

CIPRIAN SIMUȚ

ATELIERUL DE DEMOCRAȚIE: CUM SĂ ÎNVĂȚĂM SĂ FIM CETĂȚENI?



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

CIPRIAN SIMUȚ

**ATELIERUL DE DEMOCRAȚIE:
CUM ÎNVĂȚĂM SĂ FIM CETĂȚENI?**

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Ion Albulescu

Conf. univ. dr. Horațiu Catalano

ISBN 978-606-37-2674-3

© 2025 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

CIPRIAN SIMUȚ

**ATELIERUL DE DEMOCRAȚIE:
CUM ÎNVĂȚĂM
SĂ FIM CETĂȚENI?**

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2025

Cuprins

Listă de abrevieri	9
Introducere. De ce un atelier de democrație?	
Fundamente pentru o nouă arhitectură a educației civice	10
Capitolul I. Cum se formează un cetățean în secolul XXI?	13
I.1. Schița pentru atelier: Ce înseamnă, de fapt, a fi cetățean astăzi?	13
I.1.1. De la statul-națiune la <i>cloud</i> : multiplele fețe ale cetățeniei	14
I.1.2. Valorile democrației: o fundație invizibilă.....	23
I.2. Pe ce tărâmuri se manifestă cetățenia?	29
I.2.1. Puterea și legea ca structură de rezistență politică și juridică.....	29
I.2.2. Spiritul de breaslă: liantul social și cultural în atelierul democrației	32
I.2.3. Credința în cetate: atelierul și locul religiei în spațiul public....	37
I.2.4. Administrarea planetei: resursele și sustenabilitatea construcției civice.....	44
I.3. Cum se traduce cetățenia în educație?	46
I.3.1. Perspective și definiții: ECD ca punct de întâlnire.....	46
I.3.2. Rolul ECD: O punte între stat și societatea civilă.....	47
I.3.3. Două fețe ale aceleiași monede: relația dintre ECD și EDO	55
I.4. Competențele dobândite în atelier: Ce trebuie să știe și să facă un cetățean activ?	64
I.4.1. Echipamentul complet: dezvoltarea competențelor democratice	64
I.4.2. De la schiță la acțiune: gândirea critică și participarea civică ...	71
I.4.3. Un deziderat european pentru meșteșugul civic: promovarea cetățeniei active și informate	75
I.4.4. Piatra de temelie a atelierului: înțelegerea și respectarea drepturilor omului.....	79

I.5. Cum arată cetățenia democratică în documentele școlare?	83
I.5.1. O perspectivă europeană: evoluția conceptului de cetățenie în educație	84
I.5.2. Proiectul atelierului de democrație: analiza programei ECD pentru clasa a VII-a	92
I.5.3. Primii pași în atelier: educația civică în ciclul primar și preșcolar	97
Capitolul II. Cum prinde contur comportamentul civic în atelierul minții și al grupului?	101
II.1. Cum definim și măsurăm civismul?	101
II.1.1. Concepte cheie: educație civică vs. educație socială	102
II.1.2. Componentele civismului: de la cunoștințe la identitate	110
II.2. Cum se formează comportamentul civic în societate?	117
II.2.1. Învățarea prin imitație: teoria socială a lui Albert Bandura ..	118
II.2.2. Minte în devenire: Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget	121
II.2.3. Puterea apartenenței: teoria identității sociale a lui Henri Tajfel	124
II.3. Cum putem forma civismul în școală?	128
II.3.1. O viziune integrată: avantajele unui curriculum unificat	128
II.3.2. Dincolo de orar: activitățile extracurriculare	133
II.3.3. Școala ca mini-democrație: implicarea elevilor în decizii	136
II.3.4. O singură echipă: parteneriatul școală-familie-comunitate ..	141
II.3.5. Metoda-cheie: Învățarea Bazată pe Proiecte	145
II.3.5.1. Motorul atelierului: Învățarea Bazată pe Proiect	145
II.3.5.2. Manualul de asamblare democratică: Integrarea principiilor cetățeniei democratice în Învățarea Bazată pe Proiect	149
II.4. Care sunt inamicii formării civice?	156
II.4.1. Cursa contra cronometru: impactul timpului limitat	157
II.4.2. Factorul uman: predarea tradițională și pregătirea profesorilor	161
II.4.3. Disfuncționalități în sala de clasă: climatul școlar nefavorabil	164
II.4.4. Rădăcinile de acasă: mediul familial disfuncțional	168

Capitolul III. Care sunt valențele educaționale ale Învățării Bazate pe Proiecte și cum poate fi aceasta folosită ca instrument în „atelierul de democrație”?	173
III.1. De la concept la practică: Strategii de optimizare în clasă a Învățării Bazate pe Proiect.....	173
III.1.1. Ancorarea în realitate: Implicarea elevilor în proiecte relevante și semnificative.....	174
III.1.2. Privind lumea prin mai multe lentile: Integrarea multidisciplinară în proiecte.....	177
III.1.3. A lucra umăr la umăr: învățarea ca exercițiu democratic.....	180
III.1.4. De la clasă la comunitate: Implicarea elevilor în cauze sociale reale.....	183
III.1.5. Clasa ca agora: Cultivarea unui climat școlar democratic autentic în atelier.....	187
III.2. Care sunt produsele atelierului de democrație?.....	191
III.2.1. De la ucenic la cetățean: Stimularea implicării civice active prin IBP.....	191
III.2.2. Ascuțirea uneltelor minții pentru cetate: gândirea critică în atelierul civic.....	194
III.2.3. Dincolo de civism: Dezvoltarea personală și socială în atelier.....	196
III.3. Cum măsurăm progresul civic în atelierul de democrație?.....	199
III.3.1. Inspecția din mers: Monitorizarea etapelor proiectului.....	201
III.3.2. Jurnalul din atelier: Analiza procesului de implementare.....	202
III.3.3. Recepția lucrării: Evaluarea rezultatelor finite.....	203
III.3.4. Calibrarea proiectului: Auto-evaluarea și evaluarea de grup.....	205
Capitolul IV. Cum s-a desfășurat și ce a relevat cronica învățării prin acțiune din „atelierul de democrație”?	208
IV.1. Punerea în funcțiune a atelierului: Designul experimental, uneltele de măsură și etica meșteșugului.....	211
IV.2. Ce s-a construit în atelier: O analiză a rezultatelor experimentale.....	213

Concluzii. Moștenirea atelierului:

Ce am învățat despre educație și viitorul democrației?	216
O notă de prudență: O privire realistă asupra granițelor studiului	219
Dincolo de atelier: Noi orizonturi pentru cercetare și practică	220
O nouă perspectivă asupra formării civice: De ce contează învățarea prin acțiune pentru viitor?	221
Bibliografie	225

Listă de abrevieri

- ANOVA:** Analiza Varianței
- CE:** Comunitatea Europeană (termen rezultat în urma transformării CEE – Comunității Economice Europene, conform Tratatului de la Maastricht)
- CECO:** Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului
- CEE:** Comunitatea Economică Europeană
- CEEA (Euratom):** Comunitatea Europeană a Energiei Atomice
- ECD:** Educația pentru Cetățenie Democratică
- EDO:** Educația pentru Drepturile Omului
- HG:** Hotărârea de Guvern
- IBP:** Învățarea Bazată pe Proiecte
- JAI:** Cooperarea în domeniul justiției și afacerilor interne
- OMEN:** Ordinul Ministrului Educației Naționale
- OMECT:** Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului
- OMENCS:** Ordinul Ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice
- ONG:** Organizații non-guvernamentale
- ONU:** Organizația Națiunilor Unite
- OSCE:** Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa
- PBL:** Project-Based Learning (sinonim pentru IBP)
- PESC:** Politica Externă și de Securitate Comună
- ROFUIP:** Regulamentului de organizare și funcționare a unității de învățământ
- SL:** Service-learning (învățare prin implicare în folosul comunității)
- TDC:** Teoria dezvoltării cognitive
- TFUE:** Tratatul privind Funcționarea Uniunii Europene
- TIS:** Teoria Identității Sociale
- TSI:** Teoria Socială a Învățării
- TUE:** Tratatul privind Uniunea Europeană
- UE:** Uniunea Europeană

Introducere

De ce un atelier de democrație?

Fundamente pentru o nouă arhitectură a educației civice

Dragi cititori, paginile care urmează vă invită într-o călătorie ce își are originea într-o cercetare doctorală dedicată unui subiect de o importanță strategică pentru viitorul educației și al societății: formarea comportamentului civic, cu aplicație la elevii de gimnaziu. Într-o lume marcată de schimbări accelerate și probleme complexe, simpla transmitere de informații despre stat și legi nu este de ajuns. Am pornit de la o întrebare fundamentală: cum putem transforma educația pentru cetățenie democratică dintr-o prelegere pasivă într-o experiență vie, transformatoare?

Răspunsul pe care această carte îl explorează este concentrat într-o singură metaforă: atelierul de democrație. Ne-am propus să demonstrăm că sala de clasă poate deveni un astfel de atelier – un spațiu dinamic în care tinerii nu numai învață *despre* democrație, ci o *practică*; un loc unde nu doar memorează drepturi și obligații, ci își „murdăresc mâinile” exersându-le.

Instrumentul pe care l-am folosit pentru a construi acest atelier a fost o metodă pedagogică modernă și plină de potențial: Învățarea Bazată pe Proiect (IBP). Investigația noastră a explorat, cu rigoare științifică, modul în care această abordare poate modela, rând pe rând, componentele unui cetățean implicat. Am urmărit cum cunoștințele devin unelte pentru acțiune, implicarea se naște din relevanța problemelor, identitatea civică se consolidează prin apartenența la un scop comun, abilitățile de colaborare și gândire critică se ascut în focul dezbaterilor, iar atitudinile se ancorează în experiența directă a schimbării.

Lucrarea este structurată pe două direcții complementare. Prima direcție se concentrează pe fundamentarea teoretică, clarificând conceptele de cetățenie democratică și educație specifică acesteia, analizând dimensiunile multiple ale cetățeniei (de la cea politică la cea ecologică) și obiectivele educației civice în context curricular. Am subliniat constant importanța acestei educații în pregătirea tinerilor pentru o implicare responsabilă în societate, pornind de la nivelul comunității locale.

Motivația a fost dublă: necesitatea de a îmbunătăți metodele de predare tradiționale din educația socială, care adesea nu reușesc să stimuleze implicarea autentică; dorința de a explora potențialul Învățării Bazate pe Proiecte ca alternativă promițătoare. IBP, prin interactivitatea și relevanța sa, conectând elevii la probleme reale, poate contracara aceste deficiențe. Cercetarea a urmărit să evidențieze avantajele concrete ale IBP în formarea civică a elevilor de clasa a VII-a.

Scopul fundamental a fost acela de a investiga impactul unui program experimental bazat pe IBP asupra comportamentului civic. Ancorată în principiile educației moderne – activă, relevantă, centrată pe elev – cercetarea a analizat detaliat cum IBP contribuie la dezvoltarea competențelor civice de bază, demonstrând eficacitatea sa ca alternativă valoroasă la metodele clasice.

Pentru a asigura rigoarea, am utilizat o metodologie de cercetare predominant cantitativă, implementând programul de intervenție și măsurând schimbările în comportamentul civic (cunoștințe, implicare, identitate, abilități, atitudini) prin comparații statistice între un lot experimental și unul de control, în etapele de pre-test, post-test și re-test. Am analizat și diferențele contextuale (urban/rural) și efectele pe termen lung, folosind instrumente precum un chestionar validat (scala lui Likert) pe un eșantion de 147 de elevi și metode statistice adecvate (testul t, ANOVA).

Pe parcursul primului capitol, am pus bazele teoretice, clarificând conceptul de cetățenie democratică în multiplele sale fațete – națională, europeană, globală și digitală – și analizând valorile sale fundamentale: libertate, egalitate, justiție, respect pentru diversitate și participare activă. Am argumentat importanța integrării acestor valori în educație pentru a forma cetățeni activi și responsabili.

Capitolul al doilea s-a aplecat asupra formării comportamentului civic în context școlar, definind conceptele cheie și explorând fundamentele sale teoretice, de la învățarea socială (Bandura), la dezvoltarea cognitivă (Piaget) și identitatea de grup (Tajfel). Am discutat apoi metode practice de cultivare a civismului – curriculum integrat, activități extrașcolare, implicarea elevilor în decizii și parteneriate școală-familie-comunitate – evidențiind învățarea prin proiecte ca o soluție la diverse obstacole, precum timpul limitat sau persistența metodelor tradiționale.

În capitolul al treilea am analizat valențele educaționale specifice ale Învățării Bazate pe Proiecte, detaliind strategii de optimizare în clasă – de la

asigurarea relevanței proiectelor și integrarea multidisciplinară, la promovarea colaborării și implicarea în cauze sociale, într-un climat școlar autentic democratic. Am subliniat beneficiile multiple ale IBP, precum stimularea implicării civice, dezvoltarea gândirii critice, a abilităților de rezolvare a problemelor și a competențelor democratice, și am discutat specificul evaluării în acest context pedagogic inovator, o evaluare axată pe proces, progres și competențe autentice.

A doua direcție a lucrării, începând cu Capitolul al patrulea, a detaliat designul cercetării noastre experimentale: metodologia cantitativă utilizată pentru a investiga impactul Învățării Bazate pe Proiecte asupra formării comportamentului civic, definind cu precizie variabilele, ipotezele, eșantionul și etapele concrete ale studiului, inclusiv descrierea programului de intervenție și riguroasele considerații etice care au ghidat întregul demers.

Ajunsă în acest punct, după ce am construit eșafodajul teoretic și am detaliat arhitectura cercetării, călătoria noastră intră în momentul decisiv: cel al confruntării ipotezelor cu realitatea datelor. A reușit, așadar, „atelierul de democrație” să modeleze în mod vizibil și durabil comportamentul civic al tinerilor? Este Învățarea Bazată pe Proiecte nu doar o alternativă, ci o metodă cu adevărat superioară celei tradiționale în acest demers formativ complex? Și, poate cel mai important, rezistă oare efectele sale testului timpului? Răspunsurile la aceste întrebări fundamentale, împreună cu o analiză detaliată a datelor și a implicațiilor lor, sunt prezentate în paginile finale ale cărții.

Am început cu o întrebare și se cuvine să dăm un răspuns. Considerăm că avem nevoie de o altfel de educație civică pentru că democrația nu este un dat, ci un exercițiu continuu, o construcție fragilă pe care fiecare generație are datoria să o înțeleagă, să o apere și să o consolideze. Avem nevoie de ea pentru că, într-o lume tot mai complexă și adesea polarizată, nu mai este suficient ca tinerii să cunoască în mod abstract regulile jocului democratic; este un deziderat de bun simț ca ei să dorească și, mai ales, să știe cum să participe activ la modelarea comunităților lor. O „altfel” de educație civică este cea care are curajul și instrumentele necesare pentru a transforma tinerii din spectatori pasivi ai vieții publice în actori conștienți, critici și implicați, pregătiți nu doar pentru examene, ci pentru provocările reale ale vieții de cetățean într-o lume în permanentă schimbare.

Vă invităm să parcurgeți această călătorie, cu speranța că ea va oferi nu doar o analiză pertinentă, ci și o sursă de inspirație pentru toți cei preocupați de formarea viitoarelor generații de cetățeni.

Cum se formează un cetățean în secolul XXI?

I.1. Schița pentru atelier: Ce înseamnă, de fapt, a fi cetățean astăzi?

Orice maestru bun știe că, înainte de a utiliza uneltele din atelier, are nevoie de un plan de construcție detaliat și de o înțelegere clară a materiei prime. Cum se „fabrică” un cetățean în secolul XXI? Însăși întrebarea trădează o viziune depășită. Într-un atelier, nu „fabricăm” în serie, ci modelăm, construim și finisăm. Răspunsul la întrebarea „ce construim?” nu indică o realitate simplă sau uniformă. Dimpotrivă, planul de construcție al cetățeanului modern este unul complex, în care documentele oficiale sunt doar o parte a conceptului filosofic, politic, social și chiar religios al cetățeniei. Punctul de plecare este, desigur, un statut juridic, însă designul final al identității noastre civice este unul cu multiple niveluri conectate. Suntem cetățeni ai unei națiuni, dar și cetățeni europeni, globali și, nu în ultimul rând, digitali.

Răspunsul la întrebare indică o lume complexă, în care documentele oficiale sunt doar o parte a conceptului filosofic, politic, social, economic și chiar religios al cetățeniei. Punctul de plecare poate fi un statut juridic conferit de un stat, dar drepturile și obligațiile specifice, definite în documente fundamentale, precum Constituția României, depășesc granițele formale. Identitatea noastră civică se manifestă pe mai multe niveluri conectate, care se pot suprapune. Suntem cetățeni ai unei națiuni, dar și cetățeni europeni, cu drepturi suplimentare, cetățeni globali, cu responsabilități comune față de alte culturi și civilizații, dar și față de planetă. Nu în ultimul rând suntem cetățeni digitali, cu obligații tot mai clar conturate în plan juridic, care navigăm prin provocările și oportunitățile spațiului

online. Probabil cel mai important element, care poate fi deosebit de controversat, este că a fi cetățean înseamnă manifestarea unui sentiment profund de apartenență la o comunitate, împreună cu participarea activă la viața publică. Comunitatea despre care vorbim în această carte se referă strict la grupul de oameni care locuiesc într-un spațiu delimitat geografic. Controversa poate să apară când, prin comunitate se înțelege că ar avea anumite valori politice, care pot degenera în conflicte violente. Totuși, cetățenia rămâne un termen profund, care continuă să formeze perspective complexe în societatea contemporană.

1.1.1. De la statul-națiune la cloud: multiplele fețe ale cetățeniei

Orice demers serios de a înțelege și discuta conceptul complex de cetățenie democratică trebuie, în mod logic, să pornească de la examinarea atentă a modului în care acesta este definit și reglementat în cadrul normativ al unui anumit stat. Fundamentul juridic oferă coordonatele inițiale ale discuției, iar în contextul specific al României, documentul cardinal este, fără echivoc, Constituția României, în forma sa revizuită în 2003. O observație pertinentă este că legea fundamentală nu optează pentru o definiție explicită a „cetățeanului”, ci îi conturează semnificația practică prin prezentarea contextului legislativ amplu în care acesta operează. Astfel, Constituția reiterează caracteristicile definitorii ale statului român – național, suveran, independent, unitar și indivizibil, cu forma de guvernământ republicană (Articolul 1) – și plasează strategic cetățenia în cadrul principiului fundamental al statului de drept. Această încadrare leagă intrinsec cetățenia de ideea unui stat democratic și social, în care demnitatea umană, drepturile și libertățile cetățenilor constituie valori supreme, garantate de autorități. Protejarea acestora presupune asigurarea condițiilor pentru libera dezvoltare a personalității umane și promovarea dreptății și a pluralismului politic – piloni ai oricărei democrații funcționale.

Mai departe, textul constituțional subliniază importanța unității poporului român și a solidarității între cetățeni (Articolul 4.1), clarificând totodată modul de dobândire a cetățeniei și consacrand principiul fundamental al irevocabilității acesteia pentru persoanele care au dobândit-o prin naștere (Articolul 5.1). O relevanță deosebită în această arhitectură o deține articolul 16, care descrie principiul cardinal al egalității tuturor cetățenilor în fața legii și a autorităților, interzicând explicit orice formă de privilegiu sau discriminare.

Acestui statut fundamental i se adaugă un set de drepturi politice care permit participarea activă. Acestea includ dreptul de a ocupa funcții și demnități publice (Articolul 16.3), și dreptul de a alege și de a fi ales atât în cadrul autorităților administrației publice locale (Articolul 16.4), cât și în structurile relevante ale Uniunii Europene (Articolul 38). Dreptul la vot, piatra de temelie a participării democratice, este garantat prin Articolul 36. În plus, din perspectiva libertăților politice, Articolul 39 garantează dreptul fundamental la liberă asociere, permițând cetățenilor să constituie partide politice, sindicate și alte forme de organizare, contribuind astfel la vitalitatea vieții democratice.

Acest ansamblu de drepturi nu există într-un vid, fiind echilibrat de obligațiile corelative ale statului și de îndatoririle cetățenilor. Statul are obligația de a implementa măsuri de dezvoltare economică și protecție socială pentru a asigura un nivel de trai decent (Articolul 47). Cetățenii au îndatoriri fundamentale precum fidelitatea față de țară, obligația de a o apăra și datoria de a contribui la cheltuielile publice prin impozite și taxe (Articolele 54, 55, 56). Constituția subliniază că drepturile trebuie exercitate cu bună-credință, fără a încălca drepturile și libertățile celorlalți (Articolul 57), și prevede posibilitatea restrângerii lor prin lege, în condiții strict definite și cu respectarea principiului proporționalității (Articolul 53).

Dincolo de cadrul constituțional, Legea cetățeniei române (Nr. 21/1991) operaționalizează conceptul, definind explicit cetățenia ca fiind „apartenența unei persoane fizice la statul român” (Articolul 1). Această lege clarifică apoi modurile concrete de dobândire a cetățeniei – prin naștere, adopție, repatriere sau la cerere (Articolul 4) – și modalitățile prin care aceasta se poate pierde, precum retragerea sau renunțarea la cerere (Articolul 24).

Continuând periplusul prin diversele moduri de a înțelege cetățenia, este necesar să ne oprim asupra uneia dintre cele mai influente definiții care s-au dovedit deosebit de utile pentru cercetarea academică în acest domeniu. Aceasta este perspectiva oferită de sociologul britanic T. H. Marshall, care, în lucrările sale clasice, a argumentat că cetățenia trebuie înțeleasă ca un statut social și politic distinct. Acest statut, subliniază Marshall, este oferit oricărui individ care este recunoscut ca parte integrantă, ca membru cu drepturi depline al unei comunități politice organizate. O consecință directă a acestei calități de membru este aceea că toți cei care dețin acest statut beneficiază, în principiu, de un tratament egal și de același set de drepturi și libertăți fundamentale în raport cu ceilalți membri ai comunității și cu autoritatea

politică. Este important de menționat, așa cum o face și Marshall, că ansamblul specific de aceste drepturi și libertăți este, într-o anumită măsură, particular fiecărei comunități în parte, reflectând istoria, cultura și tradițiile juridice specifice acesteia, deși, desigur, pot exista și numeroase asemănări și puncte de convergență cu sistemele de drepturi și libertăți întâlnite în cadrul altor comunități politice, în special în cele care împărtășesc valori democratice comune.

T. H. Marshall nu s-a limitat la definirea cetățeniei ca statut, ci a propus și o structurare a acesteia pe trei componente fundamentale interconectate: civilă, politică și socială. Componenta civilă se referă la acel set de drepturi absolut necesare pentru asigurarea libertăților individuale fundamentale. Aici intră libertatea persoanei (protecția împotriva arestării arbitrare), libertatea de exprimare, libertatea gândirii și a credinței religioase, dreptul la proprietate privată și dreptul la egalitate în fața legii și la un proces echitabil. Componenta politică se concentrează pe dreptul individului de a participa la exercitarea puterii politice în cadrul comunității din care face parte. Acest drept se manifestă, în principal, prin posibilitatea de a alege (dreptul la vot) și de a fi ales în funcții de autoritate politică (dreptul la candidatură), permițând astfel cetățenilor să influențeze procesul de guvernare. Componenta socială a cetățeniei, așa cum o vede Marshall, se referă la dreptul fiecărui membru al societății de a beneficia de un anumit standard minim acceptabil al calității vieții și de a participa la moștenirea socială și culturală a societății respective. Acest drept include, în viziunea sa, accesul liber și egal la servicii, precum sistemul de sănătate și cel de educație, precum și dreptul la o formă de securitate economică minimă (venit minim garantat, protecție socială). Marshall asociază, de asemenea, fiecare dintre aceste componente cu un set specific de instituții: componenta civilă este garantată, în principal, de instituțiile judecătorești; componenta politică este exercitată prin intermediul instituțiilor parlamentare și al celor administrative locale; iar componenta socială este asigurată prin sistemul educațional și prin instituțiile responsabile cu implementarea drepturilor și serviciilor sociale (Marshall, 1950).

Marshall observă, de asemenea, că în societățile în care cetățenia este considerată o valoare centrală în jurul căreia se organizează viața publică, se conturează și se propun adesea anumite principii ideale – precum justiția, egalitatea, libertatea – iar acestea servesc drept cadru normativ și etic în baza căruia au loc apoi demersurile concrete de implementare și garantare

efectivă a drepturilor și libertăților cetățenești. Dincolo de această dimensiune formal-juridică, Marshall adaugă o nuanță importantă, argumentând că cetățenia se prezintă, de asemenea, și ca un sentiment profund de apartenență la o comunitate specifică. Acest sentiment nu este doar o simplă afiliere pasivă, ci se construiește și se consolidează pe baza unei loialități active și conștiente față de o anumită civilizație – înțeleasă aici ca un complex de valori, norme, instituții și practici culturale împărtășite. Această civilizație este percepută ca o posesiune comună, un patrimoniu valoros la care toți membrii comunității contribuie și de care toți beneficiază. Iar devotamentul față de această civilizație comună se manifestă, în mod ideal, printr-o societate alcătuită din indivizi liberi, autonomi în gândire și acțiune, care sunt titulari de drepturi inalienabile și care, în același timp, sunt protejați în mod egal și nediscriminatoriu de către lege (Marshall, 1973). Această protecție legală este considerată o condiție pentru ca libertatea individuală să poată fi exercitată în mod real și pentru ca sentimentul de apartenență la comunitate să fie unul autentic și valorizant.

Dincolo de perspectiva influentă a lui T. H. Marshall, explorarea academică a relevat și alte fațete și conceptualizări ale cetățeniei, îmbogățind înțelegerea noastră asupra acestui fenomen multidimensional. O abordare pertinentă este cea care conceptualizează cetățenia ca identitate, văzând-o ca o manifestare subiectivă, dar semnificativă, a calității de membru într-o anumită comunitate politică. Din această perspectivă, simplul statut formal de cetățean, definit printr-un set de drepturi și responsabilități legale, deși important, nu epuizează complexitatea fenomenului; identitatea civică, sentimentul de apartenență și recunoașterea reciprocă joacă un rol la fel de determinant (Kymlicka & Norman în 1995). Într-o notă mai pragmatică, o altă definiție, orientată spre practică, pune accentul pe implicarea activă în viața publică ca element definitoriu al cetățeniei. Conform acestei viziuni (Barbalet, 1988) adevărata măsură a cetățeniei nu stă doar în posesia formală a unor drepturi, ci în exercitarea lor efectivă și în participarea conștientă la activitățile cetății. Complexitatea intrinsecă a conceptului de cetățean este evidențiată și de perspectivele care îl văd ca pe o sumă, o intersecție complexă a multiple elemente: cele legale (drepturi, obligații), cele culturale (valori, tradiții, limbă), cele sociale (relații, rețele, statut) și cele politice (participare, reprezentare). Toate acestea conlucrează pentru a crea nu doar un cadru formal de drepturi și obligații, ci și un sentiment profund de identitate individuală și colectivă, precum și legături sociale puternice între membrii comunității (Ichilov, 1998).

Revenind la fundamente, o definiție de bază, considerată de unii chiar esențială, reduce cetățenia la nucleul său politic: relațiile politice specifice stabilite între cetățean și stat (Janowitz, 1983). O altă abordare pune accentul pe legalitatea drepturilor, legând intrinsec existența și exercitarea acestora de posibilitatea reprezentării lor politice eficiente în cadrul unor sisteme politice democratice (Turner, 1994). De asemenea, înțelegerea cetățeniei trebuie să includă și aspectele non-economice, legate de exercitarea drepturilor fundamentale sau civile (libertatea de exprimare și de conștiință, printre altele), care coexistă și completează drepturile pur legale (Dahrendorf, 1991). Există, în fine, și o perspectivă care plasează cetățenia preponderent în sfera practicii unui cod moral. Din acest unghi, a fi cetățean înseamnă, în primul rând, a manifesta grijă și responsabilitate față de ceilalți membri ai comunității, acest comportament fiind însă rezultatul unui proces individual de dezvoltare de sine și al unei cooperări voluntare între indivizi.

O implicație notabilă a acestei definiții (Hayek, 1967) este excluderea sau minimizarea rolului intervenției statului prin puterea sa coercitivă în definirea și practicarea cetățeniei. Este evident că definirea cetățeniei este departe de a fi un proces încheiat. Criteriile care stau la baza sa rămân subiectul unei analize și dezbateri continue în spațiul academic și public. Cu toate acestea, dincolo de diversitatea perspectivelor, se păstrează anumite elemente fundamentale (legătura cu o comunitate politică, setul de drepturi și obligații, participarea), evitându-se, în general, devierile pur personalizate sau arbitrare. Conceptul de cetățenie rămâne unul politic, iar tocmai procesul continuu de contestare și analiză – proces care adună laolaltă criticile venite din direcții rivale și interpretările aflate adesea în conflict – îi conturează de fapt relevanța și îi asigură persistența în discursul politic și public ca element fundamental al oricărei democrații (Carr & Hartnett în 1996).

Pentru a completa tabloul conceptual, ne oprim și asupra unei definiții practice a democrației, având în vedere legătura intrinsecă dintre aceasta și cetățenie. O perspectivă relevantă (Brunkhorst, 2010) sugerează că o democrație funcțională conține cel puțin două elemente structurale de bază: constituționalismul și existența unei societăți civile active. Înțelegerea profundă a modului în care aceste elemente (și altele asociate) interacționează și susțin sistemul democratic este o componentă structurală a procesului. O explicare treptată și dirijată a componentelor care alcătuiesc o democrație, realizată în special prin educație, poate conduce la fundamentarea unei cetățenii democratice cu adevărat responsabile. Atât constituționalismul

(principiul guvernării limitate de o constituție care protejează drepturile fundamentale), cât și societatea civilă (sfera asociațiilor și organizațiilor voluntare, autonome față de stat) au un rol strategic în apărarea drepturilor politice și personale ale tuturor cetățenilor, inclusiv ale celor aparținând unor grupuri minoritare. Prin urmare, democrația se conturează nu doar ca o formă de guvernare bazată pe voința majorității, ci ca un sistem politic instituționalizat și fundamentat pe principiul domniei legii (*rule of law*) (Diamond, 1990). Într-un astfel de context politic, fundamentat pe supremația legii și respectarea drepturilor, se creează premisele pentru formarea și dezvoltarea unei societăți civile autonome. Caracteristica fundamentală a acesteia este libertatea cetățenilor de a se asocia în mod voluntar, de a forma grupuri cu obiective diverse (culturale, sociale, profesionale, civice etc.) și de a colabora pentru atingerea acestor obiective, independent de controlul direct al statului. Această colaborare și articulare a intereselor diverse din societate se realizează, în mare parte, prin intermediul mecanismelor democratice, inclusiv prin intermediul partidelor politice. Rezultatul final al acestui proces complex, într-o democrație funcțională, constă în stabilirea unui guvern reprezentativ, legitimat prin alegeri libere și corecte (Patrick, 1996).

Extinzând perspectiva dincolo de cadrul național și regional, ajungem la conceptele de educație globală și cetățenie globală. Acestea sunt concepte care capătă o relevanță tot mai mare în lumea interconectată de astăzi și care contribuie la formarea unor perspective mai ample și mai nuanțate cu privire la rolul pe care îl joacă individul nu doar în cadrul propriei culturi, ci și în interacțiunea sa inevitabilă cu alte culturi și societăți (Shultz, 2007).

Educația pentru cetățenie globală propune o schimbare de paradigmă fundamentală: trecerea de la o cultură adesea centrată pe individ și pe competiție (uneori asociată cu dominația), la o cultură a parteneriatului, fundamentată pe valori precum dialogul intercultural, cooperarea transnațională și respectul reciproc. Cetățenia globală, în această viziune, se bazează pe principiile educației pentru o cultură democratică și pe respectarea universală a drepturilor omului. Miza sa principală este împuternicirea indivizilor (educabililor, în context școlar) pentru a-și putea construi o viață cu sens și scopuri proprii, dar făcând acest lucru în cadrul instituțiilor democratice și cu respectarea deplină a drepturilor și demnității celorlalți cetățeni, indiferent de apartenența lor culturală sau națională (Ibrahim, 2005). Se consideră că educația pentru cetățenie globală are potențialul de a

produce schimbări pozitive atât la nivel individual, cât și la nivel societal, contribuind la crearea și consolidarea unei culturi globale a parteneriatului. Un rezultat direct al unei astfel de educații ar trebui să fie înțelegerea critică a problemelor globale (inegalitate, sărăcie, conflicte, probleme de mediu etc.) și a modului în care acestea se interconectează și generează riscuri specifice pentru contextul local. Competențele globale, cultivate prin această formă de educație, pot fi definite ca un ansamblu de abilități care permit indivizilor să examineze în mod informat problemele locale, regionale și globale, precum și pe cele cu caracter intercultural. Acestora li se adaugă capacitatea de a înțelege și de a aprecia perspectivele diferite ale altor indivizi, proveniți din alte culturi. Finalitatea acestui proces educațional complex constă în dezvoltarea capacității de a interacționa în mod eficient și respectuos cu persoane din culturi diverse, colaborând cu acestea pentru a acționa în vederea asigurării bunăstării comune și a promovării unei dezvoltări durabile la scară globală (da Silva, 2019).

Cu toate acestea, de-a lungul timpului, conceptul de cetățenie globală nu s-a bucurat întotdeauna de atenția cuvenită în sfera oficială sau academică, fiind privit cu scepticism și considerat mai degrabă o aspirație utopică decât un subiect pragmatic și util pentru analiza politică sau socială. Această percepție contrastează însă cu istoria conceptului, care își are rădăcinile în procese de gândire filosofică ce traversează epoci istorice diverse, de la Antichitate, la Evul Mediu, Renaștere și Iluminism. Conceptul a cunoscut o revigorare și o revenire în actualitate în special în cursul secolului XX. Transpunerea sa într-o abordare pedagogică structurată a apărut târziu, tot în secolul XX, și s-a confruntat, în mod similar cu cetățenia europeană, cu probleme persistente legate de claritatea conceptuală și de definirea precisă a conținutului și obiectivelor sale. Cetățenia globală s-a lovit de dificultăți semnificative de implementare practică (aspect analizat de Schattle, 2008), în parte și din cauza lipsei unui statut legal comparabil cu cel al cetățeniei naționale sau chiar europene. La nivelul statelor-națiuni, o opreliște importantă în calea promovării unei identități civice globale a fost reprezentată adesea de eforturile deliberate ale statelor de a cultiva și consolida sentimentul de patriotism și loialitate națională, uneori în detrimentul unei perspective cosmopolite. În ceea ce privește geneza conceptului, originile sale pot fi identificate încă în filosofia stoică, în secolul al III-lea î.e.n. Gânditorii stoici au fost printre primii care au argumentat că universul însuși poate fi privit ca un fel de *polis* (cetate), dar la o scară

cosmică, mult mai vastă. Din această viziune derivă și termenul de *kosmopolitēs*, care se traduce literal prin „cetățean al universului” sau „cetățean al lumii”. Fundamentul acestei perspective este ideea că toate ființele umane, în virtutea rațiunii lor comune, își recunosc semenii ca aparținând aceleiași comunități universale, iar moralitatea nu derivă din legile particulare ale unei cetăți, ci din principiul universal al apartenenței la specia umană. Perspectiva cosmopolită promovată de stocii, într-un anumit sens, relativiza importanța zeilor tradiționali și a granițelor politice, plasând omul în centrul unei comunități morale globale, în care binele se definea prin ducerea unei vieți etice, în armonie cu rațiunea universală (Heater, 2004).

În fine, ajungem la cea mai recentă extensie a conceptului: cetățenia digitală. Într-o lume profund marcată de omniprezența tehnologiilor informaționale și de comunicare, devine deosebit de important să definim ce înseamnă a fi un cetățean în spațiul digital. Putem defini cetățeanul digital ca fiind acea persoană care și-a dezvoltat un set complex și larg de competențe specifice (Becker, 2019) și care le utilizează în mod activ, pozitiv și responsabil atunci când interacționează cu diversele comunități și platforme, fie ele online sau offline, la nivel local, național și, din ce în ce mai mult, global. A exercita o cetățenie democratică în era digitală presupune, așadar, dezvoltarea abilității de a răspunde în mod adecvat și constructiv noilor provocări care apar în domenii variate precum educația (învățarea online), munca (telemunca, economia digitală), angajabilitatea (competențe digitale), timpul liber (divertisment și socializare online), incluziunea socială (accesul la informație și servicii) și participarea civică și politică în spațiul virtual. Toate acestea trebuie realizate cu respectarea constantă a drepturilor fundamentale ale omului (libertatea de exprimare, dreptul la viață privată etc.) și cu o sensibilitate crescută față de diferențele interculturale, care se manifestă și în mediul online.

Fundamentul acestei cetățenii digitale active îl reprezintă competențele pentru o cultură democratică, așa cum sunt ele descrise, de exemplu, în Cadrul de Referință al Consiliului Europei. Aceste competențe sunt structurate, în general, în patru categorii interdependente: valori (respect pentru demnitatea umană, diversitate etc.), atitudini (deschidere, toleranță, responsabilitate), abilități (gândire critică, comunicare, colaborare, empatie) și cunoștințe/înțelegere critică (despre democrație, drepturile omului, funcționarea mass-media etc.). Aceste competențe generale se regăsesc, adaptate, și în resurse educaționale specifice, cum ar fi Ghidul profesorului pentru

implementarea programului *Proiect: Cetățeanul* (elaborat de Institutul Intercultural Timișoara, 2018).

La rândul său, conceptul de cetățenie digitală este adesea structurat pe trei mari arii: (1) a fi online (*being online*), (2) bunăstarea online (*wellbeing online*) și (3) drepturi online (*rights online*). Prima arie include domenii fundamentale precum accesul și incluziunea digitală, învățarea și creativitatea în mediul digital și media și alfabetismul informațional (utile pentru a naviga critic informația online, Prasetiyo et al., 2021). A doua arie acoperă aspecte precum *etica și empatia* în interacțiunile virtuale, sănătatea și bunăstarea (gestionarea timpului petrecut online, riscuri etc.) și e-prezența și comunicarea (modul în care ne construim identitatea și interacționăm online). A treia arie se referă la participarea activă în spațiul digital (civică, politică), la drepturile și responsabilitățile pe care le avem ca utilizatori, la intimitatea și securitatea datelor personale și la conștiința consumatorului în mediul comercial online. Competențele generale pentru cultura democratică menționate anterior (valori, atitudini, abilități, cunoștințe) stau, de fapt, la baza dezvoltării politicilor, strategiilor, infrastructurii și metodelor de evaluare necesare pentru a susține aceste domenii specifice ale cetățeniei digitale. Interacțiunea dintre competențele democratice generale și cele zece domenii digitale specifice conturează, în final, profilul complex al cetățeanului digital competent și responsabil.

