lingvistice, prin care ajung să-și valorizeze propria gândire. Eu au ceva valoros de spus și chiar vor s-o spună!

Timpu va arăta eficiența acestor idei și abordări specifice, pe măsură ce vor fi probate în continuare. Dar, pentru mine, acești primi pași reprezintă începutul unei idei mari care ar putea fi transformatoare pentru educație. Ideea ar fi că, prin asigurarea unei baze de abilități superioare în primii ani de viață, însușirea ulterioară a deprinderilor școlare de bază se va petrece mai rapid și mai profund — și pentru elevi din ce în ce mai diferiți. Nu există o scară rigidă care guvernează trecerea de la abilitățile de bază la cele de rang superior. Mai degrabă, noi ne ridicăm pe o funie împletită, unde ne aprofundăm încontinuu sentimentul propriei ființe și abilitățile înnăscute de a ne conecta și de a gândi, consolidându-ne în paralel abilitățile verbale și logice — ca o împletitură continuă între intuiție și raționament, sine lăuntric și subiect, simț estetic și capacitate analitică, emoție și obiectivitate.

Cine știe până unde se extinde această împletitură? Eu, unul, am văzut suficiente exemple de reflecții extraordinare ale elevilor, pentru a crede că educația pentru cetățenia sistemică va scoate la suprafață capacități umane mult mai mari decât ne putem imagina. Aceasta va scoate de asemenea la suprafață și măsura în care modelul școlar al erei industriale este, de fapt, un sistem masiv de nivelare. Experiențele directe cu copiii mici sugerează că ei sunt pregătiți să înceapă să gândească altfel. Copiii de cinci ani de pretutindeni știu ce contează pentru ei. Atunci când sunt expuși realității sistemelor umane, ei văd că nevoile lor și sentimentul sinelui sunt de asemenea împletite cu ale altora. Ca să creeze lucruri care contează pentru ei, cum ar fi să înceteze bătăile de pe terenul de joacă, trebuie să acționeze împreună, atenți la nevoile și la percepțiile celorlalți.

Școlile care cultivă cetățeni sistemici pot încuraja o întoarcere la o formă de educație mai profundă, centrată pe oameni, și vizând copiii mai mici și mai mari, adolescenții, dar și adulții. Făcând asta, vom învăța cu toții adevărata lecție a vremurilor noastre, anume că edificarea unei lumi durabile înseamnă construirea unui univers cu un plus de sens și de interconectare umană. Așa

cum ne demonstrează neîncetat copiii, aceasta este lumea în care ne-ar plăcea cu adevărat să trăim.

²¹¹ Cf. P. Senge, „Education for an Interdependent World: Developing Systems Citizens“, în Joy Richmond et alii (coord.), *Tracing Connections: Voices of Systems Thinkers* (iSee Systems & Creative Learning Exchange, 2010).

²¹² În 2010, costurile estimate de Oxfam pentru adaptarea zonelor sărace ale lumii la schimbările climatice globale (inclusiv costurile generate de pierderea recoltelor, de răspândirea bolilor tropicale și de taberele de emigranți, care devin o caracteristică permanentă a peisajelor multor țări în curs de dezvoltare) au depășit 50 de miliarde de dolari.

²¹³ Pentru ideea erei industriale ca „bulă“ ce și-a trăit traiul, v. Peter Senge et al., *The Necessary Revolution: How Individuals and Organizations are Working Together to Create a Sustainable World* (Doubleday, 2008).

²¹⁴ Materialul video este disponibil pe site-ul Fundației Waters: www.watersfoundation.org.

²¹⁵ Procesul prin care a trecut școala Orange Grove și efectele pe termen lung asupra elevilor sunt ilustrate printr-un film fascinant, „That School in Tucson“, disponibil pe clexchange.org.

²¹⁶ Senge et al., *The Necessary Revolution* (ed. cit.), p. 217. În ultimii zece ani, Unilever a dezvoltat obiective îndrăznețe de sustenabilitate pentru anul 2020 și a demonstrat că abordarea dificultăților fundamentale ale unei lumi interdependente poate transforma o afacere într-un lider mondial — de exemplu, prin introducerea surselor durabile pentru toate produsele, integrând jumătate de milion de „întreprinderi mici“ în lanțurile lor globale și reducându-și amprenta ecologică în timp ce își dezvoltă afacerea.