Pentru ca această cetățenie digitală să poată fi implementată și dezvoltată în mod eficient la nivelul întregii societăți, este necesară implicarea activă și concertată a tuturor părților interesate: elevi și studenți, părinți, profesori, conducerea școlilor, mediul universitar, sectorul privat (furnizorii de tehnologie și conținut), sectorul civic (ONG-uri), comunitățile locale, precum și autoritățile naționale și internaționale. Această implicare se poate materializa prin susținerea unor procese educaționale continue dedicate competențelor digitale și civice, prin încurajarea participării la dezbateri online și offline pe teme legate de cetățenie în era digitală, prin implementarea unor practici educaționale eficiente și inovatoare în școli, și prin recunoașterea și promovarea unei viziuni practice și prospective asupra viitorului cetățeniei și democrației în contextul digitalizării (Kim și Choi, 2018).

Eficiența acestor demersuri depinde și de asigurarea unor principii specifice, considerate precondiții: garantarea unui acces cât mai larg la tehnologia digitală, dezvoltarea unei literații funcționale și digitale de bază pentru toți cetățenii, existența unei infrastructuri tehnice sigure și fiabile,

cunoașterea temeinică a drepturilor și responsabilităților în mediul online, accesul la surse de informare credibile și diverse, dezvoltarea abilităților de participare activă și critică, cultivarea unei gândiri flexibile și orientate spre rezolvarea de probleme, dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă în mediul digital și, nu în ultimul rând, crearea unor oportunități concrete pentru exercitarea efectivă a cetățeniei digitale (conform recomandărilor Consiliului Europei, 2020).

I.1.2. Valorile democrației: o fundație invizibilă

Trecând acum la analiza valorilor care fundamentează cetățenia democratică, pornim de la recunoașterea legăturii intrinseci dintre competența civică și respectarea drepturilor fundamentale ale omului într-o democrație funcțională. Putem afirma că drepturile fundamentale ale omului nu sunt doar un ideal abstract, ci reprezintă condiția *sine qua non* pentru ca indivizii să poată participa în mod real și semnificativ la procesul democratic și, în același timp, să își poată exercita în mod conștient și responsabil îndatoririle și responsabilitățile civice (Davenport, 1999). Competența civică, în acest context, poate fi înțeleasă ca un ansamblu complex și integrat de cunoștințe, abilități și atitudini. Acestea sunt absolut necesare pentru o participare efectivă a individului la viața civică a comunității sale. Competența civică include, așadar, nu doar înțelegerea principiilor de bază ale democrației (suveranitatea populară, separarea puterilor, statul de drept etc.), ci și capacitatea și disponibilitatea de a participa activ la procesele democratice (vot, dezbateri publice, asocieri etc.) și, nu în ultimul rând, angajamentul personal de a promova valorile civice fundamentale în propria conduită și în societate (Print și Lange, 2013).

Un pilon central al oricărei democrații consolidate este principiul statului de drept (*rule of law*). Acesta postulează că toți cetățenii, fără excepție, indiferent de statutul social, funcția deținută sau poziția lor în ierarhia puterii, sunt supuși legii și nu se pot situa deasupra acesteia. Legea, adoptată prin proceduri democratice și în acord cu principiile constituționale, se aplică în mod egal și nediscriminatoriu tuturor persoanelor și instituțiilor, fie ele publice sau private. Cei care exercită autoritatea publică (guvernanți, funcționari, magistrați etc.) sunt, la rândul lor, subordonați autorității legii și trebuie să acționeze în limitele acesteia. Statul de drept nu este doar un concept juridic abstract, ci reprezintă un principiu fundamental de organizare a societăților democratice, fiind absolut necesar pentru a asigura

echitatea în relațiile sociale, justiția în soluționarea conflictelor și responsabilitatea individuală pentru propriile acțiuni (Ferejohn și Pasquino, 2003).

În strânsă legătură cu statul de drept, dar distinctă conceptual, se află puterea cetățenilor. Acest concept se referă la capacitatea efectivă a indivizilor dintr-o societate democratică de a participa la procesul politic și civic, de a cere socoteală (*accountability*) celor care dețin funcții publice pentru modul în care își exercită mandatul și de a promova și apăra în mod activ propriile drepturi și interese legitime. Cetățenii dispun de o varietate de mijloace prin care își pot exercita această putere: cel mai evident este dreptul la vot, dar la fel de importante sunt și participarea la proteste sau demonstrații pașnice, redactarea de scrisori sau petiții adresate reprezentanților aleși sau autorităților publice, implicarea activă în organizații ale societății civile (ONG-uri, sindicate, asociații profesionale sau comunitare etc.) și participarea la dezbateri publice (Morlino și Palombella, 2010).

Într-o societate care aspiră la democrație și care susține principiul statului de drept, puterea cetățenilor joacă un rol fundamental în a asigura că guvernul și instituțiile sale funcționează într-un mod echitabil, transparent și corect. Prin exercitarea acestei puteri, cetățenii au capacitatea de a-i trage la răspundere pe funcționarii publici pentru acțiunile sau inacțiunile lor. Acest lucru se poate realiza prin diverse mecanisme: cererea insistentă de transparență în actul de guvernare, depunerea de plângeri sau sesizări la instituțiile abilitate, inițierea unor acțiuni în justiție împotriva deciziilor sau actelor administrative considerate ilegale sau abuzive. Astfel, cetățenii devin participanți activi în controlul public asupra modului de funcționare al instituțiilor statului și al comportamentului angajaților acestora. Exercițarea vigilentă a acestui control civic contribuie la prevenirea abuzurilor de putere și la asigurarea faptului că guvernul acționează, în ultimă instanță, în interesul public, în interesul cetățenilor pe care îi reprezintă și îi deservește. Putem spune, așadar, că statul de drept și puterea cetățenilor sunt două concepte complementare și interdependente. Ele colaborează și se susțin reciproc pentru a facilita funcționarea unei societăți echitabile, în care principiul fundamental este acela că toți cetățenii sunt egali în fața legii. Prin respectarea riguroasă a statului de drept, se asigură că atât cetățenii de rând, cât și instituțiile publice și reprezentanții acestora sunt ținuti responsabili și judecați în conformitate cu aceleași standarde legale și etice, indiferent de nivelul lor de putere, influență sau poziție socială (Nicolescu-Waggonner, 2016).

Simultan, prin exercitarea activă și informată a puterii cetățenilor, aceștia pot contribui decisiv la asigurarea faptului că acțiunile funcționarilor publici sunt orientate spre interesul superior al colectivității, și nu spre interese private sau de grup. Competența civică, definită anterior, include cunoașterea drepturilor fundamentale ale omului, precum și capacitatea de a recunoaște situațiile în care aceste drepturi sunt încălcate, fie de către autorități, fie de către alți indivizi sau grupuri (Bassett, 2013). Cetățenii care sunt informați corect cu privire la propriile drepturi, dar și la drepturile celorlalți, dezvoltă o capacitate sporită de a identifica și de a contesta în mod eficient și legitim încălcările drepturilor fundamentale ale omului. Această vigilență civică contribuie direct la promovarea unui respect mai mare pentru demnitatea umană în societate și la consolidarea statului de drept. Este important de subliniat că acest tip de informare și educare civică nu ar trebui să se limiteze doar la ciclul preuniversitar; dimpotrivă, el trebuie să continue și să se aprofundeze și în cadrul învățământului universitar și, ideal, pe tot parcursul vieții, pentru a asigura fundamentul educațional necesar exercitării unei cetățenii active și responsabile într-o societate democratică matură (Albulescu și Albulescu, 2014).

În mod intrinsec, competența civică autentică include și un angajament activ de promovare a valorilor democratice, iar printre aceste valori, drepturile omului ocupă un loc central și non-negociabil. Prin promovarea conștientă și constantă a respectului pentru drepturile omului în toate sferele vieții sociale, cetățenii pot contribui în mod direct la dezvoltarea și consolidarea unei culturi democratice autentice. O astfel de cultură se caracterizează prin prețuirea intrinsecă a valorii și demnității fiecărui individ, indiferent de originea sa etnică, socială, de convingerile religioase, de gen sau de orice alt statut particular. Relația dintre competența civică și drepturile fundamentale ale omului este, așadar, una de interdependență profundă într-o democrație (Ross, 2012). Drepturile fundamentale ale omului sunt condiția necesară pentru ca toți cetățenii să își poată exercita în mod liber și sigur îndatoririle și responsabilitățile civice (de exemplu, libertatea de exprimare este necesară pentru participarea la dezbateri publice). Competența civică include, în mod obligatoriu, cunoașterea acestor drepturi și un angajament ferm față de respectarea și apărarea lor, acestea constituind baza indispensabilă pentru orice formă de participare și implicare democratică autentică (Dahl, 1992).

În acest context, Educația pentru cetățenie democratică (ECD) joacă un rol pivot prin faptul că evidențiază în mod explicit importanța susținerii

necondiționate a drepturilor omului, prezentându-le ca pe o valoare fundamentală a oricărei forme de cetățenie democratică. Se argumentează, în cadrul ECD, că protecția efectivă a drepturilor omului nu este doar un scop în sine, ci și o componentă intrinsecă a modului de funcționare sănătos al unei societăți democratice. De ce? Deoarece respectarea acestor drepturi universale facilitează și susține în mod direct promovarea egalității între cetățeni, asigurarea justiției în relațiile sociale și protejarea demnității inerente fiecărei ființe umane. În practica educațională, respectarea drepturilor omului în contextul ECD implică, în mod concret, predarea și discutarea unor documente fundamentale, precum Declarația Universală a Drepturilor Omului (adoptată de ONU în 1948), dar și a altor tratate și convenții internaționale relevante (la nivel european sau global) care au ca obiect protejarea și promovarea drepturilor omului. Dincolo de simpla informare, acest demers educativ implică insuflarea convingerii profunde că toți indivizii sunt egali în drepturi și că orice formă de discriminare – bazată pe criterii precum rasa, genul, etnia, religia, orientarea sexuală sau orice alt element similar – este fundamental inacceptabilă într-o societate care se pretinde democratică și respectuoasă față de valorile umaniste (Brownlie, 1992).

O altă dimensiune abordată de disciplina Educație pentru cetățenie democratică este importanța promovării active a toleranței și a respectului pentru diversitate în rândul elevilor. Această fațetă a cetățeniei democratice pune accentul pe dezvoltarea abilității de a trăi și de a colabora în mod pașnic și constructiv cu indivizi care provin din medii sociale, culturale sau religioase diferite, având credințe și perspective asupra lumii diverse (Drerup, 2018). Prin promovarea conștientă a toleranței (înțeleasă nu ca indiferență, ci ca respect activ pentru dreptul celuilalt de a fi diferit) și a respectului reciproc, elevii pot fi ajutați să învețe și să aprecieze valoarea intrinsecă a diversității umane. Scopul final este acela de a cultiva disponibilitatea și capacitatea de a depune eforturi concrete pentru crearea unei societăți cu adevărat incluzive, în care diferențele nu sunt văzute ca amenințări, ci ca surse de îmbogățire reciprocă. În cadrul acestui proces, elevii sunt încurajați în mod constant să reflecteze asupra importanței unui tratament corect și echitabil pentru toți indivizii, indiferent de statutul lor social, economic sau de mediul din care provin, și să acționeze în consecință. Acest tip de educație, orientată spre justiție socială, îi poate determina pe elevi, pe termen lung, să devină promotori activi ai unor politici și practici sociale juste, pledând pentru echitate și combaterea discriminării în comunitățile lor (Coysh, 2017).

În strânsă legătură cu valorile anterior discutate, conceptul de responsabilitate cetățenească ocupă un loc central în definirea cetățeniei democratice. Acesta se referă la ansamblul îndatoririlor și obligațiilor morale și, uneori, legale pe care cetățenii le au față de societatea din care fac parte, precum și la rolul activ pe care îl joacă în susținerea și perpetuarea valorilor și principiilor democratice (Lenard, 2018). Putem spune că responsabilitatea cetățenească este mecanismul prin care valorile democratice sunt respectate și menținute vii în practica socială. Există o relație de reciprocitate fundamentală: cetățenii beneficiază de un set extins de drepturi și libertăți (dreptul la vot, libertatea de exprimare, dreptul la un proces echitabil etc.). Pentru ca aceste drepturi să fie protejate și să poată fi exercitate în mod real, cetățenii au și anumite responsabilități pe care trebuie să și le îndeplinească în mod conștient (Gottlieb și Robinson, 2006). Printre aceste responsabilități se numără participarea la procesul democratic, în primul rând prin exercitarea dreptului la vot, informarea constantă și critică cu privire la problemele politice și sociale relevante și responsabilizarea funcționarilor publici prin mecanismele de control civic disponibile (dezbatere, petiții, proteste etc.).

Responsabilitatea cetățenească presupune și o contribuție activă la îmbunătățirea calității vieții în societate, dincolo de sfera strict politică. Aceasta se manifestă adesea prin participarea voluntară la serviciul comunitar și prin diverse forme de implicare civică și voluntariat. Exemplele concrete pot fi extrem de variate: de la voluntariatul la o cantină socială care sprijină persoanele defavorizate, la participarea la proiecte de ecologizare și curățare a mediului înconjurător, sau la sprijinirea activă (prin donații, timp sau expertiză) a organizațiilor caritabile locale care adresează nevoi specifice ale comunității (Boje, 2009). Prin implicarea în astfel de activități, cetățenii nu doar că aduc o contribuție directă la bunăstarea comunităților lor, dar, în același timp, promovează și întruchipează valorile democratice fundamentale ale egalității, justiției sociale și libertății responsabile. Responsabilitatea cetățenească implică, de asemenea, o dimensiune etică interpersonală profundă: respectarea necondiționată a drepturilor și demnității celorlalți, indiferent de originea lor etnică sau socială, de convingerile religioase sau politice, sau de orice alte valori personale pe care le împărtășesc (desigur, atâta timp cât acestea se încadrează în limitele legii și nu încalcă drepturile altora). Concret, aceasta include tratarea celorlalți cu respect și bunățate, abținerea conștientă de la orice formă de comportament discriminatoriu și

luarea unei poziții active în apărarea celor vulnerabili și în combaterea nedreptății și inegalității oriunde se manifestă acestea (Moroi, 2008). Prin promovarea constantă a acestor valori în interacțiunile cotidiene, cetățenii contribuie activ la formarea unei culturi civice bazate pe respect reciproc și înțelegere. În concluzie, putem afirma că responsabilitatea cetățeanului este o componentă absolut integrală și indispensabilă a setului de valori care definesc cetățenia democratică. Ea impune cetățenilor nu doar să își îndeplinească obligațiile formale față de societate, ci și să participe activ la procesul democratic și să contribuie, prin eforturi voluntare, la îmbunătățirea constantă a comunităților în care trăiesc.

Într-o societate democratică modernă, caracterizată inevitabil printr-o mare diversitate de medii, culturi și credințe, una dintre responsabilitățile civice este aceea de a se asigura că toți membrii societății sunt tratați cu demnitate și respect, indiferent de diferențele dintre ei. Pentru a putea promova în mod autentic toleranța față de diversitate, primul pas necesar pentru cetățeni este acela de a recunoaște și accepta existența acestor diferențe legitime între ei (Scheufele et al., 2006). Acest lucru necesită cultivarea unei atitudini deschise și receptive față de diversitate, precum și dezvoltarea unei disponibilități autentice de a se angaja într-un dialog constructiv chiar și cu acele persoane sau grupuri care au credințe, valori sau opinii fundamentale diferite de cele proprii. Prin intermediul dialogului onest și al ascultării active, elevii (și cetățenii în general) pot ajunge să dobândească o înțelegere mai profundă și mai nuanțată a experiențelor de viață și a perspectivelor celorlalți. Acest proces poate conduce, treptat, la dezvoltarea unei aprecieri mai autentice și mai informate a valorii intrinseci a diversității umane (Sandoval-Hernández et al., 2018). A înțelege diversitatea implică, de asemenea, un efort conștient de a învăța despre istoria, tradițiile și contribuțiile specifice ale diferitelor grupuri (etnice, religioase, culturale etc.) care coexistă în cadrul societății respective. Este necesară recunoașterea contribuțiilor unice pe care fiecare grup le aduce la bogăția și dinamica comunității mai largi.

Numai printr-o astfel de înțelegere aprofundată a diversității se poate promova în mod eficient o cultură socială bazată pe respect reciproc și incluziune autentică. Aceasta presupune, în mod necesar, depunerea unor eforturi constante și conștiente în vederea eliminării prejudecăților adânc înrădăcinate și a combaterii active a oricăror forme de discriminare (Gurin et al., 2004). Responsabilitatea cetățenească nu se oprește la simpla înțelegere

sau acceptare pasivă a diversității; ea implică promovarea activă a respectului pentru diversitate în cadrul comunității și al societății în ansamblu. Acest lucru poate fi realizat printr-o varietate de acțiuni concrete, cum ar fi: susținerea unor politici publice care vizează protejarea drepturilor grupurilor marginalizate sau vulnerabile; exprimarea fermă și publică împotriva oricărui comportament discriminatoriu la care suntem martori; și participarea activă la diverse inițiative (educaționale, culturale, civice) care au ca scop promovarea explicită a diversității și a incluziunii în comunitate (Costandius, 2015).

I.2. Pe ce tărâmurii se manifestă cetățenia?

După ce am explorat diversele definiții și perspective conceptuale asupra cetățeniei, este momentul să aprofundăm înțelegerea acestui construct complex prin analiza dimensiunilor sale constitutive. Cetățenia democratică, în special, nu este un concept monolitic; complexitatea sa este relevată tocmai de structura sa multidimensională, care înglobează un ansamblu interconectat de drepturi, responsabilități și obligații. Într-o societate care se definește prin principii democratice, exercitarea cetățeniei implică, în mod intrinsec, participarea activă a indivizilor. Această participare nu se limitează la o singură sferă, ci se manifestă atât în chestiuni de natură civică (viața comunității, voluntariat, implicare socială), cât și în cele strict politice (proces electoral, dezbateri publice pe teme de guvernare etc.) (Boje, 2015).

I.2.1. Puterea și legea ca structură de rezistență politică și juridică

Ne vom opri, pentru început, asupra dimensiunii politice a cetățeniei democratice. Aceasta este compusă din acel ansamblu de libertăți și drepturi fundamentale care permit fiecărui cetățean (cu excepțiile expres stipulate de lege, cum ar fi interdicțiile aplicate în cazul unor condamnări penale) să participe în mod semnificativ la procesul politic. Acest proces politic este cel care structurează și influențează deciziile majore ce privesc viața comunității locale, a țării în ansamblu, dar, în contextul actual, și viața unor structuri politice complexe, supranaționale, așa cum este Uniunea Europeană (Annette, 2009).

Putem structura analitic această dimensiune politică a cetățeniei pe două paliere interdependente: cel al drepturilor politice și cel al responsabilităților politice. În categoria drepturilor politice – acele garanții

legale care permit cetățeanului să se implice efectiv în procesul politic – putem enumera câteva drepturi fundamentale, recunoscute în majoritatea democrațiilor consolidate: dreptul la vot (piatra de temelie a democrației reprezentative), libertatea de exprimare (inclusiv a opiniilor politice), libertatea de întrunire pașnică (pentru a manifesta sau a delibera colectiv) și dreptul de a adresa petiții autorităților guvernamentale (Mouffe, 2010). Acestor drepturi le corespund, în mod necesar, anumite responsabilități politice ale cetățenilor. Acestea nu sunt întotdeauna stipulate explicit în legi, având adesea un caracter moral sau civic, dar sunt deosebit de importante pentru buna funcționare a democrației. Printre ele se numără: participarea efectivă la procesele electorale (nu doar dreptul, ci și responsabilitatea de a vota informat), informarea constantă și critică cu privire la problemele politice și sociale relevante, angajarea în discursul civic (participarea la dezbateri, exprimarea argumentată a opiniilor) și, foarte important, responsabilizarea persoanelor alese în funcții publice prin mecanismele de control democratic (monitorizare, interpelare, vot de blam etc.). Conceptul de cetățenie activă este, așadar, strâns legat de această angajare civică voluntară și conștientă. Interesant este că, uneori, angajarea civică poate fi și un răspuns la percepția unui eșec al instituțiilor statului sau la existența unor practici discriminatorii, devenind astfel un motor pentru realizarea drepturilor individuale și colective neglijate sau încălcate. În sens larg, angajarea civică poate fi definită ca orice activitate voluntară, desfășurată în sfera publică, care are ca scop final realizarea binelui comun și promovarea bunăstării publice (Houtzager și Acharya, 2011).

Participarea în procesul politic reprezintă, așadar, nucleul dur al exercitării drepturilor și responsabilităților cetățenești într-o democrație. Este de dorit să înțelegem că acest concept depășește cu mult simpla exercitare a dreptului la vot, deși acesta rămâne un act fundamental. Participarea politică se referă, într-un sens mai larg, și la posibilitatea de a ocupa funcții publice (de a fi ales), la angajarea activă în discursuri și dezbateri politice, precum și la libertatea de a susține și promova propriile credințe și convingeri politice în spațiul public, respectând, desigur, limitele legii și drepturile celorlalți (Oser și Hooghe, 2018). Prin această participare activă, cetățenii își exercită, de fapt, puterea lor civică. Această putere se traduce în capacitatea de a influența procesul decizional, de a contribui la conturarea politicilor publice care au un efect direct și semnificativ asupra vieții indivizilor și a comunităților, în special asupra celor mai vulnerabile

dintre acestea. Prin intermediul acestui proces complex de participare – fie el formal sau informal, individual sau colectiv – se formează și se articulează „vocea cetățenilor”. Pe termen mediu și lung, efectele unei participări civice consistente și informate ar trebui să se reflecte într-o adresare mai responsabilă și mai atentă, din partea autorităților, a problemelor și nevoilor reale cu care se confruntă societatea (Houtzager și Acharya, 2011).

Dimensiunea politică a cetățeniei se manifestă și prin forme asociative. Ea include susținerea și participarea activă în cadrul organizațiilor politice (partide), dar și al diverselor grupuri de interese sau organizații ale societății civile (ONG-uri, sindicate, asociații profesionale). Aceste structuri asociative joacă un rol specific, deoarece creează legături și platforme de acțiune comună între indivizi care împărtășesc perspective sau interese civice similare. Prin intermediul cooperării în cadrul acestor organizații, cetățenii pot nu doar să susțină diverse cauze civice punctuale, ci și să exercite o influență semnificativă asupra formulării și implementării politicilor publice. Un aspect la fel de important al procesului democratic, garantat în majoritatea statelor de drept, este dreptul de a organiza și de a participa la demonstrații și proteste pașnice (Bee, 2017), ca formă de exprimare publică a nemulțumirii sau a susținerii pentru anumite cauze. La acestea se adaugă implicarea în diverse inițiative comunitare, adesea la nivel local, menite să conștientizeze opinia publică și autoritățile cu privire la chestiuni importante pentru viața comunităților respective.

Trecând la cealaltă fațetă importantă, dimensiunea juridică a cetățeniei democratice, aceasta se concentrează pe ansamblul de aspecte normative și instituționale care garantează și protejează drepturile și libertățile cetățenești. Fundamentul acestei dimensiuni este reprezentat de Constituție, împreună cu întregul corpus de documente juridice oficiale (legi organice și ordinare, ordonanțe, hotărâri de guvern etc.). Aceste acte normative constituie, de fapt, temelia întregului sistem democratic, stabilind cadrul legal pentru exercitarea libertăților fundamentale, definind drepturile și obligațiile cetățenilor, dar și, foarte important, stabilind limite clare ale puterii politice și guvernamentale și mecanisme de control reciproc între puterile statului (Devins și Fisher, 2015). Legile, în sens larg, sunt cele care reglementează modul concret în care societățile democratice încearcă să pună în practică principiile abstracte ale egalității și dreptății, urmărind ca toți cetățenii să fie tratați în mod corect și nediscriminatoriu și să beneficieze de un acces cât mai echitabil la oportunitățile sociale, economice și politice

oferite de societatea respectivă. Prin urmare, dimensiunea juridică a cetățeniei nu este doar un set de reguli abstracte, ci asigură spațiul normativ și instituțional necesar pentru ca cetățenii să își poată exercita efectiv drepturile (civile, politice, sociale) și să își poată îndeplini în mod conștient responsabilitățile civice. În același timp, cadrul juridic are rolul de a ocroti drepturile individuale împotriva potențialelor abuzuri venite fie din partea statului, fie din partea altor cetățeni sau grupuri (Cornwell și Stoddard, 2006).

Este relevant să considerăm și rolul mediului școlar în formarea percepției elevilor asupra acestor dimensiuni. Școala poate contribui în mod pozitiv la modul în care tinerii înțeleg și internalizează dimensiunea politică și juridică a cetățeniei democratice. Acest lucru se realizează, cu precădere, prin organizarea unui curriculum școlar care să fie axat în mod explicit pe promovarea și explicarea valorilor democratice. Atunci când elevii sunt expuși în mod sistematic și structurat principiilor și drepturilor democratice (egalitate, libertate, justiție, participare etc.), ei dobândesc instrumentele conceptuale necesare pentru a putea analiza într-un mod mai amplu și mai critic situația societății în care trăiesc (Perveen și Awan, 2017). Într-o notă complementară, prin intermediul educației civice, obligațiile cetățenești pot fi prezentate nu ca niște limite arbitrare sau nedrepte impuse libertății individuale, ci ca limite necesare și rezonabile, menite de fapt să consolideze exercitarea drepturilor și libertăților tuturor și să asigure armonia coabitării pașnice într-o comunitate diversă. Școlile au potențialul de a-și organiza propriul mod de funcționare intern ca niște micro-structuri democratice, în care se practică efectiv, la scară redusă, principiile guvernării democratice (de exemplu, prin alegerea reprezentanților elevilor, prin consultarea elevilor în anumite decizii, prin regulamente clare și aplicate echitabil etc.) (Şanlı și Altun, 2015). Atunci când elevii observă în mod direct modul de funcționare just și transparent al propriei instituții educaționale, ei au șansa de a internaliza mult mai profund și mai autentic, în timp, principiile democratice, pe care le vor putea apoi transfera în viața lor de cetățeni adulți.

1.2.2. Spiritul de breaslă: liantul social și cultural în atelierul democrației

Analiza cetățeniei democratice ar rămâne incompletă dacă ne-am limita exclusiv la dimensiunile sale politică și juridică, oricât de fundamentale ar fi acestea. Conceptul își extinde relevanța și aplicația în mod profund și în sfera complexă a relațiilor sociale și a manifestărilor culturale. Într-adevăr, o

societate democratică funcțională nu este doar un ansamblu de instituții politice și norme legale, ci și un spațiu de conviețuire și interacțiune între indivizi și grupuri diverse. Chiar dacă cetățenii provin din medii sociale, economice și culturale extrem de variate, un principiu fundamental al democrației este acela că dreptul fiecăruia de a participa la viața comunității ar trebui să fie unitar și garantat (Cornwall și Coelho, 2007). Asigurarea unui acces cât mai echitabil la resurse precum educația de calitate, serviciile de sănătate, dar și la mecanismele de participare în procesul de luare a deciziilor politice, devine astfel o condiție strategică. Acest acces nu este doar un scop în sine (asigurarea bunăstării individuale), ci și un mijloc fundamental pentru formarea și consolidarea competențelor necesare exercitării unei cetățenii active și participative. Prin urmare, dimensiunea socială și culturală a cetățeniei nu este doar un addendum, ci contribuie la conturarea unei experiențe cetățenești mult mai profunde, mai bogate și mai semnificative pentru individ. Se poate argumenta că tocmai cultivarea acestor aspecte sociale și culturale – sentimentul de apartenență, coeziunea, respectul reciproc – poate contribui, pe termen lung, la ocrotirea și consolidarea sistemului democratic în ansamblul său (Veldhuis, 1997).

În cadrul acestei dimensiuni socio-culturale, concepte precum incluziunea și coeziunea socială capătă o importanță primordială. Acestea reprezintă aspectele de bază care contribuie la crearea și menținerea unui sentiment autentic de apartenență al cetățenilor, un sentiment care transcende nivelul imediat al comunității locale și se extinde la cel al națiunii sau chiar al unor comunități supranaționale. Trebuie subliniat că unitatea și solidaritatea dintre cetățeni reprezintă un deziderat care poate fi atins chiar și în condițiile existenței unor fundaluri culturale, etnice sau religioase diferite (Parker, 2003). Totuși, incluziunea autentică nu trebuie confundată cu o acceptare necritică și nediferențiată a oricăror practici sau valori culturale. Dimpotrivă, ea presupune un proces continuu de analiză obiectivă și dialog intercultural, prin care elementele constitutive ale diverselor „pachete culturale” sunt evaluate în raport cu valorile fundamentale ale democrației și drepturilor omului. Acest proces permite identificarea și, eventual, corectarea sau eliminarea acelor elemente culturale care ar putea fi considerate negative, distructive sau care ar putea periclita funcționarea sistemului democratic (de exemplu, practici discriminatorii sau intolerante). Indiferent de evaluarea practicilor culturale, însă, principiul fundamental rămâne acela că indivizii, ca persoane, trebuie tratați cu respect

necon condiționat, oferindu-li-se șanse egale de participare și dezvoltare în societate. Numai astfel, sentimentul propriei valori poate fi cultivat și poate contribui în mod real la incluziunea armonioasă a tuturor în comunitate (Saloojee, 2005). Alături de incluziune, pluralismul cultural și recunoașterea valorii diversității reprezintă, de asemenea, factori de bază pentru consolidarea societăților democratice moderne, caracterizate printr-o eterogenitate crescândă. Prin îmbrățișarea pluralismului, tradițiile, experiențele de viață și perspectivele diferite ale indivizilor și grupurilor nu mai sunt văzute ca surse de conflict, ci devin motive de celebrare a bogăției diversității culturale și oportunități pentru deschiderea față de alteritate și față de noi tradiții (Rosaldo, 1994). Acest lucru este posibil, însă, doar prin cultivarea constantă a toleranței active și a respectului reciproc între toți cetățenii.

Funcționarea și consolidarea pe termen lung a democrației depind și de existența unui nivel adecvat de capital social. Acest concept, devenit central în științele sociale, se referă la totalitatea și calitatea rețelelor de relații interpersonale, a normelor de reciprocitate și a nivelului de încredere care există între persoanele ce trăiesc și activează într-o anumită comunitate sau societate. Se consideră că un nivel ridicat de capital social, manifestat prin relații de încredere și cooperare între cetățeni, facilitează buna funcționare a societății în ansamblul ei, permițând acțiuni colective mai eficiente și reducând costurile de tranzație socială (Hooghe și Stolle, 2003). O componentă importantă a construirii capitalului social, deși adesea neglijată sau subvalorizată în context românesc, este voluntariatul. Acesta reprezintă un mecanism prin care asociațiile, organizațiile comunitare și diversele forme de angajament civic voluntar al cetățenilor reușesc să funcționeze și să răspundă nevoilor comunității. Importanța voluntariatului devine evidentă nu doar în contexte sociale favorabile, ci mai ales în situații dificile sau de criză, care pot pune în pericol bunăstarea și chiar siguranța comunității sau a societății în ansamblu (Enslin și White, 2003). Desigur, factorii politici (guvernul, autoritățile locale) pot și trebuie să joace un rol de liant al comunităților, prin intermediul politicilor publice pe care le implementează (infrastructură, servicii sociale, educație etc.). Cu toate acestea, experiența demonstrează că funcționarea cea mai eficientă și sustenabilă a comunităților se realizează atunci când există o implicare activă și constantă a propriilor membri în identificarea și rezolvarea problemelor locale.

În acest context, devine evidentă legătura intrinsecă dintre cetățenia democratică și existența unor societăți civile active și dinamice. Societatea

civilă, înțeleasă ca ansamblul rețelelor de organizații non-guvernamentale (ONG-uri), mișcări sociale și grupuri comunitare auto-organizate, reprezintă un spațiu vital pentru exercitarea cetățeniei. O caracteristică definitorie a societății civile este faptul că ea acționează, în principiu, independent de structurile guvernamentale, deși poate colabora cu acestea în anumite proiecte. Axându-se pe promovarea angajamentului și participării civice voluntare, societatea civilă joacă un rol determinant în generarea de schimbări pozitive la nivel social și în reprezentarea intereselor și nevoilor unor comunități adesea mici, marginalizate sau ignorate de către mecanismele politice tradiționale (McLaverty, 2002). Concret, organizațiile societății civile organizează evenimente comunitare, mobilizează resurse și susțin voluntariatul în cadrul diverselor programe pe care le derulează. Un aspect deosebit de important al rolului său în democrație este participarea activă în procesul democratic, nu neapărat prin competiție electorală, ci prin monitorizarea activității factorilor politici și prin exercitarea de presiuni pentru ca aceștia să fie mai responsabili (*accountable*) față de cetățeni. Scopul final al acestei implicări este îmbunătățirea condițiilor de viață la nivelul comunităților și asigurarea unei guvernări mai corecte și mai eficiente (Mati, 2024).

Un alt actor în ecosistemul democratic, cu implicații majore asupra dimensiunii sociale și culturale a cetățeniei, este mass-media. Media, înțeleasă în sens larg (presă scrisă, audiovizual, online), este considerată, pe bună dreptate, un pilon de bază al funcționării și integrității unei societăți democratice. Rolul său vital constă în informarea corectă a cetățenilor, în facilitarea dezbaterii publice și în monitorizarea puterii. Pentru a-și putea îndeplini însă aceste funcții în mod corespunzător, este necesar ca media să fie independentă și liberă de orice imixtiuni sau presiuni nelegitime, fie ele de natură politică (control guvernamental sau partizan) sau financiară (dependența excesivă de anumite surse de finanțare care pot impune o agendă) (Drale, 2004). Atunci când media funcționează pe baza unor principii etice solide (verificarea informațiilor, separarea faptelor de opinii, respectarea dreptului la viață privată etc.) și este responsabilă față de propria sa integritate profesională și față de publicul său, ea poate sluji în mod real interesele cetățenilor. Acest lucru se realizează atât prin promovarea activă a principiilor și valorilor democratice (prin reportaje, analize, dezbateri), cât și, foarte important, prin susținerea transparenței în actul de guvernare și prin asigurarea responsabilității (*accountability*) factorilor politici și a instituțiilor publice față de cetățeni (Fenton, 2014).

În strânsă legătură cu rolul mass-mediei se află conceptul de sferă publică. Aceasta se constituie ca spațiul simbolic (dar adesea și fizic) al angajării cetățenilor în dezbateri informate, raționale și deschise pe teme de interes comun. Prin intermediul acestor dezbateri, care au loc în diverse formate (de la discuții în presă la forumuri online, întâlniri comunitare sau deliberări instituționalizate), funcționarea sistemului democratic este nu doar susținută, ci și constant dezvoltată și adaptată noilor provocări. Este de înțeles că scopul dezbaterilor din sfera publică democratică nu este acela de a impune o uniformitate a ideilor sau un consens forțat. Dimpotrivă, vitalitatea sa derivă tocmai din capacitatea de a găzdui și de a facilita prezentarea unor perspective diverse, adesea chiar contrare sau conflictuale (Ferree et al., 2002). Sfera publică este locul unde provocările și criticile cu care se confruntă cetățenii pot fi articulate și discutate deschis, unde idealurile democratice însele pot fi supuse unei analize critice și detaliate, pentru a putea răspunde în mod adecvat problemelor concrete și pericolelor emergente din societate (Brennan și Landemore, 2022).

În fine, dar nu în ultimul rând, educația joacă un rol absolut fundamental în susținerea și vitalizarea dimensiunii sociale și culturale a cetățeniei democratice. Educația, în toate formele sale (formală, non-formală, informală), contribuie în mod activ și decisiv la dezvoltarea acelor cunoștințe, valori și abilități care sunt indispensabile pentru exercitarea unei cetățenii democratice mature și responsabile. Prin educație, cetățenii pot fi ajutați să identifice corect problemele cu care se confruntă societatea, să se angajeze în mod constructiv în căutarea de soluții și, în final, să contribuie la rezolvarea acestor probleme, în special a celor care ar putea pune în pericol fundamentele sistemului democratic (Tuhuteru, 2023). În acest context specific, gândirea critică joacă un rol determinant. Educația este mediul privilegiat în care poate fi cultivată această abilitate de a analiza informațiile în mod obiectiv, de a evalua validitatea și relevanța argumentelor (atât proprii, cât și ale altora) și de a formula concluzii și judecăți independente, dar bine fundamentate și informate. Dincolo de componenta cognitivă, educația contribuie și la formarea unui sentiment profund de responsabilitate civică, la încurajarea participării active (prin oferirea de cunoștințe și abilități necesare implicării) și la promovarea valorilor diversității și incluziunii ca elemente constitutive ale unei societăți democratice sănătoase. Capacitatea de a-ți susține propriile păreri în mod argumentat și informat, respectând în același timp opiniile celorlalți, este un demers pentru

democrație, iar acesta este cultivat în mod predilect prin intermediul educației (Moshi, 2008). O educație de calitate, orientată spre formarea cetățeanului, este, în ultimă instanță, rezultatul unui sistem educațional organizat în mod coerent și echitabil, cu scopul fundamental de a sluji nevoilor de dezvoltare ale cetățeanului și ale societății democratice în ansamblu.

1.2.3. Credința în cetate: atelierul și locul religiei în spațiul public

Abordarea dimensiunilor cetățeniei democratice ne conduce, inevitabil, către un domeniu de o complexitate aparte: cel al dimensiunii religioase. Relația dintre religie și cetățenie este una profundă și istoric stratificată, religia exercitând, de-a lungul timpului, o influență semnificativă asupra conturării valorilor, atât la nivel individual, cât și societal. Printre aceste valori modelate sau influențate de diverse tradiții religioase se numără, în mod cert, și o parte dintre cele care stau la baza cetățeniei democratice moderne (respectul pentru demnitatea umană, justiția socială, binele comun etc.). Analiza acestei dimensiuni este însă deosebit de complexă, deoarece dezbateră presupune, în mod necesar, explorarea zonelor de suprapunere și, adesea, de tensiune, dintre sfera politică, cea legală și cea culturală a vieții publice și sfera convingerilor și practicilor religioase. Un factor suplimentar de complexitate este dat de faptul că această dimensiune implică în mod direct valori morale fundamentale, adesea considerate de credincioși ca având o origine transcendentă, ceea ce transformă discuția într-un cadru de dezbateră deosebit de sensibil și nuanțat (Albulescu, 2019). Este incontestabil faptul că, de-a lungul istoriei, credințele, practicile și, nu în ultimul rând, instituțiile religioase au contribuit în mod substanțial la modul în care diversele culturi ale lumii au articulat și au construit idealurile lor politice. Aceste idealuri, sub influența complexă a factorilor religioși, sociali, economici și intelectuali, s-au maturizat și s-au coagulat, în timp, fie înspre forme incipiente sau consolidate de democrație, fie, dimpotrivă, înspre diverse alte sisteme politice, caracterizate de grade variate de autoritarism sau teocrație.

Modul în care se configurează un sistem politic este, în ultimă instanță, și rezultatul felului în care indivizii și grupurile dintr-o societate au interpretat valorile și principiile fundamentale (inclusiv pe cele cu potențial democratic, precum libertatea, egalitatea sau justiția), adesea prin prisma propriilor convingeri religioase, și, ulterior, le-au transpus în practici sociale

și instituții politice concrete (Grundel și Maliepaard, 2012). Acest proces de interacțiune dintre religie și politic s-a desfășurat diferit în timp și spațiu, conducând la dezvoltarea unor forme diverse de democrație în unele societăți, în timp ce în altele a consolidat regimuri non-democratice.

Relația dintre religie și democrație nu este, așadar, una simplă sau unidirecțională. Numeroase sisteme religioase au pus un accent deosebit pe valori care sunt profund consonante cu idealurile democratice: concepte precum justiția socială, demnitatea inerentă a ființei umane, căutarea binelui comun sau cultivarea virtuților civice au fost și sunt centrale în multe tradiții religioase. Aceste valori pot constitui bazele morale și culturale pe care se clădesc principiile democratice. Astfel, adepții unor astfel de tradiții religioase pot fi înclinați în mod firesc să susțină și să promoveze activ valori democratice fundamentale, precum egalitatea între toți oamenii, libertatea de conștiință și de expresie, precum și principiul domniei legii (*rule of law*) (Jackson, 2007). Însă, istoria și practica contemporană ne arată că alte sisteme religioase, sau interpretări specifice ale acestora, promovează valori care pot intra în tensiune sau chiar în conflict direct cu principiile democratice. Accentul pus pe supunerea necondiționată față de autoritatea religioasă și față de instituțiile considerate sacre, împreună cu susținerea rigidă a unor valori tradiționale interpretate ca imuabile, pot genera rezistență față de idei precum autonomia individuală, pluralismul sau schimbarea socială. În acest context, susținătorii unor astfel de modele religioase pot fi predispuși să sprijine sau chiar să consolideze sisteme politice care se opun în mod explicit principiilor democratice (Miedema și Bertram-Troost, 2008). Dacă sistemul democratic însuși, sau valorile sale centrale (precum laicitatea, libertatea individuală extinsă, egalitatea de gen etc.), sunt percepute de către anumite grupuri religioase conservatoare ca fiind un pericol direct la adresa sistemului lor de valori tradiționale și a modului lor de viață, există riscul ca democrația să fie respinsă în bloc, generând tensiuni sociale și politice semnificative.

Influența concretă a religiei asupra implicării civice a individului se manifestă, în mod preponderent, prin intermediul platformelor și comunităților religioase. Acestea sunt spațiile în care se întâlnesc și interacționează indivizi care împărtășesc, într-o măsură mai mare sau mai mică, aceleași principii, valori și practici religioase sau spirituale. Comunitățile religioase (biserici, parohii, temple, moschei, sinagogi etc.) funcționează adesea ca un liant social puternic, facilitând interacțiunile sociale regulate între membri,

stimulând implicarea în diverse forme de servicii comunitare (ajutorarea săracilor, bolnavilor, educație etc.) și, în anumite contexte, chiar mobilizarea pentru implicare politică (de la participarea la vot la susținerea unor candidați sau politici specifice) (Hervieu-Léger, 2006). Istoria europeană, în special, ne oferă exemple complexe. Deși au existat mișcări religioase (precum Anabapțiștii, în perioada Reformei) care, din motive teologice, au respins implicarea directă a membrilor lor în funcțiile publice ale statului „lumesc”, chiar și acestea, prin principiile religioase care le-au animat (non-violența, separarea bisericii de stat), au subliniat importanța luptei pentru obținerea și respectarea drepturilor religioase, contribuind indirect la dezvoltarea conceptului de libertate de conștiință.

În cadrul tradițiilor religioase majoritare și istorice din Europa, precum Biserica Ortodoxă și cea Catolică, relația dintre biserică și stat a fost, pentru perioade îndelungate, una extrem de strânsă, uneori de subordonare reciprocă sau de dominație a uneia asupra celeilalte. Adesea, s-a considerat că ambele instituții (Biserica și Statul) sunt parte integrantă a modului în care Dumnezeu a ordonat funcționarea societății, având roluri distincte, dar complementare, în guvernarea vieții credincioșilor și, implicit, a necredincioșilor (Iheanacho, 2018). Mișcările protestante generate de Reformă au avut poziții diverse, dar în general au susținut legitimitatea implicării statului în menținerea ordinii publice și în pedepsirea răufăcătorilor, pretinzând însă, în același timp, o libertate religioasă mult mai extinsă și o reducere a controlului statului asupra problemelor interne ale bisericii. Privind în ansamblu, se poate spune că fiecare tradiție confesională majoră din istoria Europei a contribuit, în moduri diferite și adesea contradictorii, la formarea spiritului civic și, în diverse momente și contexte, a încurajat (sau descurajat) participarea cetățenilor la procesul complex de formare a principiilor și instituțiilor democratice. Este important de reținut că acest proces a fost unul de lungă durată, marcat de conflicte și transformări lente (Bruyns, 2012), iar democrația modernă, în formele pe care le cunoaștem astăzi, s-a dezvoltat și consolidat cu precădere după perioada absolutismului monarhic, în special începând cu secolele al XVIII-lea și al XIX-lea.

Este important de înțeles că dezvoltarea principiilor și instituțiilor democratice nu poate fi atribuită exclusiv sferei religioase. Acest proces complex a funcționat în paralel și în interacțiune constantă cu dezvoltarea principiilor educaționale și a curentelor intelectuale (iluminismul, raționalismul, umanismul etc.). Acestea din urmă au produs o bună parte din

metodele critice de cercetare și analiză care, la rândul lor, au facilitat, inclusiv sferei religioase, accesul la informațiile și instrumentele conceptuale necesare pentru a-și reforma propriile principii și practici, acolo unde a existat deschiderea pentru acest lucru. Un exemplu elocvent în această privință este umanismul renașcentist. Prin faimosul său principiu *ad fontes* („înapoi la surse”), umaniștii nu doar că au redescoperit și revalorizat scrierile filosofiei clasice greco-romane, dar au aplicat aceleași metode filologice și critice și textelor sacre ale Bibliei, contribuind la o nouă înțelegere a acestora (Spears, 2012). Aceste noi interpretări și instrumente critice, combinate cu principiile umaniste centrate pe demnitatea și potențialul omului, au condus, în cele din urmă, la apariția și dezvoltarea curentelor Reformei protestante, care au remodelat profund peisajul religios și politic al Europei. Un element de o importanță majoră în ceea ce privește contribuția dimensiunii religioase la viața civică este reprezentat de voluntariat și implicarea în rezolvarea problemelor sociale. Această tradiție are rădăcini adânci, în special în creștinism. Grija față de cei săraci, de văduve și de orfani a fost o activitate centrală și definitorie încă din primii ani ai existenței Bisericii creștine (Lafont, 2009), această preocupare fiind marcată explicit și repetat în textele Noului Testament.

De-a lungul secolelor, implicarea Bisericii (în diversele sale forme confesionale) în problemele sociale s-a extins progresiv, cuprinzând o gamă tot mai largă de categorii de persoane marginalizate de către societatea vremii. Printre acestea s-au numărat nu doar orfanii și săracii, ci și bolnavii (cu o preocupare specială, în anumite perioade, pentru grupurile stigmatizate afectate de lepră), precum și persoanele considerate „căzute” din punct de vedere moral, cum ar fi femeile de moravuri ușoare. Mai târziu, în special în epoca modernă, implicarea Bisericii s-a orientat și către probleme sociale complexe, precum ajutorarea persoanelor afectate de alcoolism sau protejarea victimelor violenței domestice (Sevelsted, 2019). Un alt aspect important al acestei implicări istorice a constatat în contribuția adusă la rezolvarea unor probleme practice stringente, precum îmbunătățirea condițiilor de igienă în spațiile publice sau organizarea și administrarea eficientă a orfelinelor și a spitalelor (adesea inițiate sau susținute de instituții religioase).

Mișcări religioase revivaliste și reformatoare, precum mișcarea wesleyană în spațiul anglo-saxon și pietismul german pe continent, au jucat un rol decisiv, în secolele XVIII-XIX, nu doar în revitalizarea vieții spirituale,

ci și în restructurarea unor instituții de stat dedicate asistenței sociale, contribuind totodată la apariția și dezvoltarea a numeroase organizații specializate dedicate îngrijirii și soluționării acestor tipuri de probleme sociale și familiale complexe (Olson și Winn, 2015). Înaintând spre secolul XX, mișcări precum Evanghelia Socială (*Social Gospel*), influentă în special în Statele Unite, au contribuit semnificativ la reorganizarea și redefinirea moralei publice și la promovarea unor reforme sociale importante. Adesea, aceste eforturi au avut loc în paralel sau în dialog cu eforturile similare ale Bisericii Catolice (prin doctrina sa socială), ambele contribuind, de exemplu, la dezvoltarea și recunoașterea drepturilor muncitorilor și la îmbunătățirea condițiilor de muncă (Joireman, 2009). În diverse contexte istorice, sfera religioasă a contribuit activ la combaterea unor probleme sociale majore, precum abuzurile la locul de muncă sau flagelul jocurilor de noroc, aducând argumente morale și mobilizând resurse comunitare în sprijinul reformelor.

Care au fost rezultatele concrete ale acestei implicări istorice a sferei religioase în problemele sociale? Dincolo de impactul direct asupra beneficiarilor acțiunilor caritabile sau reformatoare, se poate argumenta că aceasta a avut și efecte mai largi, contribuind la reducerea, în anumite contexte, a abuzurilor intrafamiliale sau a comportamentelor autodistructive. Implicarea în comunitățile religioase și în acțiunile sociale promovate de acestea a fost adesea corelată cu o participare civică și politică mai activă: o prezență mai mare la vot, o mai bună organizare în vederea participării la procesele democratice, un nivel mai ridicat de voluntariat și o orientare generală spre schimbarea socială pozitivă (Montero et al., 2023). În acest context, educația religioasă însăși trebuie privită ca o parte integrantă a istoriei culturale a Europei. Timp de secole, ea a jucat un rol central în formarea principiilor morale individuale și colective, principii considerate necesare pentru funcționarea unei societăți structurate în jurul relației dintre om și divinitate.

O privire onestă asupra istoriei ne obligă să recunoaștem că educația religioasă a fost, la rândul ei, un proces complex de învățare socială, marcat nu doar de succese, ci și de eșecuri, tensiuni și, din păcate, de abuzuri, în special abuzuri de putere comise în numele religiei sau de către instituții religioase (Tilly, 1995). Este important de menționat că valori considerate astăzi fundamentale pentru democrație, precum toleranța religioasă, respectul profund pentru diversitate sau încurajarea implicării civice necondiționate în comunitate, nu au stat întotdeauna la baza educației

religioase tradiționale. Aceste valori s-au format și consolidat mai degrabă în timp, adesea ca rezultat al unei interacțiuni complexe și uneori tensionate a sferei religioase cu alte domenii ale cunoașterii și ale practicii sociale, precum filosofia raționalistă, științele naturale emergente sau mișcările politice liberale.

Pe lângă potențialul său constructiv, este necesar să recunoaștem, cu aceeași onestitate intelectuală, că sfera religioasă poate, în anumite condiții, să genereze și dezechilibre sociale semnificative sau chiar să contribuie la implementarea unor practici sociale și politice contrare principiilor democratice. Forme precum fundamentalismul sau extremismul religios, prezente în diverse tradiții, subminează în mod direct valorile democratice, precum toleranța, pluralismul ideologic și respectul pentru autonomia individuală. Adesea, aceste curente promovează o limitare a libertății de conștiință și de expresie pentru cei care nu împărtășesc aceleași convingeri și militează pentru o legătură cât mai strânsă, uneori chiar o fuziune, între instituțiile religioase și cele ale statului (Benedict, 2021). Consecințele unor astfel de politici religioase de factură extremistă pot fi extrem de grave, incluzând discriminarea sistematică a minorităților religioase sau a non-credincioșilor, justificarea violenței în numele credinței și suprimarea libertăților individuale considerate incompatibile cu dogma religioasă. Istoria ne oferă numeroase exemple tragice în acest sens. Chiar și în cadrul aceleiași religii majore, cum este creștinismul, diferențele confesionale (între catolici, ortodocși, diverse denominațiuni protestante etc.) au degenerat adesea în conflicte violente, iar animozitățile rezultate au fost susținute și transmise uneori de-a lungul mai multor generații. Cazul recent și bine-cunoscut al conflictelor interconfesionale din Irlanda de Nord, dintre comunitățile protestantă și catolică, este relevant, dar el reprezintă doar unul dintre numeroasele exemple din istoria europeană și mondială a bisericii, unde divergențele teologice s-au împletit cu factori politici, economici și sociali, generând conflicte care au avut loc aproape continuu în anumite perioade (Keane, 2004). Este evident că, după implementarea și extinderea principiilor democratice bazate pe toleranță și drepturi egale, persistența sau reactivarea unor astfel de conflicte interconfesionale devine un pericol iminent pentru însăși supraviețuirea și stabilitatea democrației.

Cu toate aceste ambivalențe și riscuri potențiale, ar fi o greșeală să ignorăm contribuțiile pozitive semnificative pe care, în special tradiția creștină, în diversele sale forme, le-a adus la dezvoltarea și consolidarea

valorilor și practicilor asociate cetățeniei democratice. Printre aceste influențe pozitive se numără, în primul rând, accentul constant pus pe demnitatea intrinsecă și egalitatea fundamentală a tuturor ființelor umane, create după chipul lui Dumnezeu. Valoarea incomensurabilă a individului, indiferent de statutul său social, etnic sau de altă natură, este un principiu central în etica creștină. Această recunoaștere a egalității fundamentale între toți oamenii, indiferent de originea sau condiția lor socială, a oferit un suport moral și teologic puternic pentru principiile democratice cheie, cum ar fi egalitatea în fața legii și necesitatea protejării drepturilor individuale împotriva abuzurilor puterii (Samuels și Douglas, 1981). În al doilea rând, tradiția creștină a promovat constant valorile compasiunii, milei și dreptății sociale. Grija manifestată istoric față de persoanele aflate în sărăcie, față de cele marginalizate sau vulnerabile (bolnavi, orfani, străini) a consolidat conceptul de responsabilitate socială și a încurajat participarea activă și implicarea membrilor comunităților religioase în rezolvarea problemelor concrete ale semenilor lor. Activismul social, motivat de precepte religioase, a devenit astfel unul dintre rezultatele notabile ale implementării practice a valorilor creștine în societate. În al treilea rând, creștinismul a contribuit adesea la consolidarea societății civile, prin crearea unei vaste rețele de parohii, comunități locale, organizații caritabile și educaționale care au funcționat ca spații de interacțiune socială, suport reciproc și acțiune colectivă. În al patrulea rând, deși cu contradicții istorice, mesajul creștin a inclus și elemente puternice de promovare a păcii și a nonviolentei ca idealuri de conduită. Nu în ultimul rând, în special în epoca modernă, diverse biserici și teologi creștini au contribuit la clarificarea rolului specific pe care îl pot juca bisericile în promovarea și susținerea activă a democrației și a drepturilor omului.

Prin afirmarea valorii intrinseci a fiecărei ființe umane și a egalității dintre toți, indiferent de statut, creștinismul a oferit un fundament etic pentru principii democratice precum egalitatea în fața legii și protejarea drepturilor individuale. Preocuparea constantă pentru cei săraci și marginalizați a stimulat responsabilitatea socială și implicarea comunitară. Trebuie recunoscut și faptul că, în anumite contexte, bunăstarea economică a unei comunități poate depinde, în mod indirect, și de gradul de implicare și coeziune socială a membrilor acesteia, iar sentimentul de apartenență la o comunitate (inclusiv cea religioasă) se dezvoltă și se consolidează adesea și în măsura în care membrii percep efectele vizibile și pozitive ale implicării lor colective (Carozza și Philpott, 2012).

1.2.4. Administrarea planetei: resursele și sustenabilitatea construcției civice

Pe lângă fațetele politice, juridice, sociale, culturale și religioase deja explorate, o înțelegere cuprinzătoare a cetățeniei democratice în lumea contemporană necesită luarea în considerare a altor două dimensiuni de o importanță crescândă: cea economică și cea ecologică. Argumentăm aici că exercitarea unui comportament civic responsabil și eficient este susținută și condiționată, în moduri semnificative, de aceste două dimensiuni. Ele conturează cadrul material și oportunitățile pentru participarea civică, dar definesc responsabilitățile noastre colective față de mediul înconjurător și față de viitor. Aceste dimensiuni delimitează, în fond, nivelurile de bunăstare individuală și colectivă, nu doar pe termen scurt, ci și pe termen mediu și lung, influențând direct posibilitatea ca generațiile viitoare să poată beneficia de șanse sporite de dezvoltare și de un mediu propice vieții. Este aproape axiomatic faptul că o economie națională puternică, funcțională și echitabilă este mult mai probabil să dispună de resursele materiale și să genereze oportunitățile necesare pentru a facilita o participare activă și eficientă a cetățenilor în diversele sfere ale vieții sociale și politice (Wolfe, 1944). Exerțarea efectivă a drepturilor politice (precum dreptul la informare, la asociere, la participare în dezbateri) este adesea îngreunată în condiții de precaritate economică extremă. O economie stabilă, care oferă perspective de dezvoltare și asigură un grad rezonabil de egalitate a șanselor între membrii săi, creează un climat mult mai favorabil pentru implicarea civică și politică.

Oportunitățile economice (acces la locuri de muncă decente, posibilități de antreprenoriat etc.) se întrepătrund și se condiționează reciproc cu accesul la o educație de calitate. Ambele – prosperitatea economică relativă și educația – alături de elementele juridice și politice discutate anterior, sunt aspecte interconectate și importante ale unei cetățenii democratice depline. În acest context, devine evident și faptul că nivelul de angajare civică al indivizilor depinde de modul în care aceștia au fost formați și echipați cu instrumentele necesare înțelegerii societății, în special prin intermediul sistemului educațional (Adkin, 2010). O înțelegere adecvată a modului de funcționare a proceselor politice, a mecanismelor economice și a organizării comunitare depinde în mod fundamental de nivelul și, mai ales, de calitatea educației primite.

Trecând la cea de-a doua dimensiune, cea ecologică, aceasta capătă o relevanță tot mai presantă în fața crizelor de mediu globale. Conceptul cheie

în acest domeniu este cel de dezvoltare durabilă (sustenabilă). Acesta se referă la un proces complex de gestionare a resurselor naturale și de organizare a activităților umane astfel încât să se asigure protejarea pe termen lung a mediului înconjurător și, în același timp, să se permită o exploatare rațională și sustenabilă a acestor resurse, pentru a satisface nevoile generației prezente fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi. Cetățenia democratică, prin principiile sale de participare și responsabilitate colectivă, susține și încurajează implicarea activă a cetățenilor în managementul resurselor naturale. Ea promovează ideea că protejarea mediului nu este doar responsabilitatea autorităților sau a experților, ci necesită o formare a unei responsabilități colective la nivelul întregii societăți (Stoll-Kleemann și Welp, 2006). Într-adevăr, dacă admitem că dezvoltarea durabilă a societății depinde de administrarea înțeleaptă și responsabilă a resurselor naturale, atunci cetățenia democratică devine mijlocul principal prin care indivizii pot contribui efectiv la acest efort. Într-un cadru democratic, cetățenii nu doar că pot contribui la protejarea mediului prin acțiuni individuale și colective (reciclare, economisirea resurselor, voluntariat ecologic etc.), dar ei înțeleg și simt că efortul lor este valorizat, apreciat și chiar susținut de către forurile politice. Acest lucru se realizează prin crearea unor mecanisme instituționale și legale care să permită și să încurajeze o astfel de implicare civică în problemele de mediu (consultări publice, acces la informații de mediu, posibilitatea de a contesta decizii cu impact negativ etc.).

Deciziile civice, atunci când sunt informate și orientate spre sustenabilitate, și implicarea cetățenească rezultată din acestea, au efecte benefice nu doar pe termen scurt, ci și pe termen mediu și lung. Implicarea civică în sfera ecologică pornește adesea de la nivelul comunitar (acțiuni locale de protejare a spațiilor verzi, de exemplu), dar poate și trebuie să se extindă la influențarea procesului decizional politic (*advocacy* pentru politici de mediu mai bune) și la promovarea activă a practicilor de dezvoltare durabilă în toate sferile societății (Theiss-Morse și Hibbing, 2005). Un aspect deosebit de important al exercitării cetățeniei democratice în context ecologic are de-a face cu necesitatea unei distribuiri cât mai juste a responsabilităților ecologice. Protejarea mediului înconjurător nu ar trebui să cadă exclusiv în sarcina instituțiilor specializate sau a firmelor care activează în domeniu, ci trebuie să devină o preocupare și o responsabilitate asumată de către toți cetățenii. Implicarea largă a cetățenilor în acțiuni concrete de protejare a

mediului înconjurător contribuie nu doar la obținerea unor rezultate imediate, ci și la modul în care societatea, în ansamblul ei, modelează și formează mediul pentru bunăstarea generației actuale și, mai ales, pentru moștenirea lăsată generațiilor viitoare (Checkoway și Aldana, 2013).

I.3. Cum se traduce cetățenia în educație?

După ce am explorat diversele fațete ale conceptului de cetățenie, este firesc să ne îndreptăm acum atenția către modul în care educația poate contribui la formarea acesteia. Cum conceptualizăm, așadar, Educația pentru Cetățenie Democratică (ECD)?

I.3.1. Perspective și definiții: ECD ca punct de întâlnire

Pentru a înțelege corect locul și rolul disciplinelor de educație civică în sistemul nostru de învățământ, este util să pornim de la imaginea de ansamblu, de la contextul legislativ internațional. România, ca stat membru al unor importante organizații internaționale, este parte semnatară a numeroase instrumente juridice elaborate în cadrul Consiliului Europei, al Organizației Națiunilor Unite (ONU) și al Organizației pentru Securitate și Cooperare în Europa (OSCE). Aceste documente și tratate internaționale reprezintă un cadru normativ, deoarece ele consacră principii fundamentale care au o relevanță directă pentru educația civică. Ne referim aici la drepturi universale precum dreptul fundamental la educație pentru toți, drepturile specifice ale copilului (care necesită protecție și promovare), drepturile persoanelor aparținând minorităților naționale, principiile combaterii și eliminării oricărei forme de discriminare, precum și, desigur, ansamblul drepturilor omului și al libertăților fundamentale. Un document de referință absolută în acest sens este Declarația Universală a Drepturilor Omului, la care România a aderat și ale cărei principii directoare se reflectă în mod explicit în însăși Constituția României, în special în prevederile articolelor 20.1 și 20.2. Aceste articole nu doar că descriu drepturile și libertățile fundamentale ale cetățenilor români, dar stabilesc și cadrul general pentru instrumentele legale menite să asigure protecția efectivă a acestora. Constituția prevede un principiu de maximă importanță: în situația în care există neconcordanțe între pactele și tratatele privitoare la drepturile fundamentale ale omului, la care România este parte, și legile interne, reglementările internaționale au prioritate, cu excepția cazului în care

Constituția sau legile interne conțin dispoziții mai favorabile. Acest angajament internațional creează, așadar, un cadru de referință solid pentru orientarea politicilor educaționale naționale în domeniul civic.

I.3.2. Rolul ECD: O punte între stat și societatea civilă

Pentru a înțelege pe deplin importanța și relevanța Educației pentru Cetățenie Democratică (ECD), este util să o plasăm în relație directă cu un actor cheie al oricărei democrații funcționale: societatea civilă. Cum definim acest concept adesea invocat? Într-un sens larg, societatea civilă poate fi înțeleasă ca înglobând toate formele de acțiune socială care sunt inițiate și desfășurate la nivel individual sau de către grupuri auto-organizate, având ca trăsătură definitorie faptul că nu au o legătură organică directă cu structurile formale ale statului și nici nu se află în raport de subordonare față de acestea. O definiție alternativă, dar complementară, o descrie ca fiind ansamblul acțiunilor colective care se articulează în jurul unor interese, scopuri sau valori comune, acțiuni care sunt însă distincte de sfera familiei (privată), de cea a statului (publică, dar coercitivă) și de cea a instituțiilor orientate spre profit (piața). Formele concrete de manifestare ale societății civile sunt extrem de diverse și includ, printre altele: mișcările sociale (adesea informale, dar cu impact major), organizațiile care funcționează preponderent pe bază de voluntariat, grupurile religioase implicate în acțiuni comunitare, organizațiile non-profit cu diverse scopuri (culturale, educaționale, caritabile etc.) și, desigur, organizațiile non-guvernamentale (ONG-uri) specializate pe diferite domenii. Este important de subliniat că atât indivizii, cât și comunitățile locale pot fi considerați parte integrantă a societății civile, chiar și atunci când acționează individual sau în grupuri informale pentru a promova o cauză sau a rezolva o problemă comună (Civil Society Division et al., 2009). Acțiunile întreprinse de către actorii societății civile sunt adesea complexe, implicând dezvoltarea unor rețele de colaborare (*networking*) și strategii elaborate pentru a-și reprezenta interesele specifice la diverse niveluri – cultural, ideologic și, nu în ultimul rând, politic (Shaw, 2022).

Vitalitatea și modul specific în care funcționează societatea civilă într-o anumită țară pot fi considerate, de mulți analiști, drept un indicator relevant al nivelului de eficiență, funcționalitate și, în ultimă instanță, de sănătate al sistemului de guvernare democratică respectiv. Într-adevăr, societatea civilă se constituie ca un sistem complex de asociații voluntare, care operează într-un

spațiu distinct, separat de instituțiile formale ale statului. Deși aceste organizații pot colabora punctual sau strategic cu instituțiile statului pentru atingerea unor obiective comune, o caracteristică este capacitatea lor de a acționa și independent, uneori chiar în opoziție critică față de politicile guvernamentale. Desigur, societatea civilă acționează (sau ar trebui să acționeze) în limitele legii, reprezentând un domeniu public distinct, alcătuit însă din inițiative și angajamente ale unor indivizi privați. Prin funcțiile sale multiple – de la articularea intereselor diverse, la monitorizarea puterii și la promovarea participării – societatea civilă contribuie la păstrarea unui sistem democratic coerent, dinamic și eficient (Cohen și Arato, 2016). Însă, pentru ca un astfel de ecosistem democratic complex să funcționeze în mod sustenabil, nu este suficient ca societatea civilă să existe; este absolut necesar ca membrii acesteia (și cetățenii în general) să posede un nivel adecvat de cunoaștere, înțelegere și capacitate de evaluare critică a sistemului democratic însuși.

Dacă cetățenii nu înțeleg pe deplin rolul și rostul societății civile în cadrul democrației, dacă nu sunt capabili să evalueze și să critice în mod corect și informat atât acțiunile societății civile, cât și pe cele ale instituțiilor statului, întregul sistem democratic este pus în pericol de derivă populistă, autoritară sau de simplă ineficiență și apatie. Tocmai de aceea, cunoașterea adecvată și informată a unor concepte fundamentale ale democrației liberale – precum constituționalismul, drepturile individuale, mecanismele de reprezentare politică, importanța alegerilor libere și corecte, principiul domniei majorității (dar cu respectarea drepturilor minorităților), alături de întreaga pleiadă de concepte conexe (separarea puterilor, statul de drept etc.) – apare nu doar ca dezirabilă, ci ca o necesitate stringentă pentru sănătatea democrației. Iar această necesitate indică, în mod direct, rolul implementării solide a acestor concepte în sistemul educațional, prin discipline precum Educația pentru Cetățenie Democratică (Patrick, 1996).

Recunoașterea acestei legături intrinseci dintre societatea civilă și educația pentru democrație nu este nouă la nivel european. De exemplu, în cadrul unui forum european dedicat specific relației dintre societatea civilă și proiectul mai larg al educației pentru drepturile omului (EDO) și cetățenie democratică (ECD), s-a menționat explicit faptul că rolul ECD și EDO în consolidarea democrației a fost recunoscut oficial încă din anul 1997, moment în care Consiliul Europei a demarat un proiect amplu dedicat problematicii educației pentru cetățenie democratică. Încă de la început,

centralitatea acestui proiect a fost acordată generației tinere din spațiul european (la acea vreme, în contextul extinderii Uniunii Europene). Există convingerea fermă că o colaborare strânsă între organizațiile societății civile și promotorii principiilor ECD/EDO ar conduce, pe termen lung, la o înțelegere mai bună și mai profundă a mecanismelor democrației și, implicit, la o implementare mai eficientă a principiilor democratice în viața de zi cu zi a cetățenilor. Un moment important în consolidarea acestei viziuni a fost organizarea, sub egida președinției poloneze a Consiliului Europei, a primului forum european dedicat rolului specific al organizațiilor non-guvernamentale (ONG) în promovarea educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului. Acest eveniment, desfășurat în anul 2005, a marcat totodată și Anul European al Cetățeniei prin Educație, subliniind importanța acordată acestei teme la nivel continental. Forumul s-a încheiat cu adoptarea unei declarații comune, care a reafirmat importanța parteneriatului dintre instituțiile publice și societatea civilă în domeniul ECD/EDO și a pus bazele pentru continuarea dialogului. Acest dialog a fost continuat, de exemplu, prin organizarea unui forum ulterior în anul 2008, sub egida președinției suedeze a Consiliului Europei (conform documentului Forumului „Civic Partnerships for Citizenship and Human Rights Education”, 9-10 Octombrie 2008, publicat în 2009).

Participanții la aceste forumuri au recunoscut faptul că nivelurile de implementare și gradul de susținere instituțională pentru ECD și EDO diferă considerabil de la o țară europeană la alta. În fața acestei diversități de situații, scopul principal al forumului din 2008 a fost acela de a identifica situațiile problematice comune (lipsa de resurse, curriculum inadecvat, formare insuficientă a profesorilor etc.) și de a încerca conturarea unor soluții viabile și transferabile. O concluzie centrală a fost aceea că, pentru a progresa în acest domeniu, este absolut necesară dezvoltarea și consolidarea parteneriatelor civice. Aceste parteneriate, fie că se realizează în interiorul societății civile (între diferite ONG-uri, de exemplu), fie că implică o colaborare între societatea civilă și instituțiile statului (ministere, școli, autorități locale etc.), trebuie să se axeze în mod prioritar pe rezolvarea problemelor concrete legate de democrație, drepturile omului și exercitarea cetățeniei, utilizând educația ca principal instrument de acțiune. S-a subliniat, de asemenea, că tipul specific al problemei identificate (de exemplu, combaterea discriminării într-o anumită comunitate, creșterea participării tinerilor la vot etc.) determină, în mod firesc, și tipul partenerilor sociali cei mai potriviți pentru a se organiza și a o adresa în mod eficient (Dunn și Hann, 2004).

Parteneriatele civice dedicate ECD/EDO au, așadar, ca scop principal promovarea activă a cetățeniei democratice și a respectului pentru drepturile omului prin intermediul unor acțiuni educaționale diverse (programe școlare, campanii de conștientizare, formări etc.). S-a convenit că, indiferent de complexitatea unei probleme sociale, dacă aceasta nu are ca obiectiv principal componenta educațională, ea va fi considerată, din perspectiva acestor parteneriate specifice, ca fiind secundară. Un alt rol important al acestor parteneriate este acela de a identifica și încerca să rezolve, cu precădere, acele probleme educaționale pe care instituțiile statului, din diverse motive, nu le pot adresa singure în mod eficient. Lipsurile recurente, precum insuficiența resurselor financiare sau umane alocate educației civice, pot transforma adesea proiectele ambițioase ale instituțiilor de stat în eșecuri sau în implementări superficiale, cu efecte negative semnificative în domeniul formării civice a tinerilor. În contextul specific al Uniunii Europene, s-a reiterat principiul conform căruia parteneriatele civice dezvoltate în acest cadru ar trebui să servească în primul rând interesele și nevoile cetățenilor și rezidenților Uniunii. Chiar dacă efectele pozitive ale unor astfel de parteneriate pot, în mod fericit, să depășească granițele Uniunii, prioritatea acțiunilor și resurselor trebuie acordată cetățenilor statelor membre (Forumul din 2008, 2009).

Este important de subliniat că viziunea promovată în cadrul acestor dezbateri europene nu limitează parteneriatele în domeniul societății civile exclusiv la anumiți actori tradiționali, cum ar fi indivizii activiști sau organizațiile non-guvernamentale clasice. Dimpotrivă, forumul din 2008 a încurajat în mod explicit păstrarea unei mentalități deschise și flexibile în ceea ce privește identificarea potențialilor parteneri și formele de colaborare posibile. Justificarea este una pragmatică: problemele complexe pe care le abordează ECD și EDO (consolidarea democrației, combaterea intoleranței, promovarea participării etc.) pot fi deosebit de dificile și necesită adesea o mobilizare largă de resurse și expertiză. Tocmai de aceea, s-a făcut propunerea ca spectrul parteneriatelor posibile să fie extins pentru a cuprinde o gamă extrem de variată de actori: de la ministere naționale (Educație, Tineret, Justiție etc.), autorități regionale și locale, departamente guvernamentale specializate, instituții responsabile cu pregătirea personalului didactic, la diverse federații profesionale sau sindicale și, bineînțeles, școli și universități. Plaja potențialilor parteneri poate fi extinsă pentru a include inclusiv actori din sectorul privat (cum ar fi băncile, care pot oferi finanțări

substanțiale pentru proiecte educaționale de anvergură), dar și o multitudine de alte entități: alte organizații non-guvernamentale (decât cele specializate pe educație), agenții de dezvoltare locale, naționale sau internaționale, sindicate, jurnaliști și organizații de media, organizații voluntare ale persoanelor vârstnice (care pot oferi experiență și mentorat), instituții de învățământ superior și centre de cercetare specializate, cărora li se adaugă organizații studențești și grupuri informale de tineret. Un partener considerat de o importanță strategică deosebită îl reprezintă organizațiile de media. Aportul acestora în cadrul unor parteneriate dedicate ECD/EDO poate fi deosebit de important, deoarece ele pot promova în mod eficient interesele și principiile educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului către un public larg, prin accesibilizarea informațiilor relevante despre parteneriate și despre rezultatele acestora (Forumul din 2008, 2009).

Așa cum am menționat anterior, societatea civilă nu funcționează, prin definiție, în subordinea directă a statului. Cu toate acestea, în domeniul complex al educației pentru cetățenie democratică și drepturile omului (ECD/EDO), colaborarea dintre cele două sfere – statul și societatea civilă – nu este doar posibilă, ci este chiar încurajată și considerată benefică. Principiul fundamental care stă la baza acestei recomandări de colaborare este recunoașterea faptului că ECD și EDO sunt domenii de o complexitate și o anvergură mult prea mari pentru a putea fi administrate și implementate eficient exclusiv de către instituțiile aflate în subordinea statului. Provocările sunt diverse, resursele sunt adesea limitate, iar expertiza necesară este distribuită în întreaga societate. Prin urmare, se consideră că parteneriatele strategice între organizațiile societății civile și instituțiile relevante ale statului (în special cele din domeniul educației) ar aduce beneficii semnificative eforturilor de promovare a cetățeniei democratice și a respectului pentru drepturile omului. Aceste beneficii s-ar resimți nu doar la nivelul populației de elevi și studenți (care ar avea acces la programe mai diverse și mai adaptate), ci și în rândul adulților, care ar putea participa la evenimente și programe educaționale pe teme de cetățenie, democrație și drepturile omului, organizate în comun de stat și societatea civilă. Pentru ca aceste parteneriate să fie însă cu adevărat eficiente și să producă rezultate pozitive durabile, participanții la forumul european menționat anterior au identificat trei caracteristici sau funcții de bază pe care aceste colaborări ar trebui să le îndeplinească: una pragmatică, una educațională și una critică. Funcția pragmatică a colaborărilor se referă la acele situații concrete în care

instituțiile statului, din diverse motive (lipsă de personal specializat, birocrație excesivă, lipsă de flexibilitate etc.), nu pot oferi o pregătire sau un program eficient în domeniul ECD și EDO. În astfel de cazuri, instituțiile competente ale societății civile ar putea prelua implementarea acestor proiecte, valorificându-și expertiza și flexibilitatea, pentru a le finaliza în mod eficient. Se înțelege că acest tip de colaborare, bazat pe suplینirea unor carențe temporare ale statului, are adesea un caracter provizoriu.

Funcția educațională a parteneriatului se referă la recunoașterea faptului că anumite aspecte ale ECD și EDO sunt, prin natura lor, implementate și învățate mult mai eficient și mai autentic în cadrul structurilor și activităților societății civile (de exemplu, voluntariatul, activismul civic, funcționarea unui ONG). Prin urmare, s-a propus ca experiența și expertiza societății civile să poată fi incluse în mod formal în curriculumul școlar, iar elevii și alți cursanți să poată beneficia de o cunoaștere mult mai directă și mai profundă a modului de funcționare al societății civile, înțelegând mai bine rolul și rostul acesteia în democrație. În fine, a treia funcție este cea critică. Aceasta presupune ca societatea civilă (și parteneriatele în care este implicată) să joace un rol de monitorizare și analiză constantă, verificând dacă programele de ECD și EDO (chiar și cele derulate de stat) nu devin cumva simple mijloace de propagandă pentru politicile guvernamentale sau dacă principiile și scopul lor fundamental nu au fost alterate prin implicarea unor influențe propagandistice venite din partea anumitor forțe politice sau grupuri de interese (Forumul din 2008, 2009).

Implicarea activă a organizațiilor societății civile în programele educaționale dedicate ECD și EDO, fie că sunt organizate independent, fie în parteneriat cu instituțiile statului, aduce o serie de beneficii concrete și semnificative pentru destinatarii finali ai acestor programe (elevi, studenți, adulți). În primul rând, se argumentează că, în multe situații, societatea civilă poate fi mult mai bine echipată și poziționată pentru a se implica eficient la nivelul comunităților locale și al școlilor. Având în vedere suspiciunile sau reticența cu care unii cetățeni sau unele comunități privesc adesea instituțiile statului, poate fi mai productiv ca societatea civilă să preia o parte din sarcinile educaționale, inclusiv cele legate de ECD și EDO. O pregătire civică eficientă pornește adesea „de jos în sus” (*bottom-up*), de la nevoile și realitățile locale, iar unele probleme specifice pot fi rezolvate sau adresate în mod optim exclusiv la nivel local, prin implicarea actorilor comunitari autentici, cum sunt ONG-urile locale. În al doilea rând, societatea civilă se

caracterizează, în general, printr-o flexibilitate mult mai mare decât instituțiile birocratice ale statului în abordarea problemelor complexe cu care se confruntă o comunitate. Organizațiile civice pot aduce o perspectivă dinamică și adaptabilă, deoarece, deși programele lor pot fi dificile și greu de implementat, ele sunt adesea mai puține la număr și mai focalizate, beneficiind astfel de timp și atenție sporite din partea celor implicați. În al treilea rând, societatea civilă este, prin natura sa, orientată mult mai frecvent înspre experimentare și inovație pedagogică și socială. Ea poate aduce în spațiul educațional o serie de elemente și abordări educaționale și practice noi, utile pentru ECD și EDO, pe care structurile rigide ale statului nu le pot genera sau implementa cu aceeași ușurință. Experiența valoroasă acumulată de organizațiile civice printr-o perspectivă inovatoare și experimentală poate fi apoi, eventual, validată și implementată la o scară mai mare, prin intermediul instituțiilor de stat, contribuind astfel la reforma sistemică (Forumul din 2008, 2009).

Continuând enumerarea avantajelor, expertiza specifică acumulată de-a lungul timpului de către organizațiile societății civile active în domeniul ECD și EDO (prin implementarea a numeroase programe, proiecte, formări etc.) face ca acestea să devină un factor de consultare și, potențial, chiar de decizie important în procesul de organizare și reformare la nivel național a sistemului de învățământ în acest domeniu. Multe organizații non-guvernamentale sunt înalt specializate în anumite abordări pedagogice specifice (de exemplu, educație interculturală, educație pentru pace, teatru forum etc.) sau în lucrul cu anumite grupuri țintă (tineri, minorități, persoane cu dizabilități etc.), abordări care nu pot fi întotdeauna implementate cu aceeași eficiență sau autenticitate prin intermediul instituțiilor standard ale statului. De pe urma acestei expertize valoroase acumulate de organizațiile societății civile pot beneficia în mod direct domenii importante precum pedagogia specifică ECD și EDO, procesul de dezvoltare curriculară (adaptarea programelor școlare) și elaborarea de materiale didactice inovatoare și relevante. Un alt motiv important care pledează pentru implicarea societății civile este, adesea, abordarea mai sistematică și mai coerentă a programelor pe care acestea le elaborează și le implementează (Baker, 2002).

Nefiind supuse direct presiunilor politice conjuncturale sau birocrăției excesive care pot afecta uneori instituțiile statului, organizațiile societății civile pot să implementeze programele educaționale cu o precizie și o eficiență sporite, urmărind cu mai multă consecvență obiectivele pe termen

lung. În contextul specific al sistemelor educaționale descentralizate, așa cum tinde să devină și cel românesc, organizațiile societății civile pot interacționa mult mai eficient și mai precis în cadrul programelor ECD și EDO, direct la nivelul fiecărei școli sau al comunităților locale în care acestea funcționează, adaptându-se nevoilor specifice. Deoarece membrii și voluntarii societății civile provin adesea din medii sociale diverse, pe care le cunosc în profunzime, ei pot adapta programele educaționale cu o mai mare ușurință și relevanță la contextul local, mult mai eficient decât ar putea-o face uneori structurile centrale sau regionale ale statului. Un alt risc important pe care implicarea societății civile îl poate media este acela ca programele de ECD și EDO să devină dependente de agenda politică fluctuantă a instituțiilor guvernamentale. Există pericolul ca factorii politici să deturneze scopul fundamental pentru care există aceste programe (formarea cetățenilor critici și activi), fie din oportunism politic, fie pur și simplu pentru că instituțiile statului sunt prea aglomerate cu alte programe considerate prioritare sau pentru că au alte interese imediate. În astfel de situații, ECD și EDO riscă să fie marginalizate sau ignorate, iar beneficiarii (elevii, în principal) să nu obțină finalitățile formative utile ale unor astfel de programe pentru democrație (Biesta, 2011).

În fața acestor riscuri, societatea civilă joacă un rol vital: ea nu doar că implementează programe proprii, dar susține eforturile existente, le monitorizează critic și, foarte important, le înnoiește constant prin abordări inovatoare. Societatea civilă își asumă, așadar, și un rol strategic în monitorizarea și formularea unor critici constructive și utile față de modul în care instituțiile statului aplică (sau nu aplică) principiile și programele de ECD și EDO. În cazul în care statul nu poate sau nu manifestă suficient sprijin politic și financiar pentru astfel de programe educaționale considerate de o importanță aparte, societatea civilă poate interveni, contribuind nu doar cu o critică precisă și argumentată, ci adesea și cu soluții alternative eficiente pentru proiectarea și organizarea acestor programe. Nu în ultimul rând, un beneficiu social mai larg al parteneriatelor dintre stat și societatea civilă în domeniul educației civice poate fi sporirea încrederii cetățenilor atât în instituțiile statului, cât și în cele ale societății civile. Acest lucru se întâmplă deoarece comunitățile apreciază, în general, implicarea activă și directă a diverselor organizații în soluționarea problemelor concrete cu care se confruntă locuitorii (Raiker et al., 2019).

Prin implicarea vizibilă și constructivă a societății civile în viața comunității (inclusiv în școli), cetățenii înșiși pot deveni mai activi și mai implicați, dezvoltând astfel un sentiment mai puternic al apartenenței la comunitate și al valorii lor individuale ca agenți ai schimbării. Programele de EDC și EDO, derulate în parteneriat, pot contribui decisiv la aplanarea unor tensiuni sau crize sociale care sunt adesea cauzate de neînțelegerea modului de funcționare al instituțiilor democratice, de necunoașterea drepturilor și obligațiilor cetățenești sau de confuzia cu privire la rolul pe care îl are individul și comunitățile în cadrul societății. Rolul acestor parteneriate este, așadar, acela de a educa cetățenii (începând cu cei tineri) cu privire la drepturile și responsabilitățile lor, facilitând în același timp înțelegerea modului complex în care funcționează o societate democratică. Astfel, prin redescoperirea și reafirmarea valorii personale și comunitare, se pot crea și consolida comunități mai stabile, mai coezive și caracterizate printr-o calitate a vieții mai ridicată pentru toți membrii lor (conform concluziilor Forumului din 2008, 2009).

1.3.3. Două fețe ale aceleiași monede: relația dintre ECD și EDO

Atunci când încercăm să definim ce înseamnă educația pentru cetățenie, este util să recunoaștem că definițiile nu se limitează exclusiv la cele formulate în documentele oficiale, cum ar fi cele emise de Consiliul Europei, deși acestea oferă un cadru de referință. Într-o perspectivă mai largă, conceptele fundamentale care stau la baza Educației pentru Cetățenie Democratică (ECD) pot fi considerate, de fapt, rezultatul unor combinații și sinteze complexe între diverse teorii democratice (care explică cum funcționează sau cum ar trebui să funcționeze o societate democratică) și multiplele concepte despre cetățenie pe care le-am explorat anterior (statut, identitate, participare etc.) (Dekker și Portengen, 1996). Într-o notă mai pragmatică, ECD poate fi definită și ca ansamblul specific de practici și activități educaționale care au ca scop final echiparea mai eficientă a tinerilor și, deopotrivă, a adulților, pentru ca aceștia să poată participa în mod activ și informat la viața democratică. Această participare presupune nu doar cunoașterea drepturilor, ci și asumarea conștientă și exercitarea efectivă a propriilor drepturi și responsabilități în cadrul societății. Privind lucrurile dintr-un unghi ușor diferit, putem vorbi și despre o valență intrinsec politică a educației cetățenești. Din această perspectivă, ECD este văzută ca un proces complex prin care indivizii sau grupurile sociale dobândesc cunoașterea

necesară nu doar pentru a înțelege lumea, ci și pentru a-și analiza în mod critic propriile experiențe de viață și pentru a promova perspective mai ample și mai informate asupra societății. Atitudinile și aptitudinile specifice (gândire critică, comunicare, colaborare, negociere etc.) care sunt dezvoltate în urma unui proces educațional civic de calitate creează oportunitățile și premisele necesare pentru ca cetățenii să poată influența în mod real procesul politic de luare a deciziilor la diverse niveluri (Veldhuis, 1997).

Trebuie să fim însă realiști și să admitem că, în ciuda obiectivelor sale nobile, ECD poate deveni inefficientă în practică dacă nu sunt îndeplinite anumite condiții. De exemplu, eficiența sa poate fi compromisă dacă în sistemul educațional nu există suficient personal didactic calificat și motivat, capabil să predea conținuturile specifice acestei materii într-un mod adecvat și angajant. De asemenea, un număr insuficient de ore alocat în programa școlară poate limita drastic posibilitatea abordării aprofundate a temelor. Nu în ultimul rând, chiar și un program ECD bine conceput poate rămâne fără efecte notabile dacă mediul politico-social general nu permite sau chiar descurajează exercitarea liberă a competențelor civice dezvoltate pe parcursul școlii. Este important să reținem că școala, deși un factor important, este doar unul dintre agenții de socializare care contribuie la conturarea și dezvoltarea cetățeanului democratic. Mass-media, familia, confesiunile religioase și organizațiile societății civile joacă, la rândul lor, un rol decisiv în modelarea modului în care elevii percep lumea, își formează valorile și, în final, devin (sau nu) cetățeni activi și implicați într-o democrație funcțională (Heater, 1990).

Recunoscând importanța fundamentală a acestui domeniu, atât Educația pentru Cetățenie Democratică (ECD), cât și Educația pentru Drepturile Omului (EDO), au devenit, în ultimele decenii, priorități strategice nu doar pentru statele europene și, în general, pentru țările în care democrația este forma de guvernământ acceptată (Arthur et al., 2008), ci și pentru instituții internaționale majore, precum Comisia Europeană, Parlamentul European, Consiliul Europei și UNESCO. Acest interes sporit pornește de la premisa fundamentală că o democrație funcțională și stabilă nu poate exista și nu se poate consolida fără o înțelegere larg răspândită și o exercitare efectivă a drepturilor cetățenești de către membrii societății. La aceasta se adaugă convingerea că participarea activă a tinerilor în viața societății civile este un ingredient pentru vitalitatea și adaptabilitatea democrației. Privind lucrurile într-un context european mai amplu, este evident că democrațiile de pe

continent se află într-un proces continuu de auto-evaluare și adaptare, confruntându-se constant cu noi probleme și amenințări. Printre acestea, documentele europene menționează adesea provocări precum gestionarea fluxurilor complexe de imigranți, refugiați și solicitanți de azil politic. Un alt fenomen îngrijorător, considerat un pericol iminent pentru sănătatea democrațiilor, este scăderea, uneori drastică, a nivelului de participare la vot în multe țări, corelată adesea cu o diminuare a dorinței generale de participare la procesul decizional și cu o creștere a sentimentului de distanțare și neîncredere între clasa politică și cetățeni.

Un alt set complex de probleme derivă din intensificarea tendințelor de individualizare în societățile moderne, fenomen care se produce paradoxal în același timp în care societățile devin tot mai diverse din punct de vedere cultural (multiculturalism), generând noi provocări legate de coeziunea socială și identitatea colectivă. Observăm o intensificare a cooperării internaționale în diverse domenii, cooperare care devine însă tot mai complexă și mai dificil de gestionat democratic. Procesele de luare a deciziilor, atât la nivel național, cât și european sau global, au devenit adesea mai lente și mai greoaie, generând frustrare și alienare. Europa, în special în contextul procesului său de extindere, se confruntă cu manifestări tot mai intense și îngrijorătoare ale diverselor forme de naționalism exacerbă și extremism naționalist. În mod paradoxal, așa cum observa Veldhuis (1997), aceste forme de ultra-naționalism par să apară și să se consolideze tocmai pe fondul unei percepute slăbiri sau crize a democrației liberale tradiționale.

În fața acestor provocări complexe, obiectivul principal al Educației pentru Cetățenie Democratică (ECD) se concentrează, cu precădere, pe încurajarea și facilitarea participării active a cetățenilor. Această participare este vizată pe două paliere: participarea în cadrul vibrant și divers al societății civile (asociații, ONG-uri, grupuri de inițiativă etc.), iar participarea informată și responsabilă la procesul decizional politic (de la vot la implicarea în dezbateri și consultări publice). Se consideră că ambele forme de participare stau la baza bunei funcționări a unei democrații constituționale stabile și legitime (Crick, 2010). Importanța participării active a cetățenilor derivă din faptul că aceasta este mecanismul fundamental prin care democrația însăși se menține vie și își poate proteja pilonii: principii precum separarea puterilor în stat, garantarea drepturilor civile fundamentale, existența unor partide politice competitive și responsabile, funcționarea unei presei libere și independente. Toate aceste elemente

definitorii ale democrației pot fi erodate sau încălcate nu doar prin abuzuri directe ale puterii, ci și, în mod insidios, prin simpla neparticipare, apatie sau dezinteres pe termen lung al cetățenilor față de viața publică a statului. Democrația nu este o stare de fapt inertă, ci un proces continuu care se învață, se practică și se apără. Iar sistemul educațional reprezintă, fără îndoială, unul dintre mijloacele cele mai eficiente și mai sustenabile prin care pot fi conturate și transmise generațiilor tinere conceptele fundamentale care stau la baza cetățeniei democratice și a respectului pentru drepturile omului, în special prin intermediul programelor de ECD și EDO. Se poate afirma că integrarea socială armonioasă și formarea unor cetățeni activi și responsabili sunt rezultate directe ale implementării eficiente a acestor două tipuri de educație complementare (Veldhuis, 1997).

Educația, în sensul său cel mai larg, rămâne un factor important în efortul de a păstra și consolida principiile și structurile unui stat democratic. Acest lucru este valabil în special în contextul școlar, deoarece știm că elevii sunt profund influențați în formarea lor nu doar de conținuturile curriculare explicite, ci și de întregul fundal social, cultural și, uneori, chiar religios sau etnic al instituțiilor de învățământ pe care le frecventează. Atitudinile lor față de sfera politicului, față de autoritate, față de diversitate și față de participarea civică se conturează și se cristalizează în mare măsură în cadrul acestor medii școlare, prin interacțiunile cu profesorii, cu colegii și cu etosul general al școlii. Totuși, nu trebuie să uităm că un element de o importanță capitală, care mediază adesea modul în care elevii interacționează cu instituțiile de învățământ și cu procesul educațional în general, îl constituie familia. Numeroase studii au evidențiat că gradul de educație al părinților și nivelul lor de interes și implicare în viața publică sunt factori predictivi importanți pentru modul în care copilul va ajunge să înțeleagă și să se raporteze la realitatea politică în care trăiește. Există o corelație demonstrată: dacă părinții au un nivel de educație mai înalt și manifestă ei înșiși preocupare față de problemele politice și sociale, este mult mai probabil ca și copiii lor să dezvolte un grad mai ridicat de interes și, ulterior, de implicare în aceste probleme (Sue și Marilyn, 2016).

Analizând impactul specific al intervențiilor educaționale, s-a constatat că, în cadrul sistemului de învățământ, participarea la cursuri intensive și bine structurate de educație civică are, în general, un efect direct și pozitiv asupra creșterii interesului elevilor pentru chestiunile politice. Interesant este însă că impactul asupra nivelului de toleranță politică pare să fie mai

puțin direct sau chiar inexistent în unele cazuri, sugerând că toleranța este o atitudine mai complexă, influențată și de alți factori. Cu toate acestea, s-a observat că, în urma participării la astfel de cursuri, elevii dezvoltă adesea perspective mai variate și mai nuanțate asupra aspectelor fundamentale ale gândirii și practicii politice. Un alt rezultat pozitiv frecvent menționat este scăderea nivelului de cinism politic, probabil datorită faptului că un nivel mai ridicat de informare conduce la o mai bună înțelegere a mecanismelor, adesea complexe și imperfecte, ale sistemelor politice și democratice. Trebuie menționat, totuși, și un posibil efect contraproductiv: uneori, o cunoaștere foarte aprofundată a structurilor politice, cu toate compromisurile și imperfecțiunile lor, poate crea, la anumiți indivizi, o formă de distanțare sau deziluzie față de sfera politicului (Veldhuis, 1997).

La nivelul Uniunii Europene, rolul educației în consolidarea proiectului european este recunoscut ca fiind fundamental. Educația este văzută ca un instrument atât pentru statele membre în parte, cât și pentru Uniune în ansamblul său, având ca scop strategic apărarea și promovarea activă a principalelor valori și fundamente pe care se sprijină Consiliul Europei și, implicit, construcția europeană (Felisa, 2015). În acest context, educația capătă o prioritate deosebită în eforturile de apărare a societății europene împotriva unor fenomene negative precum violența (în special cea motivată de ură), rasismul, extremismul de orice natură, xenofobia, discriminarea și intoleranța. Promovarea activă a celor patru valori fundamentale – democrația, drepturile omului, statul de drept și apărarea drepturilor omului – devine astfel un obiectiv central al politicilor educaționale la nivel european. Importanța acordată educației pentru cultivarea și transmiterea valorilor democrației a fost consacrată oficial prin adoptarea, de către Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei, a Cartei Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului (ECD/EDO). Această Cartă, un document de referință în domeniu, a fost elaborată în baza Recomandării CM/Rec(2010)7 a Comitetului de Miniștri către statele membre (conform informațiilor oficiale ale Consiliului Europei, f. a.).

Este foarte important de înțeles care este domeniul de aplicare al acestei Carte și, implicit, al conceptelor de ECD și EDO. Carta specifică explicit faptul că nu se referă la o materie școlară de sine stătătoare, ci, mai degrabă, la un spațiu conceptual și practic de întâlnire și sinergie între diverse domenii educaționale relevante, cum ar fi educația interculturală, educația pentru egalitate de șanse (inclusiv de gen), educația pentru

dezvoltare durabilă sau educația pentru pace. În toate aceste domenii, principiile și practicile specifice ECD și EDO sunt considerate aplicabile și necesare. Tocmai de aceea, definirea clară a ECD și EDO devine un aspect fundamental pentru a putea înțelege în mod corect modul în care conceptele de democrație, cetățenie și drepturile omului interacționează și se susțin reciproc în contextul general al procesului educațional. Astfel, Carta definește Educația pentru Cetățenie Democratică (ECD) făcând referire la întregul ansamblu de intervenții educaționale – educația formală, formarea continuă, acțiunile de sensibilizare și informare, practicile pedagogice și activitățile extracurriculare – care au ca scop comun pregătirea și încurajarea activă a elevilor (și a tuturor cursanților) în vederea exercitării conștiente și responsabile a drepturilor lor democratice, precum și a apărării active a acestor drepturi, în paralel cu asumarea responsabilităților care le revin în cadrul societății. La acestea se adaugă, ca obiective, cultivarea aprecierii pentru diversitate (culturală, de opinie etc.) și stimularea implicării active în viața democratică a comunității. Scopul final al tuturor acestor demersuri educaționale complexe este unul strategic: promovarea și apărarea democrației și a principiilor statului de drept.

Prin intermediul ECD, se urmărește ca elevii și cursanții să dobândească nu doar cunoștințe teoretice, ci și capacități practice și abilitatea de a înțelege în profunzime conceptele democratice și modalitățile lor de aplicare concretă. Acest proces cognitiv și practic este însoțit, în mod ideal, de formarea unor atitudini și comportamente pro-democratice, care le vor facilita ulterior implicarea activă și constructivă în societate, acționând nu doar în interes propriu, ci și în beneficiul concetățenilor lor (conform Memorandumului Explicativ al Cartei, 2017).

În mod similar, Educația pentru Drepturile Omului (EDO) este definită de Cartă într-o manieră paralelă, punând accentul pe acel ansamblu de activități de educație, formare, creștere a gradului de conștientizare și informare, care converg spre practici și activități concrete ce au ca scop pregătirea și încurajarea elevilor și cursanților de a se implica activ în organizarea, promovarea și apărarea unei culturi universale a drepturilor omului, considerată fundamentul unei societăți democratice mature și juste. Scopul principal al acestui tip specific de educație este, așadar, promovarea și protejarea efectivă a drepturilor omului și a libertăților fundamentale ale acestuia, așa cum sunt ele recunoscute la nivel internațional. La fel ca în cazul ECD, și EDO mizează pe un proces formativ complex, care vizează

dezvoltarea integrată a cunoștințelor (despre drepturi, mecanisme de protecție etc.), a capacităților (de analiză, de argumentare, de acțiune), a atitudinilor (respect, empatie, solidaritate) și a comportamentelor concrete prin care elevii și cursanții vor putea fi implicați activ și eficient în acest demers pentru demnitate umană (Memorandumul Explicativ al Cartei, 2017). Carta Consiliului Europei operează, de asemenea, cu definiții clare pentru cele trei tipuri principale de educație: formală (cea care are loc în sistemul instituționalizat de învățământ), non-formală (activități educaționale structurate, dar desfășurate în afara sistemului formal – ex. cluburi, ONG-uri) și informală (învățarea care rezultă din experiențele de viață cotidiene). Ceea ce au în comun aceste trei tipuri de educație, în viziunea Cartei, este demersul constant de formare a unor aptitudini, competențe, valori și atitudini, proces care se desfășoară atât în cadrul instituționalizat, cât și, foarte important, pe tot parcursul vieții individului. Prin această prismă, ECD și EDO devin, în mod explicit, demersuri educaționale care nu se pot limita strict la sistemul pre-școlar, primar, secundar și universitar, ci, prin natura lor, sunt aplicabile și necesare pe tot parcursul vieții, adaptându-se diferitelor etape și contexte existențiale.

ECD și EDO sunt domenii strâns înrudite și similare, nu neapărat prin totalitatea conținuturilor specifice abordate, cât mai ales prin scopurile fundamentale urmărite și prin practicile pedagogice promovate (învățare activă, participativă, centrată pe valori). Cele două domenii se sprijină și se potențează reciproc: respectarea drepturilor omului este o condiție a democrației, iar participarea democratică este adesea necesară pentru apărarea drepturilor omului. Totuși, se poate face o distincție nuanțată: ECD se axează cu precădere asupra drepturilor, responsabilităților și participării active în sferile civică, politică, socială, economică, juridică și culturală ale vieții în comun. EDO acoperă un spectru mai larg și mai universal al drepturilor și libertăților fundamentale, așa cum se aplică ele în toate domeniile vieții oricărei ființe umane, indiferent de statutul său cetățenesc (conform Memorandumului Explicativ al Cartei, 2017).

Un aspect subliniat cu importanță deosebită în cadrul Cartei și al demersului european este necesitatea de a abilita elevii și cursanții nu doar să înțeleagă, ci și să întreprindă acțiuni concrete în societate. Scopul acestor acțiuni este unul precis: apărarea și promovarea activă atât a drepturilor omului, cât și a principiilor democrației și ale statului de drept. Prin urmare, principiul fundamental de organizare al acestui demers educațional

europăean nu se rezumă la acumularea de cunoștințe și la formarea de atitudini pozitive, ci include în mod explicit un principiu dinamic, orientat spre acțiune. Acesta presupune dezvoltarea capacității cursanților de a înțelege pericolele reale care amenință societatea democratică și drepturile omului (populism, extremism, dezinformare, corupție etc.) și de a reacționa în mod adecvat și eficient. Se consideră că, prin pregătirea corespunzătoare a personalului didactic, instituțiile de învățământ pot deveni medii extrem de eficiente nu doar pentru informarea elevilor cu privire la principiile ECD, ci și pentru formarea practică a competențelor și atitudinilor care îi vor motiva și îi vor echipa să transpună aceste principii în acțiuni concrete. Carta europeană recunoaște importanța și include prevederi referitoare și la pregătirea altor categorii de profesioniști care lucrează cu tinerii (lucrători de tineret, animatori socio-educativi etc.), precum și a formatorilor de formatori, pentru a asigura sustenabilitatea pe termen lung a celor două tipuri de educație (ECD și EDO). Se subliniază însă că acest efort extins de formare nu poate avea succes fără asigurarea resurselor necesare (financiare, materiale, umane). Importanța strategică acordată ECD și EDO pentru viitorul proiectului european este demonstrată și prin încurajarea explicită a dezvoltării unor parteneriate solide și funcționale. Aceste parteneriate ar trebui să implice o gamă largă de actori: factori de decizie de la nivel național, regional și local, personalul din sistemul de educație (profesori, directori), elevii, studenții și alți cursanți, părinții și asociațiile acestora, instituțiile de educație însele, organizațiile nonguvernamentale active în domeniu, mass-media și, nu în ultimul rând, publicul larg. Scopul acestor parteneriate este acela de a valorifica în mod sinergic contribuțiile diverse (inclusiv cele de natură politică, financiară sau de expertiză) pe care le pot aduce acești actori la promovarea ECD și EDO (conform Memorandumului Explicativ al Cartei, 2017).

La nivelul politicilor educaționale recomandate de Consiliul Europei, se propune în mod explicit introducerea ECD și EDO în curriculumul școlar încă din etapa pre-școlărității. Acest demers ar trebui să continue în mod sistematic și adaptat atât în învățământul primar și secundar, cât și în cadrul învățământului profesional și tehnic. Pentru învățământul universitar, propunerea este ca materiile și tematicile specifice ECD și EDO să fie promovate activ, desigur, cu respectarea principiului fundamental al libertății academice. Un accent deosebit pe ECD și EDO ar trebui pus, se sugerează, mai ales în cadrul programelor de masterat și al cursurilor de formare continuă și

postuniversitară care au ca scop pregătirea profesioniștilor din domeniul educației (profesori, formatori, consilieri etc.). Este important de reiterat că ECD și EDO nu se rezumă doar la predarea unor cursuri specifice pentru elevi și studenți. Principiile fundamentale ale democrației și ale respectului pentru drepturile omului pot și ar trebui să fie înglobate în însuși modul de funcționare și de conducere al instituțiilor de învățământ. Acest lucru se poate realiza, de exemplu, prin asigurarea unei participări active și semnificative a elevilor și părinților în procesele decizionale și în conducerea instituțiilor școlare, printr-o colaborare transparentă și orientată spre beneficiul comun al elevilor, al cadrelor didactice și al comunității în ansamblu. ECD și EDO nu ar trebui să se limiteze doar la spațiul instituțiilor de învățământ.

Principiile democratice și cele legate de drepturile omului pot fi predate și diseminate eficient și prin organizarea unor cursuri sau programe dedicate, adresate organizațiilor și persoanelor implicate în munca cu tinerii (în afara școlii), dar și celor care lucrează cu persoanele în vârstă sau cu alte categorii sociale. În acest fel, principiile democratice pot fi prezentate și explicate unui număr cât mai mare de cetățeni, contribuind la consolidarea culturii democratice în societate. Cu toate acestea, se recomandă ca eforturile de formare să încurajeze pregătirea cu precădere a acelor persoane care demonstrează capacitatea de a înțelege corect și profund principiile și obiectivele educaționale ale ECD/EDO și care pot să utilizeze în mod eficient metodele didactice adecvate pentru a facilita o învățare activă și semnificativă (conform Memorandumului Explicativ al Cartei, 2017).

Amploarea și importanța strategică a proiectului european de implementare a ECD și EDO, la nivelul fiecărei țări membre și la nivelul Uniunii în ansamblu, este demonstrată și de atenția deosebită acordată cercetării și evaluării modului de implementare și derulare a acestor două tipuri de educație. Statele membre sunt îndemnate în mod explicit să colecteze date relevante și să prezinte periodic bilanțuri și analize factorilor de decizie politică, conducerii instituțiilor educaționale (directori, inspectori), cadrelor didactice, dar și elevilor, părinților, organizațiilor non-guvernamentale și celor de tineret. Se consideră că utilizarea datelor comparative, obținute prin studii naționale și internaționale, poate contribui semnificativ la eficientizarea proceselor și proiectelor de implementare a ECD și EDO, permițând identificarea bunelor practici și a domeniilor care necesită îmbunătățiri. Aceste date ar trebui să prezinte informații detaliate despre aspecte precum: modul de integrare a ECD/EDO în curriculumul școlar,

tipurile de metode de predare moderne utilizate, criteriile și indicatorii de evaluare a competențelor civice și democratice, precum și metodele concrete de evaluare folosite în practică. Rezultatele cercetărilor și evaluărilor ar trebui, în mod ideal, să fie puse la dispoziția tuturor statelor membre interesate, facilitând astfel schimbul de experiență și învățarea reciprocă în vederea dezvoltării și optimizării continue a politicilor și practicilor în domeniul ECD și EDO.

În ultimă instanță, rezultatele cercetării în acest domeniu contribuie la formularea unor concluzii informate și bazate pe dovezi cu privire la modul în care cursanții și elevii, în urma participării la programe de ECD/EDO, au învățat efectiv să trăiască și să interacționeze constructiv în medii sociale tot mai diverse și multiculturală, ghidându-se după principiile democratice. Succesul acestor programe se poate măsura prin dobândirea cunoștințelor și abilităților necesare pentru asigurarea coeziunii sociale, prin valorizarea echitabilă a diversității și a principiului egalității, prin aprecierea diferențelor de opinie și culturale, prin dezvoltarea abilităților de rezolvare pașnică a conflictelor și dezacordurilor (cu respectarea drepturilor fiecărui cetățean implicat). Implementarea eficientă a ECD și EDO ar trebui să se reflecte, de asemenea, în abilitatea concretă a cursanților de a recunoaște și de a combate activ fenomene negative precum discriminarea, intimidarea (bullying) și hărțuirea în mediul școlar și în societate (Memorandumul Explicativ al Cartei, 2017).

I.4. Competențele dobândite în atelier: Ce trebuie să știe și să facă un cetățean activ?

După ce am explorat complexitatea conceptuală a cetățeniei democratice și am încadrat Educația pentru Cetățenie Democratică (ECD) în contextul său legislativ și filosofic mai larg, este momentul să ne aplecăm asupra obiectivelor concrete pe care aceasta și le propune. Ce anume urmărește să dezvolte ECD la elevi și, prin extensie, la toți cetățenii?

I.4.1. Echipamentul complet: dezvoltarea competențelor democratice

Un prim și fundamental obiectiv al Educației pentru Cetățenie Democratică este, fără îndoială, dezvoltarea unui set cuprinzător de competențe democratice. Aceste competențe, utile pentru o participare civică informată și eficientă, pot fi, pentru o mai bună înțelegere, clasificate în funcție de diversele tipuri sau dimensiuni ale cetățeniei pe care le-am discutat anterior:

ne referim aici la competențe relevante pentru exercitarea cetățeniei politice, a celei sociale, a celei culturale și, nu în ultimul rând, a celei economice. Educația pentru Cetățenie Democratică își propune să dezvolte în elevi acele capacități și deprinderi care se dovedesc a fi utile și necesare în administrarea conștientă și responsabilă a principiilor personale de acțiune în societate, dar și în gestionarea dinamicii și a principiilor de funcționare ale grupurilor din care fac parte. Pentru a oferi un cadru mai concret, putem apela la propunerile unor teoreticieni recunoscuți în domeniu. De exemplu, Veldhuis sugerează o serie detaliată de competențe specifice pe care educația pentru cetățenie democratică, în strânsă legătură cu educația pentru drepturile omului (EDO), ar trebui să urmărească să le integreze în mod activ în proiectele și activitățile educaționale pe care le desfășoară. Analizând propunerile sale, putem distinge câteva categorii principale.

În cadrul categoriei politice, competențele vizate pot fi legate de o gamă largă de aspecte. Acestea includ: o înțelegere solidă a conceptelor fundamentale de democrație și cetățenie democratică; cunoașterea structurilor politice și a mecanismelor de luare a deciziilor, atât la nivel național, cât și la nivel european sau chiar internațional (o perspectivă tot mai necesară în lumea globalizată); familiarizarea cu sistemul de votare și cu principiile care stau la baza acestuia; înțelegerea rolului și funcționării sistemului partidelor politice într-o democrație pluralistă; dezvoltarea capacității de participare politică informată și responsabilă; cunoașterea istoriei și a fundamentelor societății civile și a valorilor democratice care o animă; o bună cunoaștere a drepturilor fundamentale ale omului și a mecanismelor de protecție a acestora; capacitatea de a înțelege în mod critic aspectele politice actuale și de a le plasa într-un context mai larg; o anumită familiarizare cu dinamica relațiilor internaționale; înțelegerea rolului mass-mediei într-o societate democratică (atât ca sursă de informare, cât și ca factor de control al puterii); și, nu în ultimul rând, o cunoaștere de bază a rolului și funcționării sistemului judiciar.

În ceea ce privește competențele culturale, acestea se axează, conform lui Veldhuis, pe dezvoltarea unei înțelegeri optime și critice a rolului pe care îl joacă tehnologia informației și mass-media în societatea contemporană, cu toate oportunitățile și riscurile pe care le implică. De asemenea, sunt vizate facilitarea și valorificarea experiențelor interculturale, promovarea cunoașterii și aprecierii moștenirii culturale naționale (dar fără a cădea în naționalism exacerbat), înțelegerea și respectarea anumitor norme și valori sociale și

culturale relevante pentru coeziunea socială, cunoașterea istoriei naționale (cu abordarea sa critică și echilibrată) și, foarte important, dezvoltarea capacității de a combate activ fenomene precum rasismul și discriminarea în toate formele lor.

Dimensiunea socială a competențelor cetățenești, așa cum este ea conturată, se concentrează pe obiective precum: combaterea activă a izolării sociale și a excluziunii sociale a grupurilor vulnerabile; apărarea și promovarea drepturilor omului în toate contextele sociale; dezvoltarea colaborării și a interacțiunii constructive între diversele grupuri care alcătuiesc societatea (etnice, religioase, sociale etc.); încurajarea reflecției și a participării la dezvoltarea unor modele sociale viitoare mai juste și mai echitabile; promovarea egalității reale dintre sexe și combaterea stereotipurilor de gen; înțelegerea consecințelor sociale complexe ale societății informaționale (decalaj digital, noi forme de inegalitate etc.); contribuția la îmbunătățirea și reducerea diferențelor sociale existente; o mai bună cunoaștere și utilizare a sistemelor de asigurări medicale și de protecție socială; promovarea alfabetizării (în sens larg, incluzând și cea digitală sau media) și, nu în ultimul rând, conștientizarea importanței securității naționale și internaționale și a rolului cetățeanului în acest context.

Dimensiunea economică a competențelor cetățenești se axează pe o serie de aspecte ce au de-a face cu funcționarea individului și a societății într-un context economic dat. Acestea includ: înțelegerea diverselor aspecte ale economiei de piață (funcționare, avantaje, riscuri, rolul statului etc.); familiarizarea cu problemele specifice cooperării economice europene și globale și cu impactul acestora asupra economiei naționale; eforturi pentru îmbunătățirea calificărilor vocaționale și adaptarea la cerințele pieței muncii; promovarea politicilor de integrare economică a grupurilor minoritare sau defavorizate; cunoașterea și respectarea principiilor legislației muncii (atât ca angajat, cât și ca angajator); apărarea drepturilor consumatorilor și promovarea unui consum responsabil; și, foarte important, înțelegerea consecințelor sociale (adesea complexe și pe termen lung) ale schimbărilor rapide care se produc în economia mondială (globalizare, automatizare, crize financiare etc.).

Pentru a ghida întregul demers de proiectare și implementare a programelor de ECD și EDO în cadrul oricărui sistem educațional european, Veldhuis propune o întrebare fundamentală, o întrebare care ar trebui să stea la baza reflecției pedagogice și curriculare: *Care sunt, în mod specific, acele*

cunoștințe, atitudini și aptitudini (atât intelectuale, cât și participative) absolut necesare pentru ca un cetățean să poată funcționa, într-un mod mai mult sau mai puțin adecvat și eficient, în cadrul unei democrații parlamentare consolidate? Răspunsul la această întrebare nu este simplu și necesită o analiză contextualizată. Tocmai de aceea, pentru a putea contura un proiect educațional în domeniul civic care să fie cu adevărat coerent și relevant, propunerea sa este ca, în primul rând, să se ia în considerare nevoile concrete ale fiecărui cetățean (sau elev, în context școlar) cu privire la problemele specifice pe care trebuie să le confrunte în contextul particular în care trăiește (familiar, comunitar, profesional etc.). Acest prim nivel de analiză ar trebui să fie urmat de abordarea problemelor sociale mai ample, de interes general, care se află în mod constant pe agenda publică a autorităților și a organizațiilor societății civile. Modelul educațional care ar rezulta din integrarea și abordarea echilibrată a acestor două tipuri de aspecte (nevoi individuale și probleme sociale generale), într-o măsură rezonabilă și adaptată nivelului de vârstă și dezvoltare, ar trebui apoi să fie particularizat și adaptat la nivelul fiecărui cetățean/elev. În acest sens, metodele didactice utilizate trebuie să fie, la rândul lor, flexibile și adaptate atât nevoilor individuale ale cursanților, cât și specificului grupurilor vizate (clase de elevi, grupuri de adulți etc.). Numai astfel se poate contura un program amplu și eficient de intervenție și educație civică, un program care să reușească să implice în mod activ și semnificativ elevii și ceilalți participanți în propriul proces de formare.

Întrebarea fundamentală formulată de Veldhuis, așa cum am menționat, este deosebit de pertinentă deoarece aduce în centrul atenției acel ansamblu de cunoștințe, atitudini și aptitudini (intelectuale și participative) care sunt considerate necesare pentru ca un cetățean să poată funcționa, chiar și în termeni minimali, dar adecvați, într-o democrație parlamentară. Este important de subliniat că pachetele de informații și seturile de aptitudini care pot fi dezvoltate în mod sistematic sunt, în mare măsură, limitate la cele care pot fi desfășurate și formate în cadrul instituțiilor școlare. Pentru a oferi o structură mai clară acestui ansamblu complex, Veldhuis le organizează pe doi piloni principali: pe de o parte, nevoia concretă a cetățeanului de a identifica și rezolva probleme de natură socială și politică cu care se confruntă în viața sa cotidiană, pe de altă parte problemele majore și importante care se află pe agenda publică și care necesită o înțelegere și o participare civică mai largă.

Detaliind aceste categorii, primul set de competențe, cele formate preponderent prin acumularea de cunoștințe, se referă la: o înțelegere solidă a conceptelor fundamentale despre democrație și despre cetățenia democratică; cunoașterea modului de funcționare a democrației, incluzând aici și rolul societății civile; conștientizarea influenței pe care o exercită societatea asupra indivizilor și a modului în care aceștia pot, la rândul lor, influența societatea; înțelegerea procesului decizional politic (cine ia deciziile, cum se iau, care sunt factorii de influență); cunoașterea rolului partidelor politice într-un sistem pluralist și a importanței participării cetățenilor la deciziile politice; dezvoltarea capacității de a influența procesul politic prin mijloace legitime; și, nu în ultimul rând, o cunoaștere actualizată a problemelor politice curente la nivel local, național și internațional.

Al doilea set de competențe, cel al atitudinilor sau opiniilor dezirabile, se concentrează pe cultivarea unor dispoziții precum: un interes activ și constant pentru problemele sociale și politice ale comunității; dezvoltarea unei identități naționale sănătoase și echilibrate (deschisă spre alteritate); un nivel adecvat de încredere în instituțiile democratice și o percepție a propriei eficiențe politice (convingerea că propria participare poate conta); un sentiment de loialitate față de principiile și valorile democratice; o atitudine de toleranță față de diversitatea de opinii și culturi, corelată cu capacitatea de a recunoaște și depăși propriile prejudecăți; manifestarea respectului față de ceilalți membri ai societății; recunoașterea și aprecierea valorii civilizației europene (cu contribuțiile sale la democrație și drepturile omului); și, fundamental, adeziunea la valorile pe care a fost construit sistemul democratic european: democrația însăși, justiția socială și respectul necondiționat pentru drepturile omului.

Al treilea set de competențe, cel axat pe dezvoltarea aptitudinilor intelectuale, este important pentru o participare civică informată și critică. Acesta se referă la: abilitatea de a culege, selecta și asimila informații politice și sociale relevante dintr-o varietate de surse, inclusiv prin diferite tipuri de media (presă scrisă, audiovizual, online); capacitatea de a aborda în mod critic și analitic informațiile și politicile publice, identificând eventualele distorsiuni, manipulări sau interese ascunse; dezvoltarea abilității de a gândi în mod autonom, de a argumenta logic și coerent și de a exprima în mod clar și persuasiv propriile perspective și opinii; capacitatea de a descrie și explica procesele sociale și politice complexe, funcționarea instituțiilor democratice și rolurile specifice ale acestora; abilitatea de a rezolva conflictele interper-

sonale și sociale prin metode constructive, care exclud violența și promovează dialogul și negocierea; asumarea responsabilității pentru propriile acțiuni și decizii; dezvoltarea abilității de a judeca în mod echilibrat și nuanțat situațiile sociale și politice; și, nu în ultimul rând, capacitatea de a face alegeri informate și de a argumenta în mod rațional propria perspectivă într-o dezbatere.

Ultimul set de competențe le cuprinde pe cele eminentamente participatorii, cele care se referă la acțiunea civică efectivă. Printre acestea se numără: abilitatea de a influența în mod concret politicile publice și deciziile autorităților, cu precădere prin utilizarea unor instrumente democratice precum petițiile și lobbyingul (*advocacy*); capacitatea de a înființa sau de a adera la coaliții și platforme de acțiune comună cu alte organizații sau grupuri care împărtășesc obiective similare; abilitatea de a participa în mod activ și constructiv la discuții politice și la diverse procese sociale și politice, cum ar fi exercitarea calității de membru activ în partide politice, în grupuri de interese sau participarea responsabilă la demonstrații și alte forme de protest civic (Veldhuis, 1997).

Este de luat în considerare faptul că, în contextul complex al implementării programelor de Educație pentru Cetățenie Democratică (ECD) și Educație pentru Drepturile Omului (EDO) și al eforturilor de dezvoltare a competențelor specifice acestor domenii, un rol semnificativ îl joacă o serie de variabile contextuale de mediu, precum și cele de natură socială, economică și culturală (Hadjichambis et al., 2020). Din perspectiva mediului social imediat, dezvoltarea civică a elevilor este, fără îndoială, influențată de tipul de școală în care învață (etosul școlii, calitatea predării, climatul democratic intern etc.) și de caracteristicile comunității în care au crescut și s-au format. Similar, în cazul adulților, implicarea civică și politică este adesea modelată de apartenența la diverse grupuri de interese, partide politice sau alte forme de asocieri din care fac parte. Din perspectiva socială, economică și culturală mai largă, pot apărea diferențe și provocări specifice în funcție de o serie de caracteristici individuale, precum genul sau vârsta participanților la programele educaționale. La acestea se adaugă influența considerabilă a unor factori socio-economici structurali, cum ar fi nivelul venitului (care poate facilita sau îngreună accesul la informație și participare), tipul locului de muncă, apartenența la mediul urban sau rural (cu specificul său cultural și de acces la resurse), nivelul general de educație al populației,

precum și variabile de natură identitară precum naționalitatea, religia și etnia (Veldhuis, 1997). Pentru ca un program de ECD și EDO să își atingă în mod real obiectivele și să fie cu adevărat eficient, este de dorit ca toate aceste variabile contextuale să fie identificate cu atenție, analizate și adresate în mod corespunzător în procesul de proiectare și implementare a programului. Ideal, programul educațional ar trebui să fie suficient de flexibil pentru a se putea adapta nevoilor și specificului fiecărui individ sau grup, fără a-și modifica însă scopul său fundamental de promovare a valorilor și competențelor democratice.

Se poate argumenta că programele și proiectele educaționale care își propun să implementeze în mod eficient principiile ECD și EDO devin cu adevărat sustenabile și capabile să producă impact pe termen lung doar dacă țările europene (și nu numai) reușesc să construiască și să mențină o structură educațională minimă de sprijin pentru acest domeniu. Pornind de la această premisă, Veldhuis propune o astfel de structură minimală de suport, care ar trebui să cuprindă câteva elemente constitutive. În primul rând, este necesară existența unor organizații profesionale ale profesorilor de educație civică (și domenii conexe), care să faciliteze schimbul de bune practici, formarea continuă și apărarea intereselor specifice ale acestei categorii de cadre didactice. În al doilea rând, este important să existe un număr suficient de edituri și alte entități producătoare de resurse educaționale care să fie dispuse și capabile să publice materiale specifice de calitate pentru ECD și EDO (manuale, ghiduri, materiale auxiliare etc.). În al treilea rând, Veldhuis sugerează importanța existenței unei organizații, preferabil independente de controlul guvernamental direct, care să aibă rolul de a evalua în mod constant și de a contribui la îmbunătățirea curriculumului național în domeniul educației civice. La aceasta se adaugă necesitatea unor comitete sau organisme specializate care să evalueze modul concret de implementare a programelor de ECD și EDO în școli și să monitorizeze parcurgerea procesului de predare și învățare. Nu în ultimul rând, structura de sprijin ar trebui să includă și instituții specializate în cercetare și dezvoltare în domeniul educației civice, instituții care să fie dispuse să colaboreze activ și să ofere consultanță de specialitate atât instituțiilor publice (ministere, inspectorate), cât și cadrelor didactice, elevilor și altor cursanți angrenați în diverse forme de cursuri și programe dedicate cetățeniei democratice și drepturilor omului.

1.4.2. De la schiță la acțiune: gândirea critică și participarea civică

Un alt obiectiv fundamental al Educației pentru Cetățenie Democratică (ECD) este, fără îndoială, stimularea și dezvoltarea capacității de gândire critică a elevilor, în strânsă corelație cu încurajarea participării lor civice active și responsabile. Este important de subliniat de la bun început că participarea civică autentică nu este un demers spontan sau întâmplător; dimpotrivă, ea necesită o planificare atentă, o înțelegere a contextului și o strategie de acțiune. Fiind un proces complex, care implică adesea interacțiunea dintre multiple perspective și interese, participarea civică poate, desigur, să și eșueze sau să producă rezultate sub așteptări, tocmai pentru că cei implicați pot avea viziuni diferite sau chiar divergente cu privire la obiectivele urmărite sau la modul optim de implementare a acțiunilor. În fața acestei complexități, se conturează necesitatea unor abordări pedagogice specifice. Astfel, modul cel mai eficient prin care conceptul de cetățenie activă poate fi transpus în practică educațională este prin intermediul a ceea ce unii autori numesc „pedagogiile pentru cetățenie”. Acestea reprezintă ansambluri de strategii și metode didactice care au rolul de a facilita și integra armonios domeniile afective (valori, atitudini, motivații), cognitive (cunoștințe, înțelegere critică) și practice (abilități, deprinderi de acțiune) ale procesului de învățare civică.

O participare civică semnificativă și cu impact real presupune, în mod intrinsec, existența unor cetățeni (sau viitori cetățeni, în cazul elevilor) capabili să gândească critic, să fie bine informați și profund responsabili pentru acțiunile lor. Pentru a fi cu adevărat valoroase, acțiunile civice trebuie să fie relevante atât pentru cei care le inițiază, cât și pentru comunitatea vizată. Această relevanță se construiește atunci când acțiunile semnificative sunt strâns legate de evenimente și probleme sociale reale, autentice, prin intermediul cărora participanții pot observa și, ideal, pot obține rezultate palpabile sau, cel puțin, cuantificabile ale eforturilor lor. De asemenea, este de dorit ca participarea activă să fie și transformatoare, adică să aibă capacitatea de a provoca și de a pune sub semnul întrebării obiceiurile și mentalitățile împământenite care pot fi dăunătoare sau nedrepte, și de a aborda în mod direct și curajos nedreptățile și inegalitățile sociale existente în comunitate (Muller et al., 1987). Este evident că o simplă abordare superficială a acestor probleme sociale complexe nu va conduce la rezolvarea lor durabilă. Tocmai de aceea, devine obligatorie identificarea atentă și analiza aprofundată a fundalului acestor probleme, a cauzelor lor multiple

și interconectate, astfel încât soluția propusă să fie cât mai precisă, mai țintită și mai adaptată contextului specific. Pentru ca participarea civică să poată genera efecte pozitive și de durată, atât asupra dezvoltării personale a elevilor, cât și asupra bunăstării comunității în ansamblu, este absolut necesar ca elevii să se implice nu doar rațional, ci și afectiv în problemele sociale pe care le confruntă sau le analizează. Această implicare emoțională trebuie însă dublată de efortul de a dezvolta cunoștințe temeinice și o înțelegere critică, nuanțată, a problemelor respective. Nu în ultimul rând, este de dorit ca elevii să își dezvolte abilități practice și democratice concrete (comunicare, negociere, organizare, colaborare etc.), care să îi ajute efectiv în planificarea și implementarea cu succes a acțiunilor de implicare socială (Sibbett, 2016).

Un element adesea neglijat, dar la fel de important în procesul de formare pentru participare civică, este dezvoltarea abilității elevilor de a evalua în mod critic și obiectiv impactul propriei lor participări active. Această componentă reflexivă este utilă pentru învățare și progres. Privind întregul proces de implementare a participării civice, se observă adesea că etapa cea mai dificilă și consumatoare de timp nu este neapărat participarea propriu-zisă (acțiunea în sine), ci mai degrabă procesul complex de planificare care o precedă (H. Giroux și McLaren, 2011). Etapa planificării (identificarea problemei, analiza cauzelor, stabilirea obiectivelor, alegerea strategiilor, mobilizarea resurselor etc.) poate genera, în mod firesc, frustrări și dificultăți, mai ales atunci când se lucrează în grup și există opinii diferite cu privire la acțiunea ce trebuie aleasă sau la modul de implementare. Tocmai aceste dificultăți și potențiale eșecuri parțiale din faza de planificare devin oportunități valoroase de învățare: elevii învață cum să facă față eșecului și dezamăgirii, cum să persevereze, dar și, foarte important, cum să interacționeze constructiv cu toate părțile implicate în proces (colegi, profesori, membri ai comunității, autorități etc.), negociind și căutând soluții de compromis. Se poate argumenta că dispozițiile democratice fundamentale (respectul pentru opinii diferite, capacitatea de deliberare, responsabilitatea față de grup etc.) se formează și se consolidează în mod deosebit în acest context provocator. Acest lucru se datorează faptului că elevii se implică mai întâi afectiv în problema pe care au identificat-o și au ales să o abordeze, această implicare emoțională fiind urmată și susținută de o implicare cognitivă (înțelegerea problemei) și, în final, de o implicare practică (acțiunea concretă). Ultimele două etape, cea cognitivă și cea

practică, presupun în mod necesar o cercetare amănunțită a problemei vizate, o evaluare critică a contextului social, economic și politic în care aceasta se manifestă, precum și dezvoltarea, utilizarea și examinarea critică a logisticii necesare (resurse, timp, organizare) și a abilităților democratice specifice (comunicare, negociere, luare a deciziilor în grup etc.) care sunt indispensabile pentru soluționarea problemei într-un mod eficient și etic. Aceste trei etape interconectate – implicarea afectivă, cea cognitivă și cea practică – constituie, în viziunea unor autori (Atkins et al., 2016), fundamentul solid pentru ceea ce putem numi pedagogiile cetățeniei active.

Deși activitățile practice concrete (proiecte, simulări, dezbateri etc.) sunt componente de bază și dezvoltă o parte importantă a competențelor necesare implicării civice și gândirii critice, este interesant de observat că și experiențele de învățare de tip imersiv, chiar dacă sunt de scurtă durată (de exemplu, școli de vară, tabere tematice, stagii de maxim șapte zile), pot avea un impact pozitiv semnificativ asupra proceselor de învățare și dezvoltare ale studenților (și, prin extensie, ale elevilor). Scopul acestor activități imersive poate fi adesea legat de chestiuni civice și sociale stringente, cum ar fi promovarea egalității de șanse, dezvoltarea responsabilității sociale sau înțelegerea unor probleme complexe precum sărăcia sau discriminarea. S-a constatat că factorii determinanți pentru succesul și dezvoltarea competențelor în cadrul acestor experiențe concentrate sunt enunțarea clară și sistematică a obiectivelor de învățare, structura coerentă a cursurilor sau lecțiilor și menținerea unei anumite rigori academice în abordarea temelor.

Totuși, acești factori par să fie eficienți mai ales pe termen scurt. Scenariul se complică atunci când analizăm efectele pe termen lung, de exemplu, în contextul extinderii procesului de învățare pe o perioadă mai îndelungată, cum ar fi un semestru universitar (aproximativ opt săptămâni sau mai mult). Într-un astfel de caz, studiile arată că schimbările profunde și de durată ale convingerilor personale – de exemplu, cu privire la percepția asupra mecanismelor de dominare socială sau la principiile justiției sociale – s-au format și s-au consolidat în mod temeinic doar în contextul acestei expuneri prelungite și aprofundate, și nu neapărat în cel al intervențiilor intensive, dar de scurtă durată (Hartman et al., 2015). Aceasta sugerează că formarea civică este un proces care necesită timp și continuitate. Cetățenia democratică, așa cum am subliniat deja, presupune o îmbinare armonioasă între cunoștințe teoretice solide și implicare practică, acțiune concretă. Educația pentru cetățenie democratică, pentru a fi eficientă, trebuie să

dezvolte în mod integrat abilități de judecată critică, capacitatea de a face alegeri informate și responsabile, și disponibilitatea de a acționa în consecință. Cunoștințele dobândite se îmbină și capătă sens deplin abia prin acțiune, în cazul cetățeanului educat și format în spirit civic. Exercițarea responsabilității personale pentru propriile fapte, participarea activă la viața comunității și angajamentul personal față de anumite valori și cauze devin, astfel, elementele vizibile, concrete, ale sistemului de valori al unei persoane. În context educațional, este important să înțelegem că democrația nu se învață doar prin asimilarea unor concepte abstracte despre gândirea democratică, ci, poate la fel de important, și prin construirea și internalizarea unei identități civice democratice. Această identitate – sentimentul de apartenență la o comunitate democratică, asumarea valorilor și principiilor acesteia – este, la rândul ei, un rezultat direct și important al procesului de învățare.

Pentru ca actul pedagogic care își propune să formeze cetățeanul activ să aibă cu adevărat succes, el trebuie să țină cont în mod constant de contextele sociale și culturale imediate ale elevilor. Designul lecțiilor, cercetarea teoretică propusă spre studiu și exemplele concrete oferite elevilor trebuie să fie astfel concepute încât să formeze și să stimuleze în mod integrat gândirea democratică, atitudinile pro-democratice, disponibilitatea pentru acțiuni civice, capacitatea de a construi parteneriate și abilitatea de reflecție critică asupra propriei participări. Toate aceste demersuri trebuie să fie centrate în mod specific pe obiectivul dezvoltării unei identități civice democratice autentice și durabile (o perspectivă integratoare susținută de Bringle et al., 2015).

Într-adevăr, gândirea critică este larg considerată în literatura de specialitate drept o competență de bază pentru participarea eficientă și responsabilă a cetățenilor în societățile democratice contemporane. Eficiența dezvoltării gândirii critice în context educațional depinde însă de o serie de factori și strategii pedagogice. Printre acestea se numără: urmărirea conștientă a dezvoltării perspectivelor epistemologice ale elevilor (adică a modului în care aceștia înțeleg natura cunoașterii și a adevărului); promovarea constantă a învățării active și participative (în contrast cu receptarea pasivă de informații); implementarea unui curriculum care să fie axat pe rezolvarea de probleme autentice și relevante pentru elevi; stimularea interacțiunii și a dialogului argumentativ între studenți (învățarea prin colaborare și confruntare de idei); și ancorarea procesului de învățare în situații extrase din viața reală, care să confere sens și aplicabilitate

cunoștințelor dobândite. Este interesant de menționat că, în conformitate cu concluziile unui studiu relevant realizat de G. ten Dam și M. Volman (2004), nu există dovezi empirice clare și definitive care să ateste faptul că predarea gândirii critice ca materie de sine stătătoare, izolată de alte conținuturi disciplinare, ar fi în mod automat eficientă pentru dezvoltarea aptitudinilor cognitive de ordin superior. Mai degrabă, argumentează acești autori, elevul învață să gândească critic nu atât prin lecții teoretice despre gândirea critică, cât mai ales prin dezvoltarea progresivă a competențelor de a participa în mod critic și reflexiv la viața societății și la practicile sociale specifice comunității din care face parte. Prin urmare, în context școlar, dezvoltarea gândirii critice are loc în principal prin crearea unor medii de învățare propice, atât la nivelul clasei, cât și la nivelul întregii școli.

Aceste medii ar trebui să fie astfel concepute încât elevii să poată observa modele de gândire critică (la profesori, la colegi), să le imite și să le practice în diverse contexte de învățare și, ulterior, să fie capabili să analizeze și să evalueze în mod independent propriul proces de gândire și pe cel al altora. Ar fi ideal ca aceste medii educaționale să dezvolte nu doar sentimentul de apartenență al elevilor la comunitatea școlară, ci și simțul responsabilității individuale și colective pentru activitățile educaționale în care sunt angajați și pentru rezultatele acestora (ten Dam & Volman, 2004). În final, se poate argumenta că sentimentul autentic al apartenenței și al identității individuale în cadrul unei comunități, atunci când este cuplat cu o educație civică axată pe dezvoltarea principiilor cetățeniei democratice și pe promovarea autodeterminării responsabile, constituie pilonii fundamentali pe care se clădește o cetățenie participativă și eficientă (Rimmerman, 1991).

I.4.3. Un deziderat european pentru meșteșugul civic: promovarea cetățeniei active și informate

Discuția despre obiectivele Educației pentru Cetățenie Democratică ne conduce în mod firesc către conceptul de cetățenie activă. La nivelul Consiliului Europei, un for important în promovarea valorilor democratice pe continent, a fost definit și promovat în mod constant conceptul de cetățenie activă ca fiind implicarea conștientă și voluntară a cetățenilor la nivelul comunităților din care fac parte. Este important de subliniat că această implicare nu este văzută ca un scop în sine, ci se așteaptă să presupună și să genereze rezultate pozitive pentru întreaga comunitate. De

asemenea, se recunoaște că nivelul de implicare nu se rezumă doar la cel strict comunitar sau local, ci, într-o lume tot mai interconectată, poate și ar trebui să fie extins și la nivel regional, național și chiar global, în funcție de natura problemelor abordate și de capacitatea de acțiune a cetățenilor. Conceptul de cetățenie democratică, așa cum l-am analizat anterior, se pliază și se aliniază în mod natural cu cel de cetățenie activă. Această aliniere se realizează prin promovarea comună a principiilor democratice fundamentale și a valorilor intrinseci acestora, valori precum pluralismul (respectul pentru diversitatea de opinii și interese), respectul necondiționat pentru demnitatea umană (ca bază a tuturor drepturilor) și principiul domniei legii (*rule of law*) ca garant al justiției și echității (conform manualului *Citizenship and Participation - Manual for Human Rights Education with Young People*, publicat de Consiliul Europei, f.a.).

În acest context, implicarea activă a statelor membre ale Uniunii Europene (și nu numai) în educarea sistematică a cetățenilor pentru o participare democratică informată și responsabilă este considerată un demers strategic, activ și continuu al Consiliului Europei. Acesta, prin diversele sale programe și recomandări, propune și susține promovarea unei educații de înaltă calitate în domeniul cetățeniei democratice. Obiectivele specifice includ dezvoltarea competențelor care susțin o cultură democratică vibrantă, promovarea dialogului și a înțelegerii interculturale (ca antidot la intoleranță și xenofobie) și, la bază, garantarea dreptului fundamental la o educație de calitate pentru toți, care să includă și această dimensiune civică. Educația rămâne, așadar, un factor determinant și indispensabil, care are potențialul de a dezvolta și consolida valori democratice autentice, începând inclusiv de la vârste fragede, la școlarii mici (Glaeser et al., 2007), și continuând în mod sistematic pe parcursul învățământului preuniversitar și universitar. Strategia pe termen lung pentru educație a Consiliului Europei mizează în mod explicit pe implicarea susținută a statelor membre în efortul de a oferi acces echitabil la o educație de calitate tuturor cetățenilor, indiferent de mediul lor social de proveniență sau de alte caracteristici particulare. Obiectivul strategic ambițios este acela de a avea, în viitor, cetățeni educați (de orice vârstă, subliniind perspectiva învățării pe tot parcursul vieții) capabili să își exercite în mod conștient și responsabil drepturile și obligațiile cetățenești, într-un mediu democratic funcțional la nivel local, național și chiar global. Se recunoaște însă că un astfel de obiectiv major nu poate avea sorți reali de reușită decât prin implicarea constantă și asumată a tuturor statelor membre.

Implicarea activă necesară pentru consolidarea democrației nu are loc și nu ar trebui să aibă loc doar la nivelul elitelor politice sau al reprezentanților formali. Dimpotrivă, ea trebuie să se desfășoare și să fie încurajată în rândul unui număr cât mai mare de cetățeni activi și conștienți. Așa cum argumenta și John Dewey (într-o perspectivă mereu actuală, vezi ediția din 2024 a lucrărilor sale), implicarea directă a cetățenilor în viața comunității poate contribui în mod pozitiv și semnificativ la formarea unor medii sociale și educaționale prielnice învățării pentru întreaga comunitate. Cu toate acestea, trebuie să fim realiști și să recunoaștem că, în ciuda eforturilor susținute de a implementa și promova educația pentru cetățenie democratică la nivel european și global, observația critică făcută în cadrul diverselor dezbateri strategice (inclusiv cele privind strategia pe educație a Consiliului Europei) constă în faptul că există încă numeroase contexte sociale, politice și economice în care educația, singură, nu poate promova în mod eficient principiile cetățeniei democratice. Acest eșec relativ este adesea cauzat de existența unor limite structurale profunde de natură socială (inegalități, excluziune), economică (sărăcie, lipsa oportunităților), culturală (tradiții autoritare, lipsa unei culturi a participării) și, uneori, chiar religioase (interpretări fundamentaliste ostile democrației), cu care se confruntă cetățeni de toate vârstele în anumite regiuni specifice de pe glob. Simpla recunoaștere formală a importanței valorilor democratice și a rolului pe care îl joacă acestea în dezvoltarea profesională și personală a indivizilor, alături de o funcționare administrativă decentă a școlilor, nu sunt suficiente pentru a conduce la rezolvarea acestor contexte problematice complexe. Tocmai de aceea, se impune o viziune mai largă, care să implice eforturi concertate din partea tuturor statelor, la nivel global, pentru a crea condițiile socio-economice și politice favorabile dezvoltării unei cetățenii democratice autentice (Consiliul Europei, 2023).

Într-un context educațional funcțional și orientat spre valori democratice, promovarea cetățeniei democratice și a respectului pentru drepturile omului sunt văzute ca premise pentru conturarea unei societăți dezvoltate, echitabile și prospere. Această dezvoltare sustenabilă este, la rândul ei, realizabilă doar în cadrul unei democrații mature, stabile și participative. Unul dintre mijloacele cele mai eficiente pentru a consolida și a menține un astfel de sistem democratic este asigurarea unei informări corecte, complete și constante a cetățenilor. Informarea adecvată, atunci când este însoțită de dezvoltarea gândirii critice, este adesea transpusă într-o implicare civică mai

activă și într-un interes sporit pentru bunul mers al democrației și pentru rezolvarea problemelor comunitare. În contrast, impasibilitatea, apatia și indiferența cetățenească pot eroda treptat fundamentele democrației, conducând către un sistem democratic slab, vulnerabil la manipulare și corupție, incapabil să își protejeze cetățenii și să îi ajute să își dezvolte competențele necesare pentru a se apăra eficient de eventuale abuzuri de putere sau de atacuri la adresa drepturilor și libertăților lor cetățenești (Albulescu și Albulescu, 2015).

Cetățenia activă presupune o implicare conștientă și constantă în abordarea problemelor cotidiene cu care se confruntă o comunitate. Colaborarea constructivă dintre diferite comunități și grupuri sociale poate promova atât bunăstarea generală, cât și funcționarea optimă a unei societăți democratice la scară mai largă. Această implicare activă înseamnă, în mod necesar, și exercitarea drepturilor și a responsabilităților cetățenești într-un mod care să fie în acord cu principiile și valorile democratice fundamentale. Scopul acestei exercitări responsabile este dublu: promovarea bunăstării colective și a justiției sociale, dar și limitarea și combaterea manifestărilor anti-democratice (intoleranță, extremism, corupție etc.) care pot submina coeziunea socială și statul de drept (Zembylas, 2022). Care sunt, însă, factorii principali care pot conduce la o implicare civică mai activă și mai eficientă? Literatura de specialitate identifică, în general, un complex de factori, printre care se numără: nivelul și calitatea educației (în special a celei civice), accesul la medii de informare diverse și credibile, existența și vitalitatea organizațiilor societății civile și, nu în ultimul rând, calitatea și responsabilitatea reprezentanților lumii politice. Dintre toți acești factori, se pare că educația joacă rolul cel mai important și cu impactul cel mai mare pe termen lung asupra dezvoltării competențelor civice.

O educație de calitate produce rezultate durabile, facilitând și încurajând implicarea civică prin modul în care explică, fundamentează și ajută la aplicarea practică a conținuturilor educaționale relevante pentru viața de cetățean. Mediile de informare (mass-media) reprezintă, în societatea contemporană, un factor ambivalent și adesea problematic. Ele pot fi un instrument puternic de informare și mobilizare civică; însă, este absolut necesară o evaluare critică constantă a surselor de informare, pentru a putea identifica acele surse care sunt cu adevărat credibile și obiective (Staeheli, 2008). Expunerea necritică și nefiltrată la anumite segmente ale mass-mediei poate avea efecte negative semnificative asupra formării opiniilor și

atitudinilor civice, promovând adesea știrile false (*fake news*), teoriile conspiraționiste și un cult al vedetismului superficial, în detrimentul analizei raționale și al angajamentului civic profund. Deși aceste tipuri de conținuturi pot fi, desigur, exprimate într-o societate democratică (în virtutea libertății de expresie), aderarea necritică la principiile și mesajele lor nu poate contribui la consolidarea democrației, ci mai degrabă la erodarea ei. Organizațiile civice (ONG-urile, asociațiile) sunt, fără îndoială, factori importanți de mobilizare și acțiune civică, dar ele sunt, din păcate, adesea prea puțin vizibile în spațiul public larg, iar principiile și valorile pe care le promovează pot avea un impact redus în lipsa unui sprijin mai consistent din partea altor actori sociali.

Este incontestabil că organizațiile civice pot juca un rol în a coagula eforturile cetățenilor individuali și ale elevilor, orientându-le înspre o implicare mai eficientă și mai strategică în rezolvarea problemelor sociale stringente. Reprezentanții lumii politice (parlamentari, aleși locali, membri ai guvernului etc.) pot, la rândul lor, să joace un rol important în stimularea participării civice. Ei pot crea o legătură mai directă între cetățeni și lumea politicului, contribuind la o mai bună înțelegere a modului de funcționare al instituțiilor statului și al proceselor politice complexe (Çakmaklı, 2016). Prin dialog și transparență, ei pot ajuta cetățenii să observe și să înțeleagă mai bine obstacolele și problemele reale cu care se confruntă acest mediu politic în eforturile sale (ideale, cel puțin) de a ocroti și consolida societatea democratică.

1.4.4. Piatra de temelie a atelierului: înțelegerea și respectarea drepturilor omului

Un alt obiectiv cardinal al Educației pentru Cetățenie Democratică, intrinsec legat de formarea unui cetățean conștient și responsabil, este cultivarea unei înțelegeri profunde și a unui respect autentic față de drepturile fundamentale ale omului. Este important de subliniat de la bun început că acest proces complex de asimilare și internalizare a valorii drepturilor omului are loc, în mod ideal, într-un cadru educațional structurat (școală, universitate), dar el este, în realitate, profund întrepătruns și influențat de educația informală pe care elevii o primesc în familie și în comunitățile mai largi din care fac parte. Modul în care un copil și, ulterior, un elev învață să se relaționeze la ceilalți, să le recunoască demnitatea și drepturile, este un proces dinamic, aflat într-o continuă schimbare și modelare pe parcursul

dezvoltării sale. Prin intermediul conjugat al educației primite atât în familie, cât și la școală, acest proces de relaționare și de înțelegere a alterității are șanse mari să evolueze într-o direcție pozitivă, spre empatie, respect și recunoașterea valorii fiecărui individ. Drepturile omului nu sunt doar o construcție juridică abstractă, ci stau la baza funcționării unei democrații autentice, fiind ele însele consolidate pe fundamente morale și etice considerate, în mare măsură, universale (precum demnitatea inerentă a ființei umane, libertatea, egalitatea).

Drepturile omului, în accepțiunea lor modernă, sunt considerate a fi universal valabile, aplicabile fiecărei ființe umane, indiferent de mediul cultural, social sau geografic din care provine. Cu toate acestea, realitatea istorică și contemporană ne arată că, deși sunt considerate valabile și inalienabile pentru orice ființă umană, exercitarea efectivă a acestor drepturi poate fi îngrădită, limitată sau chiar suprimată în mod brutal, în funcție de tipul sistemului politic existent într-o anumită țară sau regiune; regimurile totalitare sau autoritare reprezintă exemple evidente în acest sens. Totuși, chiar și în contexte dificile, educația joacă un rol strategic: prin intermediul ei, elevii pot obține informații corecte despre conținutul și importanța drepturilor omului și pot dezvolta acele principii și valori care contribuie la o înțelegere corectă și la o adevărată față de valorile democratice (Sibbett, 2016). În cadrul sistemului educațional românesc, spre exemplu, principiile și valorile democrației, inclusiv respectul pentru drepturile omului, sunt predate în mod explicit în cadrul disciplinei *Educație pentru cetățenie democratică*. Această disciplină, prin însăși concepția sa, își are rădăcina în valorile fundamentale ale democrației și urmărește să le transmită și să le cultive la elevi. Se consideră că baza morală și cognitivă referitoare la drepturile omului poate fi deprinsă și consolidată în mod eficient în cadrul educațional formal. Aici, înțelegerea acestor drepturi poate deveni mult mai facilă și mai profundă, datorită metodelor pedagogice specifice și modului în care elevii și cadrele didactice interacționează în mod constant într-un mediu educațional care, cel puțin la nivel ideal, ar trebui să prezinte și să exemplifice practic valorile și importanța democrației și ale respectului reciproc (Programa pentru Educație socială, clasele a V-a – a VIII-a, 2017).

Drepturile omului nu sunt niște concepte abstracte sau elemente exotice, care apar într-un mediu străin de viața cotidiană a fiecărui cetățean. Apărarea lor nu este și nu ar trebui să fie apanajul exclusiv al unor instituții specializate (instanțe de judecată, organizații pentru drepturile omului) sau

al unor grupuri dedicate de activiști, deși rolul acestora este, desigur, foarte important. Dimpotrivă, drepturile omului sunt protejate, consolidate și, în ultimă instanță, făcute să funcționeze efectiv în societate inclusiv (poate chiar în primul rând) prin modul în care fiecare cetățean în parte le înțelege, le respectă și le implementează în propria sa viață cotidiană, pornind de la respectul față de propria persoană și extinzându-l către toți ceilalți. Desigur, discuția despre universalitatea și aplicabilitatea drepturilor omului ridică și aspecte controversate și dileme etice complexe. Una dintre acestea, frecvent dezbătută, are de-a face cu statutul și drepturile persoanelor care, prin acțiunile lor, încalcă în mod flagrant drepturile celorlalți – un exemplu relevant fiind cel al persoanelor condamnate pentru infracțiuni grave și încarcerate în sistemul penitenciar.

Dilema constă în a găsi un echilibru just între necesitatea pedepsirii faptelor antisociale și obligația respectării demnității umane și a unui set minimal de drepturi chiar și pentru aceste persoane. Un principiu general acceptat este acela că, cu cât drepturile omului sunt recunoscute și aplicate unui număr cât mai mare de indivizi dintr-o societate, cu atât aceste drepturi ar trebui să fie mai solid consolidate și mai bine protejate în ansamblul societății (Kirchschlaeger, 2014). Totuși, trebuie să fim conștienți că afirmarea universalității drepturilor omului poate, în anumite situații concrete, să creeze disonanțe, tensiuni și chiar resentimente între diferiți cetățeni sau grupuri sociale. Aceste tensiuni pot apărea, de exemplu, în cazurile în care anumite clase de indivizi par să beneficieze de drepturi legale superioare sau de un tratament preferențial nejustificat, sau atunci când sistemul de justiție este perceput ca fiind inechitabil și nu pedepsește în mod corect și prompt infracțiunile, generând un sentiment de impunitate. Dacă astfel de cazuri de inechitate sau de aplicare selectivă a legii proliferază și devin o constantă a vieții sociale, importanța și credibilitatea conceptului de drepturile omului pot fi serios erodate în percepția publică.

Consecința pe termen lung poate fi o creștere a tensiunilor sociale și o slăbire a încrederii în instituțiile democratice, ceea ce poate periclita însăși stabilitatea acestora (Zivi, 2011). În acest context complex, combaterea oricărei forme de discriminare și susținerea activă a justiției sociale – înțeleasă în termeni de echitate și în limitele unui cadru legal corect și nediscriminatoriu – contribuie la consolidarea democrației. Iar școala joacă un rol fundamental în acest demers, prin faptul că dezvoltă competențele civice ale elevilor nu doar prin expunerea la informații teoretice, ci, mai ales, prin crearea și

facilitarea unor experiențe educaționale practice și relevante, care, la rândul lor, contribuie la o mai bună înțelegere și la o asumare mai profundă a necesității de a apăra aceste drepturi în viața de zi cu zi.

Un concept juridic și moral, care stă la baza oricărei societăți democratice și care este intrinsec susținut prin promovarea drepturilor omului, este cel al egalității tuturor cetățenilor în fața legii. Drepturile omului, prin însăși universalitatea lor, explică și fundamentează modul în care egalitatea și demnitatea umană trebuie să fie înțelese și respectate de către toți actorii sociali, dar mai ales în context judiciar, unde riscul de abuz și discriminare poate fi deosebit de mare. Respectul autentic față de acest principiu cardinal al egalității nu este înnăscut, ci se formează și se cultivă în timp, în special în cadrul educațional formal. Când școala promovează în mod activ respectul pentru diversitate și practicile incluzive, ea contribuie la dezvoltarea unor principii de viață sănătoase la elevi, principii care pornesc de la recunoașterea valorii intrinseci a propriei persoane, dar și a valorii egale a celorlalți, indiferent de diferențele dintre ei. Când elevii ajung să înțeleagă nu doar conținutul abstract al drepturilor omului, ci și valoarea incomensurabilă a fiecărei ființe umane ca purtătoare a acestor drepturi, ei pot fi încurajați și motivați mult mai ușor să devină membri activi și constructivi ai comunităților din care fac parte (Spaiser et al., 2014).

Odată cu implicarea lor directă în viața comunităților, prin proiecte sau alte forme de participare, elevii conștientizează în mod practic nu doar drepturile, ci și limitele inerente ale acestora. Acest lucru se întâmplă deoarece, inevitabil, se vor confrunta cu situații dificile, cu dileme morale sau cu conflicte de interese, care le vor testa abilitățile de judecată, perspectivele etice și capacitatea de a aplica principiile drepturilor omului în contexte complexe și nuanțate. Este important ca, în mediul școlar, elevii să învețe, treptat și adaptat vârstei, modul în care drepturile omului sunt, de fapt, complementare și interdependente cu responsabilitățile civice. Nu există drepturi absolute fără responsabilități corelative. Modul specific în care elevii ajung să gândească și să înțeleagă limitele legitime ale exercitării drepturilor omului, în funcție de situații concrete și de necesitatea protejării drepturilor celorlalți, contribuie în mod direct la capacitatea lor de a-și îndeplini în mod conștient și responsabil îndatoririle civice (Waghid, 2007). Acțiuni fundamentale precum exercitarea dreptului la vot, respectul activ față de lege, participarea constructivă la viața comunității, dar și implicarea informată în procesul decizional (la nivel local sau școlar, de exemplu), toate

acestea contribuie în mod sinergic la formarea unui comportament civic matur și responsabil, un comportament care este, în ultimă instanță, util și necesar pentru consolidarea și apărarea drepturilor, libertăților și obligațiilor cetățenești într-o societate democratică.

I.5. Cum arată cetățenia democratică în documentele școlare?

Am explorat conceptele și dimensiunile cetățeniei democratice, precum și obiectivele educației dedicate acesteia, urmând să ne îndreptăm atenția către modul în care aceste idei se materializează în documentele care ghidează practica educațională efectivă. În contextul românesc, Curriculumul Național, implementat începând cu anul școlar 1998/1999 și actualizat ulterior prin diverse reforme, reprezintă principalul instrument oficial prin care se stabilesc obiectivele, conținuturile și strategiile pentru predarea conceptelor legate de Educația pentru Cetățenie Democratică (ECD) și Educația pentru Drepturile Omului (EDO) în cadrul sistemului de învățământ. Acest Curriculum Național, în ansamblul său, prezintă un cadru educațional complex și multidimensional, în cadrul căruia principiile și practicile specifice ECD/EDO se regăsesc (sau ar trebui să se regăsească) atât în contextul educației formale (adică activitățile curriculare, obligatorii, desfășurate în cadrul orelor de curs), cât și în sfera educației non-formale (activități educaționale opționale, extracurriculare, dar structurate și cu obiective clare).

Este important de subliniat specificul educației formale: în cadrul acesteia, procesul de învățare este conceput să se desfășoare gradat, într-o succesiune logică în timp, în mod sistematic și structurat, fiind organizat în cadrul instituțiilor educaționale recunoscute (grădinițe, școli, licee, universități etc.). Acest proces acoperă toate nivelurile de școlarizare, de la nivelul preșcolar și primar, continuând cu nivelul secundar inferior (gimnazial) și superior (liceal), și ajungând până la nivelul postliceal și universitar. Specific educației formale este și faptul că ea este realizată și mediată prin intermediul unui personal specializat și calificat, format din educatori, învățători, profesori și tutori universitari, care au responsabilitatea implementării curriculumului și a facilitării învățării.

I.5.1. O perspectivă europeană: evoluția conceptului de cetățenie în educație

Privind problematica educației pentru cetățenie într-un context mai larg, cel european (dar fără a ne limita strict la statele membre ale Uniunii Europene), observăm că, de-a lungul timpului, conceptul de „cetățenie” (*citizenship*) a primit și a fost utilizat cu trei nuanțe sau utilități distincte în discursul educațional și politic. Prima utilitate pe care o putem identifica are de-a face cu efortul de conștientizare a faptului că există un sentiment sau o identitate europeană comună, chiar dacă difuză și complexă. Se consideră că acest construct identitar european poate fi înțeles și asimilat mai ușor de către tineri prin intermediul educației, care ar avea astfel rolul de a-i ajuta pe elevi să se perceapă și să se înțeleagă ca fiind parte integrantă a ideii mai largi de Europă, cu valorile și istoria sa comună. Această primă utilitate se concentrează, așadar, pe o formă de „educație europeană” în sens larg, iar termenul în sine, în această accepțiune, pare să fi fost folosit pentru prima oară în documente oficiale în jurul anului 1976. O a doua utilitate a conceptului se referă, de asemenea, la o formă de educație europeană, însă cu o aplicabilitate și o relevanță restrânse doar la țările care sunt membre ale Uniunii Europene, punând accent pe specificul acestei construcții politice și economice. A treia utilitate a conceptului este considerată a fi cea mai precisă și mai tehnică din punct de vedere juridico-politic: aici, termenul este folosit strict pentru a desemna educația pentru cetățenia specifică a Uniunii Europene. Acest sens particular al cetățeniei, legat direct de drepturile și obligațiile conferite de tratatele UE, a început să fie utilizat în mod explicit în jurul anului 1993, moment în care Uniunea Europeană, ca entitate politică distinctă, a devenit o normă consacrată, subsumând și depășind cadrul anterior al Comunităților Europene (Heater, 2004).

Este important de menționat că, deși activitățile educaționale concrete, axate pe promovarea unui „spirit european” și a înțelegerii reciproce între tinerii de pe continent, au început încă din anii imediat postbelici (de exemplu, prin eforturile susținute de Consiliul Europei, încă din 1949, sau prin cele ale Asociației Europene a Cadrelor Didactice, fondată în 1956), conceptul specific de „cetățenie europeană” a început să fie utilizat pe scară mai largă și să capete consistență abia în decada 1980-1990. Un moment relevant în această evoluție a fost anul 1983, când Consiliul Europei a emis o Recomandare, prin care încuraja populația statelor membre să nu limiteze înțelegerea și trăirea cetățeniei strict la nivelul național, ci, dimpotrivă, să o

extindă și să o proiecteze la nivelul întregului continent european. Recomandarea sugera ca europenii să se considere, într-un sens mai larg, cetățeni ai Europei, dar și cetățeni ai lumii, promovând astfel o viziune cosmopolită și solidară. Asociația Europeană a Cadrelor Didactice s-a alăturat acestor eforturi, publicând, la scurt timp, o broșură dedicată, care încuraja în mod explicit același sentiment de apartenență europeană și de identitate civică transnațională. Ulterior, eforturile susținute ale instituțiilor Uniunii Europene (în special Comisia și Parlamentul European) pentru promovarea ideii de cetățenie europeană au condus la formularea și articularea altor două uzanțe specifice pentru sintagma „educația pentru cetățenie europeană” (Isin și Saward, 2013). Prima dintre aceste uzanțe se referă la educația menită să faciliteze înțelegerea faptului fundamental că, în calitatea sa de cetățean al unui stat membru al Uniunii Europene, individul este, în mod automat și concomitent, și membru cu drepturi și obligații al Uniunii Europene în ansamblul ei. A doua uzanță, care este strâns și logic legată de prima, se referă la procesul de conștientizare a faptului că o cetățenie europeană autentică nu este doar un titlu onorific, ci presupune un set concret de drepturi și obligații specifice, așa cum sunt ele fundamentate, de exemplu, în Articolul 8 al Tratatului de la Maastricht (care a introdus formal conceptul de *cetățenie a Uniunii*) și în legislația europeană subsecventă (Heater, 2004).

Pentru a înțelege pe deplin semnificația și evoluția conceptului de cetățenie europeană, este necesar să o plasăm în contextul său istoric, economic, politic și social specific: cel marcat profund de experiența devastatoare a celui de Al Doilea Război Mondial. Una dintre principalele provocări ale Europei postbelice a fost aceea de a depăși animozitățile istorice și de a găsi soluții durabile pentru a preveni repetarea unor astfel de conflicte. În special, tensiunile recurente dintre Franța și Germania, considerate mult timp un motor al instabilității pe continent, au trebuit să fie abordate și rezolvate într-un mod constructiv. Soluția ingenioasă și pragmatică identificată de părinții fondatori ai Europei unite a pornit de la ideea colaborării economice strânse în sectoare considerate strategice. Astfel, s-a urmărit semnarea unor tratate de colaborare economică care să permită liberul tranzit și gestionarea comună a unor produse pentru reconstrucția și dezvoltarea economică a țărilor implicate, precum cărbunele și oțelul (resurse care alimentaseră în trecut industriile de război). Primul pas concret în această direcție a colaborării treptate între statele europene a fost reprezentat de Tratatul instituind Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului (CECO),

cunoscut și sub numele de Tratatul de la Paris, care a fost semnat în anul 1951 de către șase state fondatoare (Belgia, Franța, Germania, Italia, Luxemburg și Țările de Jos). Tratatul a intrat în vigoare în 1952, punând astfel bazele unei forme inedite de colaborare interstatală, care, prin extinderi și aprofundări succesive, a condus, ulterior, la organizarea Uniunii Europene în forma pe care o cunoaștem astăzi.

Este de notat că Tratatul CECO a fost semnat inițial pe o perioadă determinată de 50 de ani și a avut meritul de a organiza instituții supranaționale noi și funcționale, precum Înalta Autoritate (cu puteri executive), Adunarea Parlamentară (cu rol consultativ și de control), Consiliul de Miniștri (reprezentând statele membre), Curtea de Justiție (asigurând respectarea dreptului comunitar) și un Comitet consultativ. Seria tratatelor fondatoare a continuat cu Tratatul de la Roma, semnate în 1957. Acestea au marcat un alt pas determinant, instituind Comunitatea Economică Europeană (CEE) – cu obiectivul creării unei piețe comune extinse – și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice (CEEA sau Euratom). Din perspectiva temei noastre, este important de subliniat că aceste tratate, în special cel privind CEE, au adus în prim-plan, printre multe alte aspecte economice și instituționale, și problematica libertăților și obligațiilor cetățenilor europeni. Acest lucru s-a datorat faptului că strângerea colaborării economice între cele șase state fondatoare (Belgia, Franța, Germania, Italia, Luxemburg și Țările de Jos) a creat în mod firesc contextul și necesitatea unei mai mari și mai eficiente libertăți de mișcare a persoanelor, în special a muncitorilor, pe teritoriul acestor țări (Kaiser et al., 2008).

Obiectivul principal și declarat al tratatelor fondatoare de la Paris și Roma a fost unul ambițios și vizionar: crearea unei piețe europene comune, integrate și funcționale, și, pe termen mai lung, construirea unei Europe unite, capabile să depășească diviziunile istorice și să asigure pacea și prosperitatea pe continent. Piața comună, așa cum era ea concepută, avea la bază principiul celor „patru libertăți” fundamentale: libera circulație a mărfurilor, a persoanelor (lucrători, prestatori de servicii), a capitalului și a serviciilor. Alegerea strategică a oțelului și cărbunelui ca prime domenii de integrare nu a fost întâmplătoare; acestea erau considerate resurse cu un simbolism puternic, legat de puterea economică și militară a unei țări. Prin punerea lor sub o autoritate comună, se urmărea dezamorsarea potențialelor conflicte și, mai ales, transformarea tensiunilor istorice dintre Franța și Germania într-o formă de solidaritate autentică și durabilă, o solidaritate

care să se extindă apoi, treptat, la nivelul tuturor țărilor europene dispuse să participe la acest proiect. Trebuie menționat, totuși, că, în ciuda succesului inițial al integrării economice, alte eforturi și inițiative mai ambițioase de integrare politică și militară din acea perioadă, precum proiectul Comunității Europene de Apărare (CEA) sau cel al Comunității Politice Europene (CPE), au eșuat. Aceste eșecuri s-au datorat, în mare parte, persistenței unor nesiguranțe și neîncredere reciproce între statele membre, în special între cele două foste țări combatante principale, Franța și Germania, și reticenței unor state de a ceda prea mult din suveranitatea națională într-un stadiu atât de timpuriu al construcției europene (conform Fișelor descriptive despre Uniunea Europeană ale Parlamentului European, f.a.).

În perioada cuprinsă între semnarea primelor tratate fondatoare și momentul adoptării Actului Unic European (la mijlocul anilor '80), s-au înregistrat o serie de progrese semnificative care au contribuit la consolidarea pieței economice comune, dar și la dezvoltarea dimensiunii sociale și instituționale a ceea ce avea să devină, treptat, o Europă unită tot mai plauzibilă și mai concretă. Un prim pas important a fost făcut în domeniul arhitecturii instituționale europene: prin Tratatul de fuziune (sau Tratatul de la Bruxelles), semnat în 1965 și intrat în vigoare în 1967, instituțiile executive ale celor trei Comunități Europene existente la acea vreme (CECO, CEE și Euratom) au fost unificate. Mai exact, s-a realizat un singur Consiliu al Comunităților Europene și o singură Comisie a Comunităților Europene, asigurându-se totodată și un buget administrativ unic pentru acestea, ceea ce a sporit coerența și eficiența acțiunii comunitare. Un al doilea pas important s-a conturat în jurul deciziei Consiliului din 1970, care a marcat o schimbare fundamentală în modul de finanțare a Comunităților: aceasta înlocuia contribuțiile financiare directe ale statelor membre cu un sistem de resurse proprii ale Comunității (provenite din taxe vamale, prelevări agricole și o parte din TVA). Ulterior, Tratatul de la Luxemburg (1970) și Tratatul de la Bruxelles (1975) au acordat Parlamentului European competențe bugetare sporite, permițându-i să participe mai activ la adoptarea bugetului comunitar și să exercite un control democratic mai eficient. Tot prin Tratatul de la Bruxelles din 1975 a fost înființată și Curtea de Conturi Europeană, cu rol în auditarea finanțelor comunitare. Un al treilea progres semnificativ s-a axat pe problema alegerilor directe pentru Parlamentul European. Prin Actul din 20 septembrie 1976 (și revizuirile ulterioare, precum cea din 2002), s-a instituit principiul alegerii membrilor Parlamentului European prin sufragiu

universal direct de către cetățenii statelor membre, consacându-se totodată principiul general al reprezentării proporționale (deși modalitățile concrete de aplicare au rămas la latitudinea fiecărui stat membru). Al patrulea pas important a fost reprezentat de capacitatea Comunității de a se extinde prin primirea de noi membri. Începând cu anul 1973, alte țări europene au început procesul de aderare, care s-a desfășurat în valuri succesive. Între 1973 și 1986, au aderat la Comunitățile Europene Marea Britanie, Danemarca, Irlanda, Grecia, Portugalia și Spania.

Este de notat și faptul că dreptul la ne-integrare a fost exercitat, de exemplu, de către poporul norvegian, care a respins aderarea prin referendum național, demonstrând caracterul voluntar al participării la proiectul european. Un ultim pas important din această perioadă, cu relevanță pentru coeziunea internă, l-a reprezentat gestionarea bugetului european și a contribuțiilor statelor membre. S-a urmărit consolidarea ajutorului acordat de statele mai puternice din punct de vedere financiar către cele care se confruntau cu sarcini financiare considerate excesive în raport cu nivelul lor de prosperitate relativă (problema „contribuabilului net”). O soluție durabilă pentru aceste dezechilibre bugetare a fost reglementată prin Acordurile de la Fontainebleau din 1984. Dincolo de aspectele strict bugetare, este important de menționat că, printre aspectele relevante pentru conceptul de cetățenie europeană, Acordurile de la Fontainebleau menționează și necesitatea dezvoltării unor noi competențe comunitare în materie de politici sociale și de promovare a coeziunii economice și sociale între statele membre și regiunile Europei (conform documentului Parlamentului European, f.a., despre progresele realizate până la Actul Unic European).

O altă etapă în evoluția construcției europene și, implicit, a conceptului de cetățenie europeană, a fost marcată de semnarea Tratatelor de la Maastricht și Amsterdam. În anul 1992, la Maastricht, a fost semnat Tratatul privind Uniunea Europeană (TUE). Acest tratat fundamental nu doar că a modificat și completat tratatele anterioare (CEE devenind Comunitatea Europeană), dar, mai ales, a creat în mod formal Uniunea Europeană (UE), o entitate politică nouă, fundamentată pe trei piloni centrali: primul pilon era reprezentat de Comunitățile Europene (CECO, CE, Euratom), care acopereau majoritatea politicilor integrate (piața unică, politica agricolă comună etc.) și funcționau preponderent prin metoda comunitară (supranațională); al doilea pilon se referea la Politica Externă și de Securitate Comună (PESC), care aborda relațiile externe complexe ale Uniunii și

problemele de securitate, funcționând însă pe bază interguvernamentală; iar al treilea pilon viza cooperarea în domeniul justiției și afacerilor interne (JAI), de asemenea cu un caracter preponderent interguvernamental. Ulterior, Tratatul de la Amsterdam, semnat în 1997 și intrat în vigoare în 1999, a adus o serie de modificări și completări importante, având ca obiectiv principal asigurarea unei funcționări mai eficiente și mai democratice a Uniunii Europene, pregătind-o totodată pentru viitoarele extinderi. Prin Tratatul de la Amsterdam, de exemplu, s-au consolidat mecanismele de stimulare a piețelor muncii la nivel european și s-au întărit dispozițiile privind libera circulație a persoanelor, oferind în mod mai explicit posibilitatea și dreptul cetățenilor țărilor membre de a se deplasa și de a lucra în alte state ale Uniunii. În același context, consolidarea rolului Parlamentului European, inclusiv prin extinderea procedurii de codecizie, și afirmarea dreptului la alegerea reprezentanților în Parlamentul European de către toți cetățenii UE, au subliniat dimensiunea democratică a cetățeniei europene și drepturile pe care aceștia le au în a-și alege reprezentanții care să le apere cel mai bine interesele și drepturile la nivel european. Cooperarea consolidată între statele membre în diverse domenii și reformele instituționale introduse prin Tratatul de la Amsterdam (deși considerate de unii insuficiente) au inclus și perspectivele continuării procesului de extindere a granițelor Uniunii, fapt ce demonstrează că eforturile depuse pentru aprofundarea integrării și pentru îmbunătățirea vieții tuturor cetățenilor Uniunii au avut un efect de atracție și au generat perspective pozitive (conform Fișelor descriptive ale Parlamentului European despre Tratatul de la Maastricht și Amsterdam, f.a.).

Următoarea etapă semnificativă în procesul de consolidare a conceptului de cetățenie europeană și de reformă instituțională a Uniunii a constat în semnarea Tratatului de la Nisa (2001) și în desfășurarea lucrărilor Convenției privind Viitorul Europei (2002-2003). Tratatul de la Nisa, semnat în 2001 și intrat în vigoare doi ani mai târziu, în 2003, a avut ca principal obiectiv pregătirea instituțională a Uniunii pentru valul masiv de extindere înspre țările din Europa Centrală și de Est și din sudul continentului, extindere care a avut loc efectiv în două etape principale, în anii 2004 și 2007 (incluzând și aderarea României). Printre numeroasele subiecte tehnice și instituționale abordate de Tratatul de la Nisa, protecția drepturilor fundamentale a rămas un punct important pe agendă. Acesta a marcat, printre altele, reglementarea mai clară a procedurilor care puteau fi activate

în situațiile de risc evident de încălcare gravă și persistentă a valorilor fundamentale pe care se întemeiază Uniunea (democrație, stat de drept, drepturile omului) de către un stat membru. Deși conceptul de „risc” nu denotă neapărat acțiunea de încălcare propriu-zisă, ci mai degrabă un context îngrijorător, existența sa a fost luată în calcul, iar Parlamentului European i s-a conferit dreptul de a iniția procedura de constatare a existenței unui asemenea risc. Tot în contextul summitului de la Nisa, a fost proclamată în mod solemn Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene, deși, la acel moment, aceasta nu avea un caracter juridic obligatoriu, ci mai degrabă unul politic și simbolic. Ulterior, Convenția privind Viitorul Europei, convocată pentru a reflecta asupra viitorului pe termen lung al Uniunii, a dezbătut, printre multe alte teme, problema consolidării democrației la nivel european, a simplificării tratatelor și a creșterii legitimității Uniunii. Unul dintre rezultatele majore ale Convenției a fost elaborarea unui proiect de Tratat instituind o Constituție pentru Europa, un document ambițios care își propunea să ofere un cadru constituțional unic și coerent pentru cetățenii europeni și să reflecte o Uniune Europeană mai transparentă, mai eficientă și mai apropiată de cetățeni. Din păcate, acest proiect a eșuat în a fi ratificat, fiind respins prin referendumuri naționale în Franța și în Țările de Jos în 2005, fapt ce a dus la abandonarea formală a instituirii Constituției Europene. Cu toate acestea, rezultatele și dezbaterile din cadrul Convenției nu au fost lipsite de importanță; ele au marcat un nou pas în reflecția asupra dezvoltării Europei și au pregătit terenul pentru soluțiile adoptate ulterior prin Tratatul de la Lisabona (conform Fișelor descriptive ale Parlamentului European despre Tratatul de la Nisa și Convenția privind viitorul Europei, f.a.).

Ultima etapă majoră analizată aici, care marchează atât dezvoltarea cadrului drepturilor omului și ale cetățenilor europeni, cât și o reformă instituțională semnificativă, a fost reprezentată de adoptarea Tratatului de la Lisabona, semnat în 2007 și intrat în vigoare la 1 decembrie 2009. Acest tratat, care a înlocuit proiectul eșuat de Constituție Europeană, a adus modificări substanțiale tratatelor existente (TUE și TCE, acesta din urmă fiind redenumit Tratatul privind Funcționarea Uniunii Europene – TFUE). O schimbare terminologică importantă este înlocuirea generalizată a termenului „Comunitate” cu cel de „Uniune”, subliniind caracterul politic mai profund al proiectului. Tratatul de la Lisabona păstrează și consolidează

cele mai importante elemente și realizări ale tratatelor anterioare, dar introduce și o serie de inovații. Este important de notat că Uniunea Europeană nu primește, prin Tratatul de la Lisabona, competențe noi față de cele pe care le aveau anterior Comunitățile, ci, mai degrabă, se schimbă modul de exercitare al acestor competențe. Se pune un accent sporit pe încurajarea participării și pe protejarea mai eficientă a cetățenilor, pe lângă organizarea unei noi ordini instituționale (de exemplu, crearea funcției de Președinte al Consiliului European, întărirea rolului Înaltului Reprezentant pentru Afaceri Externe și Politică de Securitate) și prin modificarea proceselor decizionale (extinderea votului cu majoritate calificată, creșterea rolului Parlamentului European prin generalizarea procedurii legislative ordinare – codecizia), modificări care ar fi menite să conducă la o transparență și o eficiență sporite în funcționarea Uniunii.

Răspunderea democratică a instituțiilor UE și rolul de control al parlamentelor naționale sunt, teoretic, sporite. Un aspect de o importanță deosebită pentru înțelegerea modului de funcționare a Uniunii post-Lisabona constă în faptul că noul tratat clarifică și sistematizează tipologia competențelor UE. Astfel, se disting trei tipuri principale de competențe: competențe exclusive ale Uniunii (domenii în care doar UE poate legifera și adopta acte obligatorii, statele membre putând acționa doar dacă sunt abilitate de Uniune sau pentru a pune în aplicare actele Uniunii – de exemplu, uniunea vamală, politica monetară pentru zona euro); competențe partajate între Uniune și statele membre (domenii în care atât Uniunea, cât și statele membre pot legifera și adopta acte obligatorii, dar statele membre își exercită competența doar în măsura în care Uniunea nu și-a exercitat-o sau a decis să înceteze să și-o exercite – de exemplu, piața internă, agricultură, mediu, transporturi, energie, spațiul de libertate, securitate și justiție); și competențe de sprijin, coordonare sau completare a acțiunii statelor membre (domenii în care Uniunea poate interveni pentru a sprijini, coordona sau completa acțiunile statelor membre, fără a înlocui însă competența acestora și fără a armoniza legislațiile naționale – de exemplu, sănătate publică, industrie, cultură, turism, educație, tineret, sport, protecție civilă) (Tratatul de la Lisabona | Fișe informative despre Uniunea Europeană | Parlamentul European, 2022).

*I.5.2. Proiectul atelierului de democrație:
analiza programei ECD pentru clasa a VII-a*

Toate aspectele teoretice și conceptuale pe care le-am dezbătut anterior – de la definițiile cetățeniei la valorile și dimensiunile sale multiple – nu rămân simple abstracțiuni, ci devin elemente constitutive ale procesului educațional prin care elevii sunt ghidați să înțeleagă și să practice cetățenia democratică. În sistemul de învățământ românesc, principalul vehicul pentru această formare este disciplina generic intitulată *Educație socială*. Este cadrul formal în care, pe baza informațiilor specifice transmise și prin intermediul unor metode didactice adecvate, elevii sunt sprijiniți să își dezvolte competențele civice necesare. Documentul oficial care trasează liniile directoare în acest sens este programa școlară pentru disciplina *Educație socială*, aplicabilă pentru întregul ciclu gimnazial (clasele a V-a – a VIII-a). Această programă este, la rândul ei, prevăzută și aprobată oficial în cadrul planului-cadru de învățământ, prin Ordinul Ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice (OMENCS) nr. 3590 din 5 aprilie 2016. Disciplina *Educație socială* este încadrată în aria curriculară *Om și societate*, iar bugetul de timp alocat pentru studierea ei este de o oră pe săptămână, pe durata fiecăruia dintre cei patru ani școlari ai ciclului gimnazial. Este important de menționat că, în cadrul acestei discipline umbrelă, se studiază module tematice distincte pentru fiecare an de studiu: în clasa a V-a, accentul se pune pe *Gândire critică și drepturile copilului*; în clasa a VI-a, se explorează *Educația interculturală*; în clasa a VII-a, obiectul specific de studiu este *Educația pentru cetățenie democratică* (modulul cel mai relevant pentru cercetarea de față); iar în clasa a VIII-a, elevii se familiarizează cu *Educația economico-financiară*.

O caracteristică fundamentală a acestei programe este aceea că ea se bazează pe o proiectare curriculară modernă, care este explicit centrată pe formarea și dezvoltarea de competențe, și nu doar pe simpla transmitere și memorare de conținuturi practice. Această orientare este informată de cercetările din domeniul psihologiei cognitive, care subliniază faptul că adevărata competență reprezintă capacitatea de a transfera și aplica în mod eficient cunoștințele și abilitățile dobândite în contexte și situații noi, diverse și adesea imprevizibile. Prin urmare, demersul didactic promovat de programă este orientat în mod deliberat către latura pragmatică, aplicativă, a învățării. Se urmărește ca elevii să fie expuși în mod constant motivației intrinseci pentru care învață anumite lucruri, încurajându-se astfel dezvoltarea unei dimensiuni practice, active și axate pe acțiune a personalității lor.

Programa își propune, ca obiectiv general pe termen lung, formarea progresivă și constantă a competențelor cheie necesare pe tot parcursul vieții, punând un accent deosebit pe susținerea și dezvoltarea competențelor sociale și civice, dar și, în mod complementar, pe cele legate de cultivarea spiritului de inițiativă și a antreprenoriatului.

Structura formală a programei pentru disciplina *Educație socială* este organizată pe mai multe componente cheie: ea include o Notă de prezentare (care explică viziunea și raționalul programei), o secțiune detaliată dedicată Competențelor generale și specifice (care conține și numeroase exemple de activități de învățare menite să faciliteze dezvoltarea acestor competențe), o listă de Conținuturi tematice recomandate și, foarte important, un set de Sugestii metodologice pentru cadrele didactice. Din perspectiva înțelegerii modului în care este concepută formarea elevilor, este relevant să ne oprim asupra definiției pe care programa o oferă competențelor: acestea sunt înțelese ca „ansambluri structurate de cunoștințe, abilități (priceperi, deprinderi) și atitudini care sunt dezvoltate prin învățare și care permit identificarea și rezolvarea unor probleme specifice unui anumit domeniu sau a unor probleme generale, identificate în diverse contexte particulare”. Pe lângă competențele generale, valabile pentru întreg ciclul gimnazial, programa oferă și o definiție a competențelor specifice. Acestea sunt derivate direct din competențele generale și se formează și se dezvoltă pe parcursul unui singur an școlar, reprezentând, de fapt, etape concrete în procesul de dobândire a competențelor generale corespunzătoare. Pentru fiecare competență specifică vizată, programa este descrisă în detaliu și este însoțită de exemple concrete de activități de învățare. Aceste exemple nu sunt prescriptive, ci sunt gândite ca posibile modalități de organizare a activității didactice la clasă, având ca scop final, desigur, dezvoltarea efectivă a competențelor la elevi. Un aspect important subliniat de programă este susținerea libertății și autonomiei cadrului didactic de a utiliza aceste exemple de activități de învățare într-un mod creativ și adaptat. Profesorii le pot completa, modifica sau chiar înlocui cu alte activități considerate mai potrivite, cu condiția asigurării unui demers didactic adecvat specificului clasei de elevi și contextului educațional particular. Astfel, se încurajează ca programa să fie aplicată într-un mod contextualizat și personalizat, pentru a răspunde cât mai bine nevoilor reale de învățare ale elevilor. Un aspect de o relevanță deosebită pentru cercetarea de față se regăsește în secțiunea de *Sugestii metodologice*, care include în mod explicit recomandarea utilizării

Învățării Bazate pe Proiecte, exemplificată prin referirea la metodologia specifică „Proiect: cetățeanul”.

Pentru a fundamenta și mai solid demersul nostru de cercetare și pentru a-l plasa în contextul politicilor educaționale și al standardelor internaționale relevante, este util să menționăm și o serie de documente oficiale, atât naționale, cât și internaționale, care au o relevanță directă pentru problematica formării civice și a drepturilor copilului/omului. Printre acestea, amintim: Hotărârea de Guvern (HG) nr. 1113/2014, privind aprobarea Strategiei naționale pentru protecția și promovarea drepturilor copilului pentru perioada 2014-2020 (un document strategic important la nivel național); Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului (OMECT) nr. 1529/18.07.2007, care vizează dezvoltarea și integrarea problematicii diversității în curriculumul național; la nivel internațional, documente fondatoare precum Declarația Universală a Drepturilor Omului (1948); Rezoluția Adunării Generale a Națiunilor Unite A/67/L.25 (2012), referitoare la Educația pentru democrație; Carta Consiliului Europei privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului (2010), un document de referință la nivel european; și, nu în ultimul rând, Declarația miniștrilor europeni ai Educației privind promovarea cetățeniei și a valorilor comune ale libertății, toleranței și nediscriminării prin educație, cunoscută sub numele de Declarația de la Paris (2015). Toate aceste documente subliniază importanța strategică acordată educației civice și formării pentru o cetățenie democratică activă și responsabilă.

Revenind la specificul programei disciplinei *Educație socială* pentru gimnaziu, aceasta prezintă în mod explicit demersul educațional ca fiind unul axat pe implicarea activă a elevilor în propriul proces de învățare. Această orientare este considerată un demers specific pedagogiei moderne, care pune accent pe construcția autonomă a cunoașterii și pe dezvoltarea competențelor practice. Mijlocul privilegiat prin care se poate îndeplini această viziune, conform programei, este proiectul educațional. Argumentația oferită în programă pentru această recomandare este una solidă: se consideră că, prin intermediul proiectului, procesul complex de predare-învățare-evaluare este adus mai aproape de realitățile vieții cotidiene a elevilor. Proiectul permite o aplecare firească și relevantă către elemente concrete din sfera social-economică a comunității, iar prin intermediul său, elevul participă în mod activ la viața comunității, având oportunitatea de a-și dezvolta o gamă largă de competențe utile și transferabile, precum

creativitatea, capacitatea de gândire critică și sistemică, abilitățile de comunicare și colaborare eficiente, capacitatea de adaptare la situații dificile sau neprevăzute, simțul responsabilității individuale și de grup, precum și spiritul de echipă. Pentru a sublinia importanța acordată acestei metode, programa specifică faptul că proiectul ar trebui să reprezinte aproximativ 25-30% din bugetul total de timp alocat disciplinei pe parcursul unui an școlar.

În acest context metodologic specific, programa prezintă și trei niveluri interconectate ale învățării: nivelul cognitiv (care vizează acumularea de cunoștințe – a învăța *despre*), nivelul participativ (care implică acțiunea și experiența directă – a învăța *prin*) și nivelul reflexiv și aplicativ (care urmărește transferul și utilizarea cunoștințelor și abilităților în scopul producerii unei schimbări sau al asumării unui rol – a învăța *pentru*). Pentru a-și putea realiza în mod eficient obiectivele educaționale ambițioase, programa susține că toate aceste trei niveluri ale învățării sunt și trebuie să fie integrate armonios în modul de organizare și desfășurare a activităților didactice.

Cercetarea de față, prin designul său și prin instrumentele utilizate, se raportează în mod direct și explicit la totalitatea competențelor vizate de programa școlară pentru *Educație socială*, pornind de la cele generale, care oferă cadrul larg de formare. Aceste competențe generale sunt formulate astfel: 1. Raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viața personală și a diferitelor grupuri și comunități, realizată prin utilizarea unor achiziții specifice domeniului social; 2. Cooperarea pentru realizarea unor activități și pentru investigarea unor probleme specifice anumitor grupuri și comunități, demersuri întreprinse prin asumarea unor valori și norme sociale și civice; 3. Participarea responsabilă la luarea deciziilor prin exercitarea spiritului de inițiativă și a celui întreprinzător, în paralel cu manifestarea unui comportament social, civic și economic activ. Aceste competențe generale, atunci când sunt aplicate specific la modulul de Educație pentru cetățenie democratică (clasa a VII-a), se traduc într-o serie de competențe specifice detaliate în programă. Printre acestea, putem enumera: utilizarea corectă și adecvată a termenilor specifici limbajului educației pentru cetățenie democratică; dezvoltarea capacității de a analiza, dintr-o perspectivă critică, diverse situații problemă (reale sau simulate) care sunt generate de abaterea de la valorile, principiile și practicile specifice unei societăți democratice autentice; la acestea se adaugă abilitatea de a argumenta în mod coerent și persuasiv în favoarea respectării valorilor,

principiilor, normelor și practicilor care definesc o societate democratică funcțională și un stat de drept consolidat. Programa școlară prevede, de asemenea, și competențe eminamente practice, precum capacitatea de a elabora, în echipă, un proiect dedicat identificării și soluționării unor probleme concrete din cadrul comunității educaționale (școala) sau locale. Aceste proiecte pot fi ulterior implementate prin derularea efectivă a unor acțiuni care să țintească rezolvarea problemelor identificate. Se subliniază că rezolvarea problemei se poate realiza în perechi sau în echipe de lucru, prin intermediul unor sarcini de lucru relevante și conectate la viața reală dintr-o societate democratică.

De asemenea, un accent important este pus pe manifestarea disponibilității autentice pentru participare civică și pentru exercitarea conștientă și responsabilă a calității de cetățean; la aceasta se adaugă aplicarea efectivă a unor valori, norme și principii democratice în situații concrete de viață, situații care presupun luarea unor decizii și inițierea unor acțiuni (conform Programei școlare pentru disciplina Educație socială, clasele a V-a – a VIII-a, 2017). Programul specific „Proiect: cetățeanul”, recomandat de programă, este structurat exact pe fundamentele disciplinei Educație pentru cetățenie democratică, pe care o adaptează și o transpune într-un demers practic, interactiv și angajant, având grijă să includă și să operaționalizeze toate competențele vizate în etapele de organizare și desfășurare a proiectului. În acest context particular, „Proiect: cetățeanul” descrie în mod detaliat întreaga strategie didactică, atât în Ghidul profesorului, cât și în Ghidul elevului, având ca scop transformarea experienței educaționale într-una cu adevărat practică și relevantă, prin intermediul căreia elevii își dezvoltă nu doar cunoștințele teoretice, ci și, în mod special, competențele civice aplicative. Este important de făcut o distincție: „Proiect: cetățeanul” nu este doar un simplu proiect educațional oarecare, așa cum ar putea fi el descris în mod generic în programă, ci reprezintă o metodă didactică complexă și bine structurată, care se încadrează pe deplin în domeniul mai larg al Învățării Bazate pe Proiecte (*Project-Based Learning - PBL*). Aceasta din urmă, prin natura sa, presupune dezvoltarea unor competențe mult mai ample, mai profunde și mai diversificate decât cele pe care le-ar putea adresa un proiect educațional punctual și limitat.

I.5.3. Primii pași în atelier: educația civică în ciclul primar și preșcolar

Pentru a înțelege în profunzime cum se poate construi un „atelier de democrație” eficient și cu impact pentru elevii de gimnaziu, este important să ne punem o întrebare: *De unde începe, de fapt, formarea unui cetățean?* Răspunsul, poate surprinzător pentru unii, nu se află în complexitatea dezbaterilor politice sau în studiul aprofundat al constituțiilor, ci mult mai devreme, în gesturi simple, în interacțiuni cotidiene și în primele experiențe de viață în comun. Formarea civică este o călătorie lungă, iar fundația ei se toarnă în anii copilăriei, atunci când se conturează primele noțiuni despre sine, despre celălalt, despre regulă și despre apartenența la un grup. De aceea, în acest capitol, coborâm la rădăcinile procesului educațional, să explorăm, cu atenție și respect, modul în care sistemul de învățământ românesc pregătește terenul, sădind semințele civismului încă din etapele timpurii ale parcursului școlar.

O primă piatră de hotar în acest demers o reprezintă Curriculumul pentru învățământul preșcolar, publicat în 2008. Acest document nu este o simplă înșiruire de activități, ci manifestul unei adevărate revoluții tăcute în mentalitatea educațională din România. El este punctul culminant al unui proces de reformă început încă din 1995, prin Legea învățământului nr. 84, care, prin generalizarea grupei pregătitoare, a recunoscut oficial importanța capitală a educației timpurii. Au urmat apoi programe dedicate, precum „Organizarea învățământului preprimar” (2000) și „Generalizarea grupei mari pregătitoare” (2002), care au consolidat ideea că primii ani de viață nu sunt doar o perioadă de așteptare, ci un șantier în care se construiesc fundamentele cognitive și socio-emoționale ale viitorului adult. Acest întreg efort de modernizare, sprijinit de expertiza internațională a unor organizații precum UNICEF, s-a aliniat la documente de o importanță globală, precum Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului, semnalând angajamentul României de a plasa interesul superior al copilului în centrul politicilor sale educaționale.

Ce înseamnă acest lucru în termeni concreți? Înseamnă că principiile care ghidează acest curriculum sunt primele lecții de democrație. Atunci când vorbim despre demnitatea, libertatea și egalitatea în drepturi a tuturor copiilor, vorbim, de fapt, despre fundamentul drepturilor omului. Când accentuăm importanța dezvoltării holistice a copilului – nu doar fizică și

cognitivă, ci și socială, afectivă și spirituală – recunoaștem complexitatea ființei umane, o valoare centrală în orice viziune democratică. Iar când finalitățile educaționale vizează dezvoltarea capacității de a interacționa pozitiv cu ceilalți și construirea unei imagini de sine pozitive, punem, de fapt, bazele respectului reciproc și ale încrederii în sine, două ingrediente pentru orice cetățean activ.

În acest cadru, domeniul experiențial intitulat sugestiv „Om și societate” devine primul banc de lucru din marele nostru atelier. Aici, într-un mod adaptat puterii lor de înțelegere, copiii sunt invitați să exploreze marile teme ale existenței în comun. Ei învață despre relația cu sine și cu ceilalți, despre regulile grupului de joacă – care sunt, în fond, primele lor „contracte sociale” – și despre modul în care acțiunile lor, oricât de mici, au un impact asupra celorlalți și asupra mediului. O idee de o profunzime remarcabilă, sădită la această vârstă, este aceea că fiecare copil, prin alegerile sale, își poate construi propriul viitor și poate contribui la viitorul lumii. Familia, grădinița, parcul, prietenii devin primele resurse vii de învățare civică. Aici, sub îndrumarea atentă a educatorilor, copiii învață sensul unor cuvinte uriașe precum dreptate, echitate sau bunătate, nu din definiții abstracte, ci din experiența concretă de a împărți o jucărie, de a aștepta la rând sau de a ajuta un coleg. Obiectivele sunt clare: respectarea normelor, cooperarea, inițiativa, recunoașterea diversității – toate sunt cărămizi, așezate cu grijă la temelii viitorului cetățean.

Călătoria continuă apoi în ciclul primar, unde „atelierul” devine mai structurat, iar uneltele, mai complexe. Programa de Educație civică pentru clasele a III-a și a IV-a, adoptată în 2014, marchează o altă schimbare de paradigmă fundamentală: trecerea de la un model curricular bazat pe obiective la unul centrat pe competențe. Această mutație reflectă o înțelegere mai profundă a procesului de învățare, o reorientare de la întrebarea *Ce informații trebuie să memoreze elevul?* la întrebarea *Ce trebuie să fie capabil elevul să facă cu ceea ce știe?*. Este o viziune care pune accentul pe latura pragmatică, aplicativă, a educației, aliniată la recomandările europene privind învățarea pe tot parcursul vieții.

Finalitatea declarată a acestei discipline este integrarea responsabilă a elevilor în comunitățile lor, un deziderat atins prin „alfabetizare moral-civică” și prin dezvoltarea de atitudini pozitive. Demersul didactic este gândit să inițieze elevii în practicile unui comportament democratic: activ,

liber, responsabil, tolerant, deschis și reflexiv. Competențele specifice formulate pentru clasele a III-a și a IV-a devin tot mai elaborate. Elevii sunt ghidați să exploreze calitatea de „persoană”, să identifice trăsături morale, să înțeleagă diversele tipuri de relații dintr-un grup și, treptat, să recunoască locurile lor de apartenență, de la cel local, la cel național și european.

Ceea ce este deosebit de relevant pentru narațiunea noastră este apariția, chiar dacă timidă și cu titlu de recomandare, a proiectelor simple cu conținut moral-civic. Acesta este momentul în care sămânța Învățării Bazate pe Proiecte este plantată oficial în curriculumul românesc. Chiar dacă participarea la aceste proiecte este marcată ca fiind opțională, simpla lor prezență în programă reprezintă o recunoaștere a faptului că învățarea cea mai profundă se petrece atunci când elevii sunt implicați activ în acțiuni de grup care au un scop clar și o relevanță imediată. Aceste prime proiecte sunt exerciții în atelierul ucenicului cetățean; aici, elevii învață pentru prima dată să colaboreze structurat, să își asume roluri și să contribuie la un produs comun, fie că este vorba de organizarea unui colț verde în clasă sau de o mică acțiune de ecologizare în curtea școlii.

Conținuturile tematice sprijină acest demers, abordând subiecte precum regulile grupului, drepturile și îndatoririle, elemente de familiarizare cu Uniunea Europeană, valori morale precum binele și răul, cinstea, respectul, responsabilitatea și solidaritatea. Toate acestea sunt prezentate nu ca dogme, ci ca teme de reflecție, menite să fie explorate prin strategii didactice active. Programa încurajează explicit metodele euristice, bazate pe dialog și problematizare, și pune un accent puternic pe învățarea experiențială și pe gândirea critică.

Un ultim aspect este viziunea asupra evaluării. Recomandarea fermă este de a se trece de la o evaluare centrată pe cantitatea de informații memorate la una axată pe competențe. Instrumente precum proiectul, portofoliul și autoevaluarea sunt promovate ca modalități de a surprinde progresul real al elevului. Această filosofie a evaluării este utilă: ea eliberează elevul de presiunea învățării mecanice pentru note și îl încurajează să se focalizeze pe o învățare autentică, pentru înțelegere și pentru capacitatea de a aplica cele învățate în viața reală.

Privind, așadar, acest parcurs de la grădiniță la finalul ciclului primar, înțelegem că „atelierul de democrație” nu este o construcție care se ridică peste noapte, în gimnaziu. El se înalță pe o fundație solidă, clădită cu răbdare

și viziune. În anii de grădiniță, se toarnă primele elemente de rezistență: respectul pentru regulă, empatia față de celălalt, bucuria de a lucra împreună. În școala primară, pe această fundație, se ridică primii pereți: cunoașterea drepturilor, înțelegerea conceptului de comunitate și, mai ales, primele exerciții practice de colaborare în cadrul unor proiecte simple. Tot acest proces pregătește terenul, ascute uneltele și antrenează spiritul pentru construcțiile mult mai complexe și mai ambițioase pe care le va permite Învățarea Bazată pe Proiecte în anii de gimnaziu – etapa în care ucenicii de odinioară sunt cu adevărat pregătiți să devină meșterii propriului lor destin civic.

Cum prinde contur comportamentul civic în atelierul minții și al grupului?

După ce am schițat planul de construcție al cetățeanului democratic, acest capitol intră în inima atelierului pentru a examina mecanismele de asamblare. Nu vom face o simplă „anatomie a comportamentului civic”, ca și cum am diseca un organism inert. Mai degrabă, vom explora procesul viu și dinamic prin care acest comportament prinde contur în contextul școlar. Într-o societate democratică, comportamentul civic este o componentă indispensabilă pentru participarea activă a cetățenilor. Rolul școlii este determinant în acest proces de formare, pregătind viitorii cetățeni să acționeze responsabil și informat. Ne vom apleca asupra teoriilor fundamentale care explică „mecanica” acestei asamblări – de la învățarea socială (Bandura) la dezvoltarea cognitivă (Piaget) și la puterea apartenenței la grup (Tajfel) – pentru a înțelege cum putem cultiva sistematic acele cunoștințe, abilități și valori necesare implicării mature în societate.

II.1. Cum definim și măsurăm civismul?

Într-o societate care se fundamentează pe principii democratice și care aspiră la o funcționare armonioasă și echitabilă, comportamentul civic al membrilor săi nu este un simplu detaliu, ci un element integral pentru asigurarea unei participări active și constructive a cetățenilor la viața publică. Cercetarea care stă la baza acestei lucrări își propune să exploreze în profunzime rolul specific și adesea determinant pe care îl joacă școala în procesul complex de formare a comportamentului civic al elevilor. Prin aceasta, se va evidenția importanța instituțiilor educaționale în efortul mai larg de pregătire a

viitorilor cetățeni – indivizi capabili nu doar să înțeleagă societatea, ci și să acționeze în cadrul ei în mod responsabil și informat. În cele ce urmează, ne vom strădui să analizăm diversele semnificații conceptuale asociate comportamentului civic, oferind astfel o bază teoretică solidă pentru o mai bună înțelegere a acestuia și, mai ales, pentru identificarea celor mai potrivite strategii de cultivare sistematică a acelor cunoștințe, abilități, atitudini și valori civice care sunt absolut necesare pentru o implicare conștientă, matură și eficientă în societate.

II.1.1. Concepte cheie: educație civică vs. educație socială

Pentru a naviga cu claritate prin acest teritoriu conceptual, este util să începem prin a defini și a delimita câțiva termeni cheie. Observăm adesea în discursul public și academic o utilizare alternativă a sintagmelor „educație civică” și „educație socială”. Deși sunt, fără îndoială, domenii strâns înrudite și cu numeroase puncte de convergență, ele prezintă și anumite diferențe specifice care merită subliniate. Într-o accepțiune mai restrânsă, educația civică este adesea înțeleasă ca fiind focalizată pe modul în care funcționează structurile guvernamentale și administrative ale unui stat, precum și pe studiul istoriei evenimentelor politice marcante care au modelat configurația actuală a statului respectiv. Un obiectiv central al educației civice, în această perspectivă, este formarea angajamentului civic. Acest angajament, la rândul său, presupune o dezvoltare morală și civică profundă a individului, o dezvoltare care să conducă la manifestarea unor comportamente și acțiuni concrete orientate spre promovarea binelui comun și a interesului public. Privită astfel, școala însăși poate fi definită și prin funcția sa civică fundamentală: ea reprezintă mediul privilegiat în care elevii sunt pregătiți și echipați cu instrumentele necesare pentru a putea participa, ulterior, în mod activ, informat și eficient, la viața unei societăți pluraliste și democratice. Se consideră că școlile, prin programele și prin etosul lor, pot contribui la crearea unor cetățeni responsabili la nivel personal (capabili să își asume consecințele propriilor fapte), a unor cetățeni participativi (dornici și capabili să se implice în viața comunității) și, într-un stadiu mai avansat, a unor cetățeni orientați către promovarea justiției sociale (preocupați de echitate și de drepturile celor vulnerabili) (Lisman, 2012). Într-o formulare mai concisă, dar relevantă, educația civică poate fi definită și ca fiind studiul sistematic al drepturilor și obligațiilor specifice statutului de cetățean (Boulding, 1990).

O caracteristică importantă a educației civice, în special în tradiția anglo-saxonă, este pragmatismul său inerent. Ea se axează în mod preponderent pe studiul concret al drepturilor și îndatoririlor cetățenilor, plasate însă într-un context mai larg, cel al relației complexe și adesea tensionate dintre structurile statului și cetățeanul individual, dar și al relațiilor dintre cetățenii înșiși, în cadrul diverselor forme de asociere și interacțiune socială. Aspectele teoretice, politice și practice ale conceptului de cetățenie sunt predate și analizate, în principal, prin prisma cadrului legal existent (Constituție, legi specifice) și a prevederilor codului civil care reglementează relațiile dintre indivizi. Obiectivul general al educației civice, în această viziune pragmatică, poate fi formulat ca fiind dezvoltarea acelor aptitudini și dispoziții civice care sunt necesare pentru o implicare activă și constructivă a cetățenilor în viața comunităților locale, dar și, într-o perspectivă extinsă, în plan regional și chiar global, având în vedere interdependențele tot mai accentuate ale lumii contemporane. Este important de subliniat că înțelegerea problemelor complexe cu care se confruntă comunitățile nu este un proces instantaneu, ci se dezvoltă treptat, în timp, printr-o educație aplicată și relevantă. Iar educația civică, prin metodele sale specifice, contribuie la formarea abilităților de a lua decizii concrete și practice în probleme de interes public, prin exersarea unor mecanisme democratice precum deliberările informate, dialogul argumentativ și diversele forme de implicare publică.

Trebuie să recunoaștem, însă, că nu poate exista o implicare civică cu adevărat eficientă și sustenabilă fără o înțelegere corectă și aprofundată a modului de funcționare a sistemelor politice, a organizării structurilor specifice unui stat democratic (parlament, guvern, justiție etc.) și a procesului politic complex care stă la baza luării deciziilor și a alocării resurselor în societate. Se poate argumenta că fundamentul civic al oricărui cetățean se rezumă, în ultimă instanță, la capacitatea și disponibilitatea sa de a se organiza și de a participa la procesul de vot (ca expresie fundamentală a suveranității populare), de a se implica în mod informat în dezbaterile și soluționarea problemelor publice (fie prin intermediul apartenenței politice la un partid, fie, și poate chiar mai frecvent, în cadrul diverselor forme de organizare ale societății civile). Altfel spus, educația civică, atunci când este bine concepută și implementată, contribuie în mod direct la formarea acelor resurse intelectuale, morale și practice care sunt indispensabile pentru participarea deplină și responsabilă a cetățenilor la viața politică și socială a comunităților din care fac parte (Nkechi Chikwelu, 2018).

Conceptul de educație socială, deși adesea folosit ca sinonim pentru educația civică, poate avea o accepțiune ușor diferită și, în unele privințe, mai largă. Spre deosebire de științele sociale (sociologie, științe politice, antropologie etc.), care, ca discipline academice, accentuează adesea limitele și specificitatea domeniului lor prin promovarea unor conținuturi și metodologii de nivel universitar, educația socială (ca disciplină școlară) propune, în general, o abordare mai integratoare și mai orientată spre aplicabilitate practică. Ea extrage și adaptează informațiile relevante din diversele discipline ale științelor sociale, cu scopul de a le putea aplica în mod direct la înțelegerea și rezolvarea nevoilor concrete ale elevilor și ale societății în care aceștia trăiesc și se formează. O caracteristică distinctivă a educației sociale este focalizarea sa pe comunitate și pe nevoile relevante ale acesteia pentru viața cetățenilor. În cadrul unei educații sociale active și participative, elevii nu sunt simpli receptori de informații, ci capătă un rol decizional important: ei sunt învățați și încurajați să identifice în mod autonom problemele reale cu care se confruntă comunitățile lor, să le analizeze critic și să aleagă, în mod informat, acele probleme pe care doresc și pot să încerce să le rezolve prin eforturi proprii și colective (Camicia, 2023).

Este important de recunoscut că termenul de „educație socială” însuși nu beneficiază de o definiție universal acceptată în literatura pedagogică internațională. Semnificația sa oscilează adesea între diverse accepțiuni: de la o înțelegere restrânsă, care o vede ca pe un proces de aplicare a unor soluții practice la diverse probleme sociale punctuale, până la o suprapunere terminologică aproape completă cu conceptul general și atotcuprinzător al „educației” (în sensul formării integrale a personalității). Contextele culturale diferite contribuie, de asemenea, la definirea nuanțată și adesea divergentă a termenului de educație socială. Astfel, în unele tradiții pedagogice, educația socială este aproape confundată cu însăși definiția educației (formarea omului pentru viața în societate). În alte contexte, ea este definită mai specific, în termenii consolidării coeziunii comunitare, atât la nivelul dezvoltării individului (abilități sociale, valori morale), cât și la nivelul societății în ansamblu, cu un accent deosebit pe promovarea elementelor democratice (participare, dialog, respect reciproc). Există, de asemenea, și o perspectivă care definește educația socială în contextul mai larg al pedagogiei critice. Din acest unghi, educația socială are rolul de a antrena și împuternici „învățăceii” (de orice vârstă) să își evalueze în mod critic propria lor stare socială și contextul socio-politic în care trăiesc, cu

scopul de a evidenția și înțelege problemele structurale generate adesea de factori politici sau economici, probleme pe care însă, odată conștientizate, le pot adresa și încerca să le soluționeze în mod activ și colectiv (Moss & Petrie, 2019).

O problemă conceptuală similară, care poate genera confuzii, este ridicată de relația (sau lipsa unei delimitări clare) dintre conceptele de „pedagogie socială” și cel de „asistență socială” (*social work*). Este important de subliniat, așa cum o face Úcar (2021), că această relație (sau suprapunere) nu are o legătură directă și necesară cu conceptul de „educație socială” așa cum îl înțelegem noi aici, și anume ca pregătire sistematică a elevilor pentru a funcționa în mod eficient și responsabil în calitate de cetățeni, la nivelul întregii societăți, și nu doar la nivelul gestionării unor probleme sociale individuale sau al relațiilor interpersonale. Într-adevăr, pedagogia socială poate fi definită, uneori, într-un sens mai restrâns, strict în termenii integrării copiilor în mediul educațional (de exemplu, în colectivul clasei), prin dezvoltarea potențialului uman individual prin intermediul unor relații interpersonale pozitive și al asigurării unei stări de bunăstare emoțională și socială (Cameron și Moss, 2011, Black et al., f.a.). Această abordare, deși valoroasă în sine, nu include însă în mod explicit și central perspectivele legate de democrație, drepturile omului sau formarea cetățeniei democratice active. Într-o accepțiune mai largă și mai relevantă pentru tema noastră, educația socială definește nu doar procesul de transmitere a unor conținuturi specifice despre comportamentul social dezirabil, prin intermediul instrucției formale, ci are a face, în mod fundamental, și cu dezvoltarea unor forme de relaționare socială acceptate și constructive, alături de cultivarea unor forme autentice de empatie, dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă în grup, consolidarea sentimentului de apartenență atât la grupul restrâns, cât și la comunitatea mai largă, dar și, foarte important, cu formarea capacității de a apăra și promova interesele și responsabilitățile comune ale grupului sau comunității (Iuzu, 2014).

Putem considera, așadar, că educația civică și educația socială sunt domenii ale cunoașterii și practicii pedagogice care, în mare măsură, sunt compatibile și complementare, atât prin conținuturile pe care le vehiculează, cât și prin relația lor funcțională. Se poate argumenta chiar că, într-o anumită măsură, prima (educația civică) este o componentă specifică a celei de-a doua (educația socială). Cu toate că, în limbajul curent sau chiar în unele documente curriculare, cei doi termeni pot fi utilizați uneori în mod

interschimbabil, se poate susține că educația socială are, în general, o cuprindere conceptuală și practică mai largă. Ea se bazează pe fundamentele oferite de educația civică (cunoașterea drepturilor, a instituțiilor etc.), dar urmărește, în plus, dezvoltarea unor competențe mai complexe, necesare pentru înțelegerea și abordarea problemelor care leagă aspectele tehnice și formale ale educației civice de aspectele funcționale, relaționale și etice ale educației sociale. Aceasta din urmă se axează, într-o măsură mai mare, pe calitatea relațiilor dintre cetățeni la un nivel mai amplu, pe coeziunea socială și pe dezvoltarea comunitară. Indiferent însă dacă le considerăm domenii complet distincte sau parțial suprapuse, rolul fundamental al conținuturilor promovate de ambele este acela de a contribui la producerea unei dezvoltări naționale armonioase și sustenabile. Iar acest concept de dezvoltare națională trebuie înțeles într-un sens holistic: el are în vedere atât bunăstarea și dezvoltarea individului, ca persoană autonomă și demnă, cât și progresul națiunii ca întreg. Nu poate exista o dezvoltare autentică a națiunii fără o preocupare constantă pentru grija față de fiecare individ și pentru asigurarea condițiilor necesare dezvoltării sale plene.

Națiunea, ca entitate colectivă, trebuie să țină cont de interesele legitime și să promoveze activ bunăstarea fiecărui individ și a tuturor celor care sunt cetățeni ai săi. Această preocupare ar trebui, de altfel, să se extindă, într-o societate democratică și incluzivă, și asupra acelor indivizi care, din diverse motive, nu dețin formal statutul de cetățean, dar trăiesc și contribuie la viața societății respective. În ultimă instanță, dezvoltarea națională autentică are loc prin armonizarea complexă și dinamică a tuturor aspectelor majore ale vieții sociale: politice, economice, sociale, științifice, culturale și chiar religioase (Nkechi Chikwelu, 2018). Această perspectivă este, de altfel, consonantă și cu obiectivele strategice globale, cum ar fi cele formulate în Agenda 2030 pentru Dezvoltare Durabilă a Națiunilor Unite, care propune nu doar o dezvoltare națională echilibrată, ci și o dezvoltare globală sustenabilă, recunoscând că aceasta din urmă nu poate avea loc decât în contextul unei evoluții pozitive și armonioase a tuturor națiunilor și, implicit, a indivizilor care le compun (UN General Assembly, 2015).

Revenind la firul central al discuției noastre, conceptul de comportament civic însuși este definit în literatura de specialitate ca reprezentând dimensiunea activă, manifestă, a cetățeniei. Acest comportament se concretizează și devine vizibil prin participarea efectivă la viața comunității și prin asumarea responsabilității cetățenești, fiind susținut de un ansamblu

complex de cunoștințe specifice, abilități practice și atitudini civice pozitive, la care se adaugă și componenta unei identități civice asumate și conștiente (Bobek et al., 2009; Bringle et al., 2015). Într-un sens mai direct și mai pragmatic, comportamentul civic se referă la modul corect, etic și constructiv de comportare al unui cetățean, indiferent de contextul social, politic sau cultural specific în care se află la un moment dat. Este important de subliniat că aici nu este vorba despre o limitare arbitrară sau o cenzurare a drepturilor fundamentale de exprimare socială și politică ale individului. Dimpotrivă, comportamentul civic responsabil presupune tocmai o exercitare conștientă, informată și matură a acestor drepturi, o exercitare care însă ține cont de drepturile și libertățile celorlalți și de necesitatea promovării binelui comun.

În această perspectivă, anumite forme de comportament civic se pot contura chiar ca datorii morale ale cetățeanului față de comunitatea sa. Se poate afirma că un comportament civic autentic este intrinsec conex conceptului de cetățenie activă. Aceasta din urmă are la bază exercitarea asumată și consecventă a obligațiilor și îndatoririlor cetățenești, indiferent dacă cetățeanul acționează dintr-o convingere personală completă și profundă cu privire la acestea, sau dintr-o înțelegere parțială, dar suficientă, a necesității lor pentru buna funcționare a societății. Sistemul politic care favorizează în cel mai înalt grad libertatea exercitării drepturilor sociale și politice este, fără îndoială, democrația. Iar o componentă absolut fundamentală a oricărei democrații funcționale și stabile este educația, în special educația civică. Într-un sistem democratic, cetățenii sunt (sau ar trebui să fie) formați, într-un mod conștient și voit, pentru a înțelege și a practica valorile și mecanismele democrației. Acest sistem politic, prin natura sa, le favorizează libera exprimare a convingerilor și participarea la viața publică, însă această libertate este fundamentată, în mod ideal, pe o educație civică solidă, dobândită în special în cadrul instituțiilor școlare. Ca sistem politic, democrația nu doar că permite, ci chiar favorizează și promovează în mod activ ordinea socială bazată pe consens, dialog și respect reciproc (deși, desigur, nu este lipsită de tensiuni și conflicte). Totuși, este util să înțelegem că modul specific în care un cetățean își gândește și își construiește propria identitate, atât ca persoană individuală, cât și ca parte integrantă a unei comunități, este, într-o măsură semnificativă, rezultatul direct al tipului și calității conținuturilor curriculare la care a fost expus și al experiențelor educaționale pe care le-a trăit de-a lungul întregului său parcurs școlar (Villareal et al., 2023).

Un comportament civic autentic și responsabil contribuie în mod direct la dezvoltarea și consolidarea atitudinilor democratice în rândul cetățenilor, mai întâi prin promovarea activă a respectului pentru drepturile celorlalți și prin asumarea conștientă a obligațiilor pe care fiecare le are față de societate. Trebuie să recunoaștem, așa cum o face și Miller (2009), că mediul școlar nu este singurul context în care se formează și se dezvoltă comportamentul civic al tinerilor; familia, grupul de prieteni, mass-media, comunitatea locală – toți acești factori joacă un rol important. Cu toate acestea, școala rămâne, probabil, unul dintre cele mai eficiente și mai structurate medii pentru cultivarea sistematică a civismului, cu condiția ca, atât la nivel de curriculum (conținuturi, competențe vizate), cât și la nivel de pregătire și mentalitate a profesorilor, acest curriculum să fie accesibil, relevant pentru viața elevilor și, mai ales, aplicabil în contexte concrete. Sănătatea și vitalitatea unei democrații depind în mod direct de calitatea educației pe care o oferă cetățenilor săi.

Prin educație se facilitează cunoașterea și înțelegerea unor concepte fundamentale precum libertatea individuală și colectivă, egalitatea în fața legii și în șanse, și noțiunea complexă de bine comun (care necesită adesea negociere și compromis). De asemenea, în cadrul procesului educațional, elevul învață despre modul concret în care statul, prin instituțiile sale, asigură și garantează drepturile individuale și colective ale cetățenilor (Newmann, 1987). Într-un astfel de context, se poate argumenta că un proces educațional de calitate și de lungă durată, care include o componentă civică solidă, asigură premisele pentru o participare cetățenească mult mai intensă și mai informată pe parcursul vieții adulte. Aceasta, la rândul ei, contribuie la o mai mare stabilitate și predictibilitate în ceea ce privește posibilele dezvoltări sociale și politice, societățile cu un nivel înalt de educație civică fiind, în general, și mai rezistente la șocuri interne sau externe și mai capabile să gestioneze crizele în mod democratic (Rodrick, 2000).

Privind lucrurile dintr-o perspectivă ușor diferită, dar complementară, unii autori consideră că educația socială (în sensul ei cel mai larg) este, de fapt, un termen umbrelă care acoperă totalitatea proceselor și experiențelor formative prin care indivizii își dezvoltă abilitățile și competențele necesare pentru a funcționa în mod eficient și armonios în societate. Acest proces de socializare și formare pornește întotdeauna de la locul specific pe care individul îl ocupă într-o anumită comunitate (familială, locală, profesională etc.) și de la rolurile pe care le îndeplinește în cadrul acesteia. În această

viziune extinsă, educația civică apare ca o parte integrantă a educației sociale, având însă o focalizare mai specifică pe dezvoltarea acelor cunoștințe, abilități și atitudini care sunt necesare pentru formarea unor cetățeni implicați, responsabili și competenți, capabili să participe activ și constructiv în cadrul unui sistem de guvernare de tip democratic. În timp ce educația socială, în sens larg, dezvoltă o gamă variată de abilități sociale generale (comunicare interpersonală, empatie, cooperare), contribuie la înțelegerea modului de funcționare a societății în ansamblul ei, la formarea unei conștiințe și sensibilități culturale (respect pentru diversitate), la dezvoltarea abilităților de rezolvare non-violentă a conflictelor și de cooperare în grup, dar și la dezvoltarea personală armonioasă și la clarificarea sistemului propriu de valori, alături de deschiderea către perspective globale și către înțelegerea conexiunilor culturale și sociale complexe la nivel mondial (Campbell, 2019).

Educația civică, ca subdomeniu specializat, se axează în mod prioritar pe înțelegerea sistemelor politice și a instituțiilor democratice, pe cunoașterea și asumarea drepturilor și responsabilităților specifice statutului de cetățean, pe încurajarea participării active în viața civică și politică (prin mecanisme precum votul, voluntariatul, implicarea în dezbateri și acțiuni comunitare), pe dezvoltarea gândirii critice aplicate la analiza problemelor politice și sociale și, nu în ultimul rând, pe dezvoltarea unui autentic simț civic, al datoriei morale și al devotamentului față de promovarea binelui comun (Giroux și Penna, 1979). Deși distincte prin focalizare, cele două domenii – educația socială și educația civică – au numeroase elemente comune și se susțin reciproc. Ambele contribuie la dezvoltarea generală a cetățenilor implicați și responsabili și pun un accent deosebit pe relaționarea bazată pe abilități sociale dezvoltate și pe o înțelegere profundă și respectuoasă a interculturalității. Distincția principală dintre cele două constă în faptul că educația civică se concentrează în mod mai specific pe probleme legate de guvernare, procese democratice, instituții politice și forme de activism civic, în timp ce educația socială, în sensul ei mai larg, are a face și cu aspecte precum relațiile interpersonale, dinamica grupurilor mici, adaptarea la cerințele de la locul de muncă și internalizarea unor valori sociale generale care asigură coeziunea și buna funcționare a societății (Youniss, 2011).

II.1.2. Componentele civismului: de la cunoștințe la identitate

Pentru a înțelege în profunzime cum se manifestă și cum poate fi format comportamentul civic, este important să ne oprim asupra conceptului de „competență” și, mai specific, asupra competențelor civice. Documentele curriculare oficiale, precum Programa pentru disciplina Educație socială destinată nivelului gimnazial, ne oferă o definiție operațională utilă: competențele sunt definite aici ca „setul de ansambluri structurate de cunoștințe, abilități (priceperi, deprinderi) și atitudini, pe care elevii le dezvoltă prin învățare, permițând identificarea și rezolvarea unor probleme specifice dintr-un domeniu sau a unor probleme generale, identificate în contexte particulare diverse”. Din acest cadru general derivă apoi competențele generale (care vizează întregul ciclu de învățământ) și competențele specifice (care sunt dezvoltate și urmărite pe parcursul unui singur an școlar, fiind organizate ca etape în formarea celor generale). Competențele, însă, pot fi conceptualizate și într-un sens mai larg, nu doar ca achiziții școlare, ci ca performanță umană complexă, o performanță care se bazează nu doar pe un bagaj de cunoștințe teoretice, ci și pe un sistem de valori internalizate, pe atitudini formate și pe motivații intrinseci care ghidează acțiunea. Este important de recunoscut că dezvoltarea acestor competențe complexe este un proces la care contribuie sinergic toate mediile de învățare: cel formal (școala), cel informal (experiențele de viață cotidiene, interacțiunile sociale neghidate) și cel non-formal (activități educaționale structurate, dar desfășurate în afara sistemului școlar – cluburi, cercuri, organizații de tineret etc.).

În acest context, devine evident că între conceptul de comportament civic și cel de competențe civice există o legătură extrem de strânsă, aproape de interdependență. Comportamentul civic, în manifestările sale concrete, are ca elemente constitutive și vizibile tocmai acele cunoștințe, abilități și atitudini pe care le numim competențe civice. La acestea se adaugă, în mod necesar pentru o cetățenie activă, dimensiunea participării civice efective (implicarea în viața comunității) și cea a identității civice (sentimentul de apartenență și asumarea rolului de cetățean). Putem identifica, așadar, cinci componente ale comportamentului civic, componente care, de altfel, sunt integrate și vizate în mod explicit în cadrul Programei școlare pentru Educație socială, valabilă pentru clasele a V-a – a VIII-a. Este adevărat că, în timp ce cunoștințele, abilitățile și atitudinile sunt, în general, descrise și operaționalizate în mod explicit în programă, alături de diverse forme de

participare sau implicare civică a elevilor, componenta identității civice reprezintă adesea un element mai subtil, poate mai puțin formalizat, dar absolut fundamental pentru eficiența și sustenabilitatea pe termen lung a oricăror demersuri de implicare civică. Formarea unei identități civice solide este importantă pentru succesul implementării proiectelor civice în cadrul comunităților de proveniență ale elevilor, așa cum subliniază numeroși autori (Cohen și Chaffee, 2012; Crocetti et al., 2012; Goldner și Golan, 2017).

Aprofundând analiza competențelor civice, observăm că acestea sunt, la rândul lor, structurate pe două dimensiuni principale, interconectate: o dimensiune afectivă și o dimensiune cognitivă. Dimensiunea afectivă este cea care înglobează sistemul de valori al individului (ce consideră el a fi bun, corect, important), atitudinile sale specifice (predispozițiile de a reacționa într-un anumit fel față de diverse obiecte, persoane sau situații sociale) și comportamentul său intenționat (adică decizia conștientă de a acționa într-un anumit mod, bazată pe valori și atitudini). Dimensiunea cognitivă se referă la ansamblul de cunoștințe teoretice și factuale pe care le deține individul (despre societate, instituții, drepturi, responsabilități etc.) și la aptitudinile sau abilitățile intelectuale pe care le poate mobiliza (gândire critică, analiză, sinteză, rezolvare de probleme etc.). În acest context, se impune o distincție importantă între conceptele de atitudini și valori, deși ele sunt strâns legate. Atitudinile, așa cum le înțelegem aici, reprezintă orientări sau predispoziții relativ stabile de a evalua și a reacționa (pozitiv sau negativ) față de situații, persoane sau idei specifice. Valorile sunt convingeri mai profunde și mai generale, principii directe care se referă la faptul că un anumit tip de comportament sau un anumit scop în viață este considerat, atât la nivel personal, cât și la nivel social, ca fiind preferabil, mai bun sau mai dezirabil decât alternativele sale (Hoskins et al., 2008).

O definiție operațională și cuprinzătoare a competențelor civice ar trebui, așadar, să combine în mod armonios aceste niveluri multiple – afectiv și cognitiv. Pentru a fi cu adevărat funcționale, aceste competențe trebuie să fie dobândite și consolidate nu doar teoretic, ci și prin practică și experiență directă. Tocmai aceste elemente practice, specifice nivelului pragmatic al învățării, sunt cele care contribuie în mod decisiv la dezvoltarea unei cetățenii active și la transformarea cunoștințelor și atitudinilor în acțiune civică efectivă. Astfel înțelese, competențele civice echipează indivizii cu instrumentele necesare pentru a putea participa în mod activ, informat și responsabil la viața civică a comunității lor. Iar gradul și calitatea acestei

implicări depind, în mod fundamental, de modul în care individul înțelege conceptele sociale și politice fundamentale, de felul în care percepe structurile politice și mecanismele de funcționare a democrației, alături de disponibilitatea sa pentru o participare activă și democratică la viața cetății (Dahl, 1992). Privind mai în detaliu, cunoștințele specifice necesare pentru un comportament civic avizat sunt legate, în primul rând, de înțelegerea unor concepte cheie precum democrația, justiția, egalitatea, cetățenia (cu drepturile și obligațiile aferente) și drepturile civile. Dar simpla cunoaștere a definițiilor nu este suficientă; este la fel de importantă și cunoașterea modului concret de aplicare a acestor concepte și drepturi prin intermediul instituțiilor abilitate, la diverse niveluri de organizare socială și politică: local, regional, național, european și chiar internațional.

Pe lângă cunoștințe, dezvoltarea competențelor civice presupune și un set de aptitudini sau abilități practice. Acestea sunt legate, în principal, de modul în care cetățenii se pot angaja, în mod eficient și organizat, alături de alți cetățeni, în diverse acțiuni din domeniul public. Acest angajament presupune manifestarea solidarității cu ceilalți și un interes autentic și constant pentru identificarea și rezolvarea problemelor care afectează comunitatea, fie că este vorba de probleme strict locale (la nivel comunitar), fie de provocări cu implicații mai largi (extra-comunitare) (LeCompte et al., 2020). Abilități precum gândirea critică și cea creativă (capacitatea de a analiza problemele din perspective multiple și de a genera soluții inovatoare) sunt absolut importante și necesare în contextul participării active în comunitate, dar și atunci când cetățenii interacționează cu forurile decizionale superioare (de exemplu, prin formularea unor propuneri legislative sau prin contestarea unor decizii). Aceste abilități se manifestă, într-un mod fundamental pentru democrație, și prin participarea informată și responsabilă la procesul de vot. Nu în ultimul rând, respectarea necondiționată a drepturilor omului și a principiului egalității între toți cetățenii, precum și respectarea diferențelor legitime dintre sistemele de valori ale diverselor grupuri etnice și religioase care coexistă într-o societate pluralistă, sunt considerate elemente de bază ale competențelor civice. Acestea se manifestă, în practică, prin asumarea responsabilității individuale și colective și prin participarea activă la toate nivelurile procesului decizional, contribuind la buna funcționare a democrației (conform cadrului de competențe al Uniunii Europene, 2006).

Un element conceptual conex și adesea interconectat cu competența civică este cel de competență socială. Aceasta din urmă are a face, într-un sens larg, cu asigurarea și promovarea bunăstării (*wellbeing*) atât la nivel personal, cât și la nivel social. Competența socială se bazează pe o înțelegere corectă și aplicată a modului prin care indivizii își pot asigura și menține sănătatea psihică și fizică optimă, atât la nivelul propriei persoane, cât și în cadrul mediului social imediat în care trăiesc și interacționează (familie, grup de prieteni, colegi etc.). Un aspect important al competenței sociale este și modul în care cetățenii înțeleg și aplică în mod adecvat codurile de conduită specifice diverselor comunități etnice, religioase sau culturale, coduri care sunt acceptate și valorizate în cadrul diferitelor societăți și medii sociale. Această capacitate de adaptare și respect intercultural conduce la construirea eficientă a unei stări de bunăstare socială și la evitarea conflictelor inutile (Nunez Cubero & Perez, 2013). Aptitudinile specifice necesare pentru dezvoltarea acestei competențe sociale includ, printre altele: capacitatea de comunicare constructivă și eficientă, adaptată la diverse medii și interlocutori; manifestarea toleranței active față de diferențe; abilitatea de a înțelege și accepta perspective diferite de cele proprii; capacitatea de a negocia soluții reciproc avantajoase, proces care trebuie să fie axat pe construirea încrederii și pe manifestarea empatiei față de nevoile și sentimentele celorlalți. Colaborarea armonioasă între indivizi și menținerea integrității personale în relațiile sociale au ca rezultat, printre altele, dezvoltarea abilității de a face față mai eficient stresului inevitabil al vieții cotidiene, capacitatea de a comunica în mod clar și asertiv problemele apărute și, nu în ultimul rând, abilitatea de a diferenția în mod sănătos între cerințele și rolurile specifice mediului personal și cele ale mediului profesional (conform cadrului de competențe al Uniunii Europene, 2006).

Este important de subliniat că atât competențele civice, cât și cele sociale sunt direct aplicabile în contextul exercitării unei cetățenii democratice active și responsabile. Prin urmare, în cadrul sistemului educațional, procesul de învățare și formare trebuie să țină cont, în mod integrat, de dezvoltarea unui set complex de cunoștințe. Acestea includ, de exemplu: elementele fundamentale ale sistemului politic și legal al țării; modul de funcționare al instituțiilor democratice (parlament, guvern, justiție, administrație locală); rolul și specificul sistemului partidelor politice într-o democrație pluralistă; și, nu în ultimul rând, dinamica relațiilor sociale în cadrul societății (stratificare socială, grupuri de interese, mișcări sociale etc.).

Principiile care stau la baza implicării voluntare în rezolvarea problemelor comunitare, alături de recunoașterea și respectarea elevilor care provin din medii culturale diferite și efortul conștient de a construi relații sociale pozitive și incluzive cu aceștia, fac parte, de asemenea, din această categorie de cunoștințe și valori.

Pe lângă cunoștințe, sunt necesare și aptitudini civice și sociale specifice. Acestea se referă, printre altele, la: abilitatea de a evalua în mod critic și de a apăra argumentat o anumită poziție, opinie sau decizie; capacitatea de a contribui la rezolvarea eficientă și, mai ales, pașnică a conflictelor interpersonale sau de grup; abilitatea de a judeca în mod corect și obiectiv informațiile provenite din diverse surse; dezvoltarea continuă a abilităților de comunicare (orală și scrisă, adaptată la diverse contexte); și, nu în ultimul rând, abilitatea de a coopera eficient cu ceilalți, de a trăi și a lucra armonios în diverse medii multiculturale (Edelstein, 2015). Complementar cunoștințelor și aptitudinilor, atitudinile necesare pentru dezvoltarea competențelor civice și sociale sunt la fel de importante. Acestea includ: disponibilitatea de a fi responsabil pentru propriile decizii și acțiuni; un nivel adecvat de încredere în sine pentru a se putea angaja în mod constructiv în chestiuni politice și sociale; o atitudine de încredere și loialitate față de principiile și instituțiile democratice fundamentale (chiar și atunci când se critică funcționarea lor concretă); și o deschidere autentică față de perspective diferite de cele proprii și disponibilitatea pentru compromis rezonabil în vederea atingerii binelui comun. În fine, valorile care stau la baza și care susțin aceste competențe sunt multiple și fundamentale pentru o democrație funcțională: acceptarea principiului domniei legii (*rule of law*); încrederea în posibilitatea realizării justiției sociale și a egalității de șanse; angajamentul pentru tratarea egală și nediscriminatorie a tuturor cetățenilor; respectul profund pentru diferențele de opinie, de gen, de religie sau de altă natură; respingerea fermă a oricăror forme de prejudecăți, rasism și discriminare; respectul necondiționat pentru drepturile fundamentale ale omului și pentru demnitatea și libertatea fiecărui individ; cultivarea toleranței active și, fundamental, respectul pentru democrație ca sistem de guvernare și ca mod de viață (Hoskins et al., 2008).

Dezvoltarea armonioasă a competențelor civice și sociale permite, în ultimă instanță, formarea și consolidarea unei culturi civice la nivelul unei societăți. Cultura civică poate fi definită, într-un sens, ca fiind gradul de acceptare a legitimității autorității unui stat de către majoritatea cetățenilor

săi, sau, alternativ, ca o convingere generală, larg răspândită, cu privire la necesitatea și valoarea implicării active a cetățenilor în diverse sarcini și responsabilități civice (Grant, f.a.). Într-o altă perspectivă, complementară, cultura civică poate fi definită și ca modul specific în care oamenii se percep și simt că sunt cetățeni, împreună cu maniera în care își dezvoltă și își manifestă acest concept de cetățenie în viața lor cotidiană, în interacțiunile sociale și politice (Sömersalu, 2022). Relația dintre democrație și cultura civică este una complexă: deși sunt elemente strâns înrudite, ele nu se influențează reciproc într-un mod simplu sau unidirecțional. Chiar dacă se acceptă faptul că o cultură civică participativă și tolerantă este, în general, legată de diverse variabile macrosociale favorabile democrației (precum un nivel mai ridicat de dezvoltare economică, o inegalitate mai redusă a veniturilor sau un grad mai mare de pluralism subcultural), se consideră totuși că aceasta (cultura civică), de una singură, nu are capacitatea de a genera în mod automat schimbări democratice semnificative sau de a garanta stabilitatea democrației, cel puțin nu în absența altor factori instituționali și politici.

Pentru a putea contribui la crearea unor schimbări democratice durabile, se argumentează că o cultură civică trebuie să permită și să susțină ca democrația să se dezvolte în mod gradual, organic, în timp, fără a impune reforme radicale bruște sau schimbări care nu sunt asimilate și acceptate de societate (Muller și Seligson, 1994). Totuși, este important de menționat și existența unor aspecte mai nuanțate ale teoriei culturii civice, în special în tradiția inaugurată de Almond și Verba. Această tradiție susține că o democrație este cu adevărat stabilă și funcțională numai în condițiile în care atitudinile și acțiunile specific democratice (participare, interes pentru politică, încredere în competența proprie etc.) se află într-un echilibru funcțional și dinamic cu anumite atitudini și practici considerate, la o primă vedere, ca fiind non-democratice (cum ar fi o anumită doză de deferință față de autoritate, un anumit grad de pasivitate sau provincialism), care pot acționa ca un fel de „amortizor” al tensiunilor sociale. În acest context complex, educația socială (și civică) poate juca un rol important în a determina modul în care elevii își definesc și se relaționează la concepte cheie precum „democrația puternică”, „politicile participative” sau, în sens negativ, „populismul”.

Este important de conștientizat că aceste elemente și curente ideologice tind adesea să invadeze și, uneori, să submineze rolurile tradiționale pe care

le au individul/cetățeanul, familia, locul de muncă, alături de celelalte elemente constitutive ale vieții sociale și private (Almond, în reflecțiile sale ulterioare din 2001). Privind într-o perspectivă și mai largă, dezvoltarea unei culturi civice naționale poate, în anumite condiții, să atingă și să se integreze în complexe conexiuni globale, contribuind la conturarea a ceea ce unii autori numesc o „cultură civică globală”. Aceasta ar putea fi definită, într-un mod idealist poate, ca o formă de identitate comună a speciei umane, înțeleasă în plinătatea complexității și diversității sale, o identitate care să fie acceptată și asumată de majoritatea indivizilor de pe planetă, recunoscând atât diferențele legitime dintre culturi și națiuni, cât și, mai ales, elementele comune care ne unesc ca ființe umane (Boulding, 1990).

Pentru a clarifica și mai bine aceste concepte, este util să menționăm că termenul de „cultură socială” se referă, în general, la un domeniu conceptual vast, care include în sfera sa și conceptul mai specific de „cultură civică” (Almond și Verba 1989). Astfel, cultura socială, în sens larg, cuprinde ansamblul complex de valori, credințe, obiceiuri, tradiții, norme de comportament și artefacte materiale și simbolice care sunt comune și împărtășite de membrii unei anumite societăți sau ai unui grup semnificativ din cadrul acesteia. Elementele sale constitutive sunt extrem de variate și includ: tradițiile și ritualurile specifice (de la cele religioase la cele laice); structurile familiale tipice și relațiile de rudenie caracteristice; formele de expresie artistică (artă vizuală, muzică, literatură etc.); atitudinile predominante față de aspecte sensibile precum genul, religia și exercitarea autorității; precum și normele implicite și explicite de comunicare și interacțiune socială. În acest cadru mai larg al culturii sociale, cultura civică apare ca un subdomeniu specializat. Ea cuprinde în mod specific acele atitudini, convingeri și comportamente ale cetățenilor care influențează în mod direct modul de funcționare, stabilitatea și legitimitatea sistemului politic democratic.

Accentul în analiza culturii civice cade, de obicei, pe aspecte precum: gradul de acceptare a legitimității guvernului și a instituțiilor politice; nivelul de încredere în instituțiile statului (parlament, justiție, administrație etc.); dezvoltarea unui simț civic autentic și a unei participări active la viața publică; disponibilitatea cetățenilor de a se angaja în discursul și acțiunea politică (dincolo de simplul act de a vota); și, foarte important, nivelul de tolerare și respect față de punctele de vedere divergente și față de drepturile grupurilor minoritare. Se consideră, în general, că pentru ca o democrație să fie stabilă și funcțională pe termen lung, este nevoie de formarea și

menținerea unei culturi civice adecvate, în care participarea activă a cetățenilor, o anumită doză de supunere față de autoritățile legitime și un nivel rezonabil de încredere în sistemul politic trebuie să se afle într-un echilibru dinamic și funcțional. Revenind la mecanismele de învățare socială, este relevant să amintim că, prin expunerea la diverse modele de comportament în mediul social (familie, școală, mass-media etc.), elevii (și indivizii în general) își modelează propriul comportament, tinzând să adopte acele acțiuni care sunt observate ca beneficiind de răsplată sau recunoaștere socială în cea mai mare măsură. Interesant este însă că, uneori, și comportamentele considerate negative sau deviate pot fi adoptate, chiar și în ciuda existenței unor pedepse sau sancțiuni asociate. În acest proces complex de învățare socială, procesele cognitive joacă un rol de mediere fundamental între simpla observație a unui comportament și manifestarea sa efectivă.

Aceste procese cognitive cheie sunt: atenția, retenția (memorarea), reproducerea (capacitatea de a executa comportamentul) și motivația (dorința de a manifesta comportamentul). Atenția selectivă, aplicată în mod conștient sau inconștient modelelor de comportament din jur, permite ca învățarea să aibă loc prin focalizarea pe anumite aspecte relevante. Retenția, definită ca fiind abilitatea de a reprezenta mental și de a înmagazina în memorie comportamentul observat, consolidează procesul de învățare și permite reactualizarea ulterioară a modelului (Muller și Seligson, 1994). Reproducerea motrică sau verbală a comportamentului este necesară pentru ca individul să poată executa efectiv modelul de comportament adoptat, acest lucru depinzând de abilitatea sa fizică sau mentală de a realiza acțiunea respectivă. În fine, motivația, care are la bază existența unui stimul intern sau extern suficient de puternic pentru a manifesta comportamentul modelat, contribuie decisiv la punerea sa în aplicare efectivă, dar și la repetarea și consolidarea acestuia în timp.

II.2. Cum se formează comportamentul civic în societate?

Pentru a înțelege în profunzime mecanismele prin care se dezvoltă comportamentul civic la elevi, ne aplecăm asupra unor fundamente teoretice relevante din domeniul psihologiei învățării și al dezvoltării sociale. Aceste teorii ne pot oferi cadre conceptuale valoroase pentru a interpreta observațiile din practică și pentru a proiecta intervenții educaționale mai eficiente. În cele ce urmează, vom explora câteva dintre aceste perspective teoretice cheie.

II.2.1. *Învățarea prin imitație: teoria socială a lui Albert Bandura*

Unul dintre gânditorii care ne oferă o perspectivă deosebit de valoroasă asupra modului în care copiii și tinerii își însușesc comportamente sociale, inclusiv pe cele de natură civică, este Albert Bandura. El a dezvoltat, începând cu anii '60, Teoria Socială a Învățării (TSI) (o lucrare de referință fiind cea din 1969), o teorie care își propune să descrie și să explice importanța contextelor sociale în procesul complex al învățării umane. Ideea fundamentală care stă la baza TSI este aceea că învățarea prin observarea comportamentului altora (modelarea) și procesele cognitive interne (atenție, memorie, motivație etc.) sunt factorii determinanți care modelează și formează comportamentele noastre (Rumjaun și Narod, 2020). Această perspectivă se distanțează semnificativ de modelele behavioriste tradiționale, care argumentau, într-o manieră mai reduționistă, că învățarea poate avea loc doar prin mecanisme de condiționare directă, adică prin răsplătire (întărire pozitivă) sau pedeapsă, aplicate atunci când un anumit tip de comportament este manifestat în mod explicit de către individ. Bandura, în schimb, demonstrează că o mare parte a învățării umane, în special a celei sociale, se realizează indirect, prin învățarea observațională (vicariantă). Prin acest mecanism, elevii dobândesc noi cunoștințe și își dezvoltă patternuri comportamentale asemănătoare cu cele ale adulților semnificativi (părinți, profesori, alte modele) din mediul în care ei trăiesc și interacționează. Elevii nu doar că observă comportamentele celorlalți, ci observă și analizează (adesea inconștient) și consecințele acțiunilor acestora. În acest context complex de învățare socială, comportamentele pozitive (pro-sociale, dezirabile) care sunt observate la alții și care par să fie urmate de răsplată sau succes tind să fie imitate și internalizate, în timp ce comportamentele negative (antisociale, indezirabile), care sunt urmate de pedeapsă sau eșec, tind să fie evitate sau inhibate (Bandura, 2019).

Un element cheie al Teoriei Sociale a Învățării (TSI) este acela că procesele cognitive interne ale individului joacă un rol de intermediari fundamentali între simpla observație a unui comportament și manifestarea sa efectivă. Bandura identifică patru procese cognitive care facilitează și mediază această legătură complexă dintre observație și comportament: atenția, retenția (memorarea), reproducerea (motorie sau cognitivă) și motivația. Să le detaliem, pe scurt. Atenția selectivă este primul pas; pentru ca învățarea observațională să aibă loc, individul trebuie să își îndrepte atenția către modelul relevant și să filtreze aspectele semnificative ale

comportamentului acestuia. Retenția se referă la abilitatea mentală de a reprezenta simbolic și de a înmagazina în memorie comportamentele observate, astfel încât acestea să poată fi reactualizate ulterior. Reproducerea reprezintă capacitatea efectivă, fie ea fizică sau mentală, de a executa comportamentul necesar, de a transpune modelul observat și memorat într-o acțiune concretă. În fine, motivația se referă la existența unor stimulente interioare sau exterioare suficient de puternice pentru ca un comportament învățat prin observație să aibă șanse mari să fie pus în practică într-o situație adecvată. Prin înțelegerea acestor mecanisme complexe ale TSI, profesorii pot dobândi instrumente valoroase pentru a crea strategii instructive mai eficiente. Ei pot, de asemenea, să contribuie la crearea unor spații educaționale pozitive și stimulative, în primul rând prin modelarea conștientă și consecventă a acelor comportamente (profesionale, etice, interpersonale) care sunt necesare pentru desfășurarea unui proces eficient de predare-învățare-evaluare (Shodiqin și Junaidi, 2022).

Aplicând aceste principii la domeniul specific al formării civice, putem argumenta că dezvoltarea comportamentului civic al elevilor poate fi facilitată și prin aplicarea conștientă a Teoriei Sociale a Învățării. Acest lucru se poate realiza, în primul rând, prin expunerea elevilor la modele autentice și credibile de implicare socială și comportament civic responsabil. Aceste modele pot fi oferite de către profesori (prin propriul exemplu de participare civică, prin modul în care gestionează democratic clasa etc.), de către directori și alți membri din conducerea școlii (prin promovarea unui etos școlar bazat pe valori democratice), dar și de către membri respectați ai comunităților locale (lideri de opinie, voluntari, reprezentanți ai ONG-urilor etc.). Comportamente specifice precum: voluntariatul în folosul comunității, implicarea civică activă în dezbateri sau proiecte locale, manifestarea respectului autentic pentru perspective diferite de cele proprii și participarea informată și responsabilă la procesele democratice (de la votul în consiliul elevilor la înțelegerea mecanismelor electorale naționale) – toate acestea fiind elemente constitutive ale cetățeniei democratice, pot deveni modele de comportament puternice pentru elevi, dacă sunt prezentate și valorizate corespunzător (Goss, 2010).

În același context al învățării sociale, elevii pot învăța și internaliza principiile responsabilității civice și prin observarea directă a comportamentelor pro-sociale manifestate de colegii lor: atunci când îi văd pe alți elevi implicați în activități civice diverse, participând la proiecte sociale cu impact

comunitar, angajându-se în dezbateri libere și argumentate la clasă sau contribuind la inițiativele civice propuse la nivel de școală, ei sunt mai predispuși să adopte, la rândul lor, astfel de comportamente. Este important de subliniat că învățarea socială nu are loc doar prin simpla imitare mecanică a unor modele. Ea implică și procese cognitive superioare, precum reflecția critică asupra comportamentelor observate, participarea la discuții despre consecințele pe termen scurt și lung ale diverselor acțiuni întreprinse (atât cele pozitive, cât și cele negative) și, nu în ultimul rând, stabilirea unor legături conștiente între acțiunile observate sau experimentate și propriul sistem de valori și convingeri morale. În acest proces de auto-reflecție și construcție a identității civice, cunoașterea realistă a propriilor abilități și limite devine un factor extrem de important. Această auto-cunoaștere contribuie la construirea unei conștiințe mature a propriei valori și a potențialului individual care, atunci când este aplicată în mod constructiv în acțiuni civice, poate avea consecințe pozitive semnificative atât pentru individ, cât și pentru comunitate. Chiar și proiectele civice cu un impact aparent redus sau la scară mică (de exemplu, o acțiune de ecologizare în curtea școlii) se pot constitui într-un punct de pornire extrem de util în dezvoltarea abilității de auto-cunoaștere și auto-eficacitate civică. Această experiență inițială, dacă este pozitivă și încurajatoare, se poate dezvolta ulterior, în mod progresiv, într-un comportament civic cu un impact din ce în ce mai major și mai complex (Busara, 2023).

Desigur, ca orice teorie științifică, și Teoria Socială a Învățării (TSI) poate fi supusă unor critici și nuanțări. Una dintre obiecțiile care i se aduc uneori este aceea că ar putea suprasimplifica modul extrem de complex în care omul învață și își formează comportamentele. Se argumentează, pe bună dreptate, că dezvoltarea comportamentului uman este un proces multifactorial, fiind determinat, printre multe altele, și de aspecte de natură genetică și de predispoziții biologice, precum și de totalitatea experiențelor personale unice ale fiecărui individ, experiențe care nu pot fi reduse doar la învățarea prin observare. De asemenea, o altă linie de critică subliniază faptul că atât comportamentul uman individual, cât și procesul complex de învățare socială sunt, la rândul lor, puternic influențate și condiționate de structuri sistemice mai largi (economice, politice, instituționale) și de norme culturale specifice, care pot facilita sau, dimpotrivă, inhiba anumite tipuri de învățare și comportament. Pentru a oferi o imagine și mai completă, Bandura însuși a dezvoltat ulterior conceptul de determinism reciproc. Această idee

nuanțează perspectiva inițială, susținând că relația dintre individ (cu procesele sale cognitive și comportamentele sale) și mediul său social nu este una unidirecțională (mediul influențând individul), ci una complexă, bidirecțională, de influențare reciprocă și continuă (Hart și Kritsonis, 2006). Cu toate aceste nuanțări necesare, Teoria Socială a Învățării rămâne un cadru explicativ extrem de valoros pentru înțelegerea rolului modelelor sociale și al proceselor cognitive în formarea comportamentului civic.

II.2.2. Mintea în devenire: Teoria dezvoltării cognitive a lui Jean Piaget

O altă piatră de temelie în înțelegerea modului în care copiii și tinerii ajung să gândească despre lume și, implicit, despre societate și regulile ei, ne este oferită de opera monumentală a lui Jean Piaget. Teoria dezvoltării cognitive (TDC), așa cum a fost ea formulată și rafinată de Piaget (cu lucrări de referință precum cea din 1976), susține ideea fundamentală că dezvoltarea complexă a cunoașterii la copii nu este un proces pasiv de acumulare de informații, ci se realizează în mod activ, prin interacțiunea constantă și dinamică a acestora cu lumea din jur, cu obiectele și persoanele care o compun.

În viziunea piagetiană, această dezvoltare cognitivă nu este liniară și uniformă, ci parcurge câteva etape sau stadii specifice și distincte, fiecare dintre acestea fiind caracterizată de structuri mentale și tipare de gândire calitativ diferite. Etapele clasice ale dezvoltării cognitive, așa cum sunt ele descrise în teoria lui Piaget, sunt: etapa senzorio-motorie (aproximativ 0-2 ani), caracterizată prin cunoașterea lumii predominant prin simțuri și acțiuni motorii; etapa preoperațională (aproximativ 2-7 ani), marcată de dezvoltarea limbajului și a gândirii simbolice, dar și de anumite limitări logice; etapa operațiilor concrete (aproximativ 7-11 ani), în care copiii încep să gândească logic despre evenimente și obiecte concrete; și etapa operațiilor formale (începând cu aproximativ 11 ani și continuând în adolescență și la vârsta adultă), caracterizată prin capacitatea de a gândi abstract, ipotetic și deductiv (Pakpahan și Saragih, 2022). Pe parcursul acestor etape succesive, copiii își dezvoltă treptat achiziții cognitive fundamentale, cum ar fi permanența obiectului (înțelegerea faptului că obiectele continuă să existe chiar și atunci când nu sunt percepute direct), capacitatea de a folosi simboluri (limbaj, joc simbolic), abilitatea de a efectua operații logice asupra obiectelor concrete și, în final, capacitatea de a raționa abstract și ipotetic. Este important de menționat, însă, că, în special în etapele timpurii, copiii prezintă și o serie de

limitări cognitive caracteristice. Printre acestea, Piaget a evidențiat gândirea egocentrică (dificultatea copilului de a înțelege și a adopta perspectiva altei persoane asupra unei situații, presupunând că propria sa perspectivă este singura validă sau posibilă) și diverse limite ale gândirii logice pre-operatorii (de exemplu, dificultăți în înțelegerea conservării cantității sau a reversibilității) (Oogarah-Pratap et al., 2020).

Un aspect central al teoriei piagetiene este perspectiva sa constructivistă asupra învățării și cunoașterii. Piaget argumentează cu tărie că realitatea așa cum este ea gândită și înțeleasă de copii nu este o simplă copie fidelă a lumii externe, ci este, în mare măsură, creată și recreată în mod activ de către copilul însuși, prin intermediul proceselor sale mentale și al interacțiunilor sale cu mediul. Cunoașterea nu este, așadar, primită în mod pasiv, prin simpla absorbție de informații din exterior, ci este construită și reconstruită intern de către subiectul care învață. În această viziune, procesul de învățare este stimulat și dezvoltat în mod fundamental de interacțiunea directă și activă cu mediul înconjurător, prin explorare senzorio-motorie și mentală, prin experimentare directă (manipularea obiectelor, testarea ipotezelor) și prin descoperirea treptată a principiilor de funcționare ale lumii fizice și sociale. Nu este de mirare, așadar, că principiile unei educații centrate pe copil (*child-centered education*), care pune accent pe activitatea și interesele copilului, sunt considerate un rezultat firesc și o aplicație directă a principiilor teoriei lui Piaget. Această teorie susține că, pentru a putea dobândi o cunoaștere autentică, profundă și semnificativă, copiii trebuie să învețe în mod activ, să fie încurajați să exploreze liber mediul, să pună întrebări, să formuleze propriile ipoteze și să își dezvolte în mod progresiv abilitățile de gândire critică și de rezolvare autonomă a problemelor (Kuhn, 2012).

Implicațiile teoriei lui Piaget se pot extinde și în domeniul complex al formării pentru cetățenia democratică, în special atunci când analizăm modul în care copiii și tinerii se raportează la concepte precum autoritatea, regulile sociale și normele morale. Acest proces de dezvoltare a judecății morale și a înțelegerii normelor poate fi corelat cu etapele piagetiene. De exemplu, în faza senzorio-motorie și la începutul celei preoperatorii, copiii învață ce au voie și ce nu au voie să facă predominant prin mecanisme externe de pedeapsă și răsplată, internalizând regulile ca fiind impuse de o autoritate absolută (părinții). În faza preoperatorii mai avansată, copiii încep să înțeleagă că regulile nu sunt arbitrare, ci au o anumită constanță și

provin, în primul rând, de la o autoritate parentală percepută ca fiind legitimă. Tot în această etapă se formează și primele rudimente ale concepției despre bine și rău, și, implicit, primele elemente incipiente de comportament civic (respectarea unor reguli simple de conviețuire în grup). Ulterior, în faza operațiilor concrete și în etapele următoare ale adolescenței, copiii și tinerii încep să conecteze din ce în ce mai mult ideea de regulă la norme societale mai largi, înțelegând că acestea pot fi, în anumite condiții, schimbate sau adaptate, în special în contextul unor principii superioare de justiție și al evaluării consecințelor acțiunilor.

Se dezvoltă, de asemenea, capacitatea de cooperare bazată pe înțelegerea reciprocității și se conturează un cod moral din ce în ce mai flexibil și mai autonom (Fischer, 1980). Dezvoltarea empatiei și a capacității de a adopta perspectiva celuilalt (*perspective-taking*) este un alt proces relevant. Acesta are loc treptat, pornind de la egocentrismul caracteristic etapei preoperaționale, când copiilor le este foarte greu să conceapă că există și alte perspective valide asupra realității decât ale lor. Din acest motiv, cooperarea autentică poate fi problematică la vârste mici, iar dacă ea există, motivația care o susține tinde să fie tot de natură egocentrică (obținerea unui beneficiu personal). Totuși, pe măsură ce copiii avansează prin etapele ulterioare de dezvoltare și interacționează tot mai mult cu covârșnicii, ei învață treptat că există și alte perspective legitime, diferite de ale lor. Acest proces contribuie la dezvoltarea empatiei și a capacității de a lua în considerare în mod real nevoile, sentimentele și interesele celor din jurul lor (Flavell și Ross, 1981).

Dezvoltarea gândirii abstracte și a capacității de a lua decizii morale bazate pe principii, și nu doar pe consecințe imediate, este un alt aspect important. Aceasta se formează treptat, pornind din contextul etapei preoperaționale, unde moralitatea este adesea heteronomă (impusă din exterior), iar judecățile se bazează pe obținerea de recompense sau pe evitarea pedepselor, înțelese ca fiind consecințe directe ale unor acțiuni concrete. Ulterior, în etapa operațiilor concrete, copiii încep să observe și să înțeleagă un spectru mai larg de valori sociale fundamentale, cum ar fi dreptatea (justiția distributivă și retributivă), importanța drepturilor omului (chiar dacă la un nivel elementar) și relevanța unor principii etice mai generale (precum corectitudinea, reciprocitatea). Această nouă capacitate de înțelegere a valorilor sociale poate genera o implicare în viața societății mult mai profundă și mai motivată intrinsec decât în etapele anterioare (Flavell, 1999). Abilitățile de gândire critică și de rezolvare a problemelor, care încep să se

contureze în stadiul operațiilor concrete și se dezvoltă plenar în cel al operațiilor formale, sunt într-un proces de formare continuu pe parcursul școlarității și pot fi aplicate în mod direct și eficient în analiza și abordarea unor contexte sociale și civice complexe. Sentimentul identității personale și al apartenenței la o comunitate se dezvoltă, de asemenea, în timp, fiind influențat de multiple experiențe. Rolul pe care copiii ajung să îl perceapă că îl au într-o societate este modelat și de modul în care sunt ei înșiși considerați și tratați în acea comunitate: dacă li se acordă încredere, dacă li se atribuie obligații specifice vârstei (care le conferă un sentiment de utilitate) și dacă adulții îi consideră membri valoroși și cu potențial ai comunității (Kuhn, 2009).

Dezvoltarea cognitivă, oricât de importantă ar fi ea pentru formarea comportamentului civic, nu este un proces izolat, ci depinde de o multitudine de factori contextuali: sociali, culturali, educaționali și, nu în ultimul rând, familiali. O limitare frecvent invocată a teoriei lui Piaget este aceea că etapele de dezvoltare pe care le-a descris, deși oferă un cadru general util, sunt în realitate mult mai flexibile și mai puțin rigide decât par la o primă vedere. Există numeroase dovezi care arată că, în funcție de stimularea din mediu și de experiențele individuale, unele comportamente și abilități cognitive se pot dezvolta mai devreme decât susține teoria clasică piagetiană, sau pot urma traiectorii ușor diferite. Prin urmare, complexitatea factorilor care contribuie la dezvoltarea comportamentului civic trebuie luată în considerare cu maximă atenție atunci când se elaborează politici educaționale sau programe de intervenție. Numai așa se poate asigura că elevii beneficiază de medii educaționale cu adevărat eficiente și stimulative, medii în care să își poată atinge potențialul maxim de dezvoltare (cognitivă, socială, morală și civică) în parametri optimi și într-un mod adaptat nevoilor lor individuale (Babakr et al., 2019).

II.2.3. Puterea apartenenței: teoria identității sociale a lui Henri Tajfel

O altă perspectivă teoretică fundamentală pentru înțelegerea dinamicii comportamentului social și, implicit, a celui civic, este Teoria Identității Sociale (TIS). Dezvoltată în principal în anii '70 de către psihologii sociali Henri Tajfel și John Turner, această teorie își propune să explice modul complex în care sentimentul de apartenență al unui individ la un anumit grup social îi modelează și îi influențează gândirea, sentimentele și, în mod special, comportamentul, cu precădere în relație cu membrii altor grupuri sociale (Hogg, 2016). Pentru a opera cu această teorie, este necesar să

clarificăm câteva concepte de bază ale TIS. Primul și cel mai important este cel de identitate socială. Acesta se definește ca fiind acea parte a conceptului de sine al unui individ care derivă din cunoașterea apartenenței sale la un grup social (sau la mai multe grupuri sociale), împreună cu valoarea și semnificația emoțională atașată acestei apartenențe. Dintre elementele concrete care pot constitui baza identității sociale a unei persoane, putem menționa: naționalitatea (a fi român, francez etc.), etnia (a aparține unui grup etnic specific), religia (identificarea cu o anumită confesiune), apartenența la o anumită clasă socială, la o profesie, sau chiar, la un nivel mai informal, la fanii unei anumite echipe sportive sau la membrii unui club. Al doilea set de concepte-cheie este reprezentat de diada *in-group* (grupul propriu) și *out-group* (grupul extern).

In-group-ul se referă la acel grup social cu care un individ se identifică în mod direct și față de care simte că are un anumit sentiment de apartenență, loialitate și solidaritate. *Out-group*-ul este reprezentat de acele grupuri sociale față de care individul nu simte niciun atașament particular, sau pe care, în anumite contexte, le poate considera ca fiind diferite, distincte sau chiar opuse grupului propriu. În fine, un alt concept important este cel de identitate socială pozitivă. Acesta se referă la orice sentiment de mândrie, valoare personală și satisfacție care este asociat cu și derivă din apartenența unui individ la un anumit *in-group* considerat valoros (Treppe și Loy, 2017).

Teoria Identității Sociale postulează existența unor procese psihologice cheie care explică dinamica relațiilor intergrupuri. Comparația socială este primul dintre aceste procese și se referă la tendința naturală a unui individ de a se compara pe sine și grupul său cu alți indivizi și, mai ales, cu membrii altor grupuri sociale (*out-groups*). Această comparație poate influența în mod semnificativ modul în care individul se percepe pe sine în relație cu propriul grup și, de asemenea, modul în care evaluează statutul și valoarea grupului său în raport cu alte grupuri (Tajfel și Turner, 2004). Favoritismul *in-group* (*in-group bias*) este al doilea proces fundamental și se referă la tendința larg răspândită și adesea automată de a favoriza membrii propriului grup (*in-group*) în detrimentul membrilor altor grupuri (*out-groups*). Rezultatul acestui favoritism se poate manifesta într-o gamă largă de comportamente, de la forme ușoare și subtile de părtinire (*bias*) în alocarea resurselor sau în evaluarea performanțelor, până la forme extreme de discriminare, prejudecăți și chiar ostilitate deschisă față de *out-group*-uri. Al treilea proces important descris de teorie este cel al minimizării diferențelor dintre grupuri

(*in-group homogeneity effect*, dar și *out-group homogeneity effect*). Acesta poate avea mai multe fațete; de exemplu, atunci când un grup este perceput ca fiind inferior unui *out-group* din punctul de vedere al statutului sau resurselor, membrii săi pot tinde să ignore sau să minimizeze această inferioritate pentru a-și proteja identitatea socială pozitivă.

Ultimul proces pe care îl menționăm aici este cel al accentuării diferențelor dintre grupuri (*intergroup differentiation*). Acest proces are loc adesea atunci când un grup (*in-group*) este considerat, din diverse motive, ca fiind superior altui grup (*out-group*), iar diferențele dintre cele două grupuri sunt în mod deliberat evidențiate și exagerate, cu scopul de a face ca propriul grup să pară și superior și distinct față de celălalt. Henri Tajfel a observat și a demonstrat empiric aceste procese în cadrul faimoaselor sale experimente cu „grupuri minimale”. În aceste experimente, participanții erau împărțiți în grupuri pe baza unor criterii complet arbitrare și lipsite de semnificație (de exemplu, preferința pentru un anumit pictor). Cu toate acestea, chiar și în aceste condiții de apartenență minimală și artificială la un grup, favoritismul *in-group* s-a manifestat în mod constant și puternic, demonstrând astfel puterea remarcabilă de influență a simplei categorizări sociale („noi” vs. „ei”) asupra percepțiilor și comportamentelor intergrupuri (Shipley, 2008).

Desigur, ca orice teorie cu un impact atât de mare, și Teoria Identității Sociale (TIS) a fost supusă unor critici și nuanțări. O obiecție frecventă este aceea că teoria ar tinde să supraaccentueze fenomenul favoritismului *in-group* și al competiției intergrupuri, acordând poate mai puțină atenție explorării condițiilor și mecanismelor care favorizează cooperarea și relațiile pozitive dintre grupuri. TIS poate fi criticată uneori pentru rolul considerat limitat pe care îl acordă diferențelor individuale în explicarea comportamentului intergrupual. Se argumentează că teoria nu explică întotdeauna în mod satisfăcător modul în care trăsăturile de personalitate individuale, experiențele de viață unice sau contextele situaționale specifice pot influența maniera în care indivizii răspund la statutul lor de membri ai diverselor grupuri sociale. Cu toate aceste posibile limitări, este unanim recunoscut faptul că TIS scoate în evidență, cu o forță deosebită, puterea statutului de membru într-un grup și modul fundamental în care această apartenență modelează percepțiile, atitudinile și, în ultimă instanță, ordinea socială și relațiile dintre grupuri (Rabbie et al., 1989).

Privind acum la aplicabilitatea specifică a TIS la modul în care se formează și se manifestă comportamentul civic, putem identifica câteva

implicații importante. Identificarea puternică cu un *in-group* relevant (de exemplu, comunitatea locală, națiunea, un grup civic cu anumite valori) poate contribui la dezvoltarea loialității față de acel grup și a unui sentiment profund al datoriei civice față de membrii săi. Dacă un individ se identifică în mod puternic cu valorile promovate de un anumit *in-group* (valori precum solidaritatea, justiția socială, responsabilitatea comunitară etc.), el poate fi mult mai motivat să participe la activități colective împreună cu alți membri ai aceluiași grup, activități care pot avea un caracter civic pronunțat: de la participarea la vot pentru a susține interesele grupului, la implicarea în acțiuni de voluntariat organizate de grup, sau la participarea activă în eforturile de rezolvare a problemelor specifice comunității din care face parte grupul. Conform TIS, procesele de comparație socială și de competiție intergrupală pot acționa, în anumite condiții, ca factori stimulanti pentru acțiunea civică. Aceasta se bazează pe nevoia psihologică fundamentală a indivizilor de a menține și promova o imagine socială pozitivă a *in-group*-ului lor. Iar această imagine pozitivă se poate construi și menține, printre altele, și prin inițierea și susținerea unor acțiuni de îmbunătățire a vieții comunității, tocmai pentru a demonstra, implicit sau explicit, superioritatea morală sau eficiența grupului propriu în raport cu alte grupuri. În acest context competitiv, limita fină dintre emulația constructivă și tendințele discriminatorii sau ostile față de *out-group* este adesea foarte ușor de depășit. Partizanatul politic excesiv reprezintă un alt aspect practic al vieții civice care se poate dezvolta și intensifica pe baza mecanismelor identității sociale. Favoritismul *in-group* poate conduce la o identificare extrem de puternică și adesea necritică cu anumite valori și platforme politice, specifice unui anumit partid sau curent ideologic. Rezultatul pozitiv al unei astfel de identificări ar putea fi mobilizarea pentru promovarea activă a valorilor politico-sociale considerate benefice de către partidul respectiv. Însă, rezultatul negativ, din păcate frecvent întâlnit, ar avea de-a face cu dezvoltarea unei ostilități iraționale și a unor prejudecăți puternice față de partidele și susținătorii considerați concurenți sau adversari. Această ostilitate are un potențial real de a escalada în tensiuni sociale și politice acute, și chiar în forme de violență fizică sau verbală (Brown, 2000).

Mobilizarea pentru schimbare socială pozitivă și înțelegerea mecanismelor conflictului social sunt, de asemenea, aspecte importante ale vieții civice care pot fi informate prin prisma TIS. Identitatea socială împărtășită în cadrul unui *in-group* (de exemplu, un grup care luptă pentru drepturi civile,

pentru protecția mediului sau pentru justiție socială) conține adesea și un set de valori puternice care funcționează ca un motivator optim pentru implicarea socială a membrilor în cadrul unor mișcări sociale mai largi. Indivizii care se consideră parte integrantă și valorizată a unui astfel de *in-group* cu obiective progresiste vor fi mobilizați mult mai ușor să depună eforturi și să își asume riscuri pentru a susține acele schimbări sociale care se potrivesc cu valorile pe care le promovează grupul.

În ciuda acestui potențial pozitiv, TIS explică, în egală măsură, și modul în care apar și se pot intensifica conflictele dintre grupuri. Acestea se pot manifesta printr-o gamă largă de comportamente negative, de la acțiuni defensive și retragere în sine, la agresiune verbală sau fizică și la o reducere drastică a disponibilității pentru colaborare și dialog constructiv cu *out-group*-ul. Efectul negativ evident al acestei dinamici conflictuale este afectarea și subminarea demersurilor constructive de rezolvare a problemelor civice care necesită, prin natura lor, cooperare și încredere reciprocă (Tajfel & Turner, 2004).

II.3. Cum putem forma civismul în școală?

După ce am explorat fundamentele teoretice care ne ajută să înțelegem cum se formează comportamentul civic, este momentul să ne îndreptăm atenția către modalitățile concrete prin care școala, ca instituție fundamentală de educație și socializare, poate contribui activ la dezvoltarea acestui tip de comportament la elevi. Vom analiza câteva strategii și abordări pedagogice care s-au dovedit a fi promițătoare în acest sens.

II.3.1. O viziune integrată: avantajele unui curriculum unificat

O primă direcție strategică importantă în efortul de a face educația civică și socială mai relevantă și mai eficientă este reprezentată de conceptul de curriculum integrat. Aceasta nu este doar o simplă rearanjare a materiilor, ci o abordare didactică fundamental diferită, care își propune să combine și să coreleze diverse arii de studiu într-un mod integrator, coerent și semnificativ pentru elev. Ideea centrală este aceea de a uni conceptele și temele înrudite din discipline diferite într-un tot unitar, depășind astfel fragmentarea specifică abordărilor tradiționale, strict disciplinare. Scopul implementării unui astfel de curriculum integrat este acela de a oferi elevilor o perspectivă critică, dar și constructivă, asupra modului în care diversele conținuturi ale

învățării se interconectează și se completează reciproc. Prin aceasta, se urmărește ca elevii să devină capabili să conceapă și să dezvolte activități de învățare și proiecte care să fie cu adevărat relevante și utile pentru viața lor reală, dincolo de zidurile școlii (Mara, 2017).

În cadrul larg al curriculumului integrat, se pot distinge mai multe niveluri sau forme de integrare, printre care cele mai cunoscute sunt: interdisciplinaritatea, multidisciplinaritatea și transdisciplinaritatea (Alvargonzález, 2011). Pe scurt, interdisciplinaritatea se referă la abordarea unei teme sau probleme prin identificarea și utilizarea elementelor comune și a punctelor de convergență din cadrul mai multor discipline școlare. Multidisciplinaritatea se axează mai degrabă pe organizarea și studierea unor subiecte sau teme specifice din discipline diferite, dar toate subsumate unei teme comune, umbrelă, care le conferă coerență. Transdisciplinaritatea, poate cea mai complexă și mai integratoare formă, se axează pe organizarea procesului de învățare în jurul unor întrebări și curiozități autentice ale elevilor, cu privire la o temă specifică, depășind adesea granițele disciplinelor tradiționale și căutând soluții și răspunsuri în diverse domenii ale cunoașterii și practicii umane (Clark și Wallace, 2015).

Indiferent de forma specifică pe care o îmbracă, rezultatul principal și dezirabil al aplicării consecvente a unui curriculum integrat este o angajare sporită și mai profundă a elevilor în actul de învățare. Acest lucru se realizează prin stimularea și utilizarea intensivă a gândirii critice, a capacității de a face conexiuni și a unei forme de învățare mai flexibile și mai adaptative. În același timp, este important de subliniat că un curriculum integrat autentic nu se axează pe simpla alăturare a unor discipline de sine stătătoare, fără o legătură reală între ele, ci, dimpotrivă, explorează și prezintă în mod explicit elementele comune, principiile transversale și interdependențele dintre diversele domenii ale cunoașterii. Scopul final al acestei abordări este acela de a-i pregăti pe elevi pentru aplicarea experiențelor de învățare la situații concrete din viața reală, dezvoltându-le o viziune mai holistică și mai integrată asupra lumii (Ignjatović, 2020).

Eforturile de implementare eficientă a unui curriculum integrat nu sunt lipsite de provocări și dificultăți. Acestea au de-a face, în primul rând, cu modul în care profesorii înșiși percep și înțeleg un astfel de concept pedagogic inovator. Trecerea la un curriculum integrat presupune adesea o schimbare semnificativă, uneori chiar radicală, a metodelor de predare și a rutinelor didactice cu care cadrele didactice s-au obișnuit și în care se simt

confortabil. Din această necesitate de schimbare a perspectivei și a practicilor rezultă adesea dificultăți de natură logistică și de planificare. Profesorii trebuie să își regândească fundamental modul de integrare a diverselor subiecte și teme în actul predării, mai ales în condițiile în care unele subiecte relevante pentru o temă integratoare sunt, în mod tradițional, predate în cadrul altor discipline școlare (Bonnette, 2006), cu conținuturile cărora este posibil să nu fie pe deplin familiarizați, și