²¹⁷ C. Federico, J. Cloud, J. Byrne, K. Wheeler, „Kindergarten through Twelfth-Grade Education for Sustainability“, *The Environmental Law Reporter News and Analysis*. 33(2) (februarie 2003).

²¹⁸ Dennis Sandow și Virginia Piper, *Murphy School District's Learning Communities* (studiu în cadrul Charitable Trust, 2006).

²¹⁹ Michael Porter și Mark R. Kramer, „Creating Shared Value“, *Harvard Business Review* (ianuarie 2011).

²²⁰ Vezi Deborah Meier, *Keeping School: Letters to Families from Principals of Two Small Schools* (Beacon Press, 2005); *In Schools We Trust: Creating Communities of Learning in an Era of Testing and Standardization* (Beacon Press, 2003); și *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem* (Beacon Press, 2002).

Despre autori

Peter Senge este conferențiar la Sloan School of Management, Massachusetts Institute of Technology, și fondator și director al Society of Organizational Learning (SoL). Activitatea sa e centrată pe promovarea unei înțelegeri comune a problemelor complexe și a leadershipului colectiv pentru crearea de sisteme umane mai sănătoase. În prezent, aceasta implică proiecte colaborative intersectoriale majore focalizate asupra sistemelor globale de alimentație, asupra schimbărilor climaterice, asupra modelelor de afaceri circulare (cu zero deșeuri), asupra economiilor regenerative, dar și asupra leadershipului tinerilor și viitorului educației. Peter este autorul cărții *A cincea disciplină: arta și practica organizațiilor care învață* (trad. rom.: Business Tech, 2012), „una dintre cărțile fundamentale de management a ultimilor 75 de ani“ (*Harvard Business Review*). Este de asemenea coautorul celor trei cărți din seria „Fieldbook“: *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization* (Doubleday, 1994); *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations* (Doubleday, 1999) și prezentul volum.

Nelda Cambron-McCabe este director al Departamentului de Leadership Educațional de la Universitatea Miami din Ohio. Se ocupă de programul de formare pentru inspectori și predă cursuri de leadership educațional și de legislație pentru școlile publice. Este coautoare, alături de Martha McCarthy și Stephen Thomas, a volumului *Public School Law: Teacher's and Student's Rights* (Allyn & Bacon, 2009).

Timothy Lucas a predat în învățământul primar, secundar, liceal și universitar. El are experiență la nivel de inspectorat și a lucrat cu lideri educaționali și cu ministere ale educației din Statele Unite, Canada și Europa. În prezent, predă la Universitatea Wilkes și este membru al consiliului de administrație al Institute for the Future of Learning.

Janis Dutton este consultant educațional și activistă comunitară. Ea a fost principalul coordonator al cărții *The Fifth Discipline Fieldbook*. A publicat articole în *Garbage Magazine*, *The Burbank Daily Review*, dar și în volumul colectiv *The Superintendents Fieldbook*.

Bryan Smith este recunoscut la nivel internațional în calitate de autor și speaker în domeniul leadershipului și învățării organizaționale, cu o focalizare aparte pe leadershipul pentru sustenabilitate. Înainte de a înființa

Broad Reach Innovations, Bryan a fost timp de optsprezece ani partener la Innovation Associates, firma pionieră în domeniul învățării organizaționale. A lucrat de asemenea cu Fundația Națiunilor Unite și cu multe alte organizații educaționale, guvernamentale, nonprofit și de afaceri din toată lumea. Este coautor al celor trei cărți din seria „Fifth Discipline Fieldbook“.

Art Kleiner este scriitor, editor și educator. A fost și coordonatorul Proiectelor „Fieldbook“. Din anul 2005, el este editor-șef al revistei *strategy+business*. Este autorul cărților: *The Age of Heretics: A History of the Radical Thinkers Who Reinvented Corporate Management* (Jossey-Bass, 2008) și *Who Really Matters: The Core Group Theory of Power, Privilege and Success* (Doubleday, 2003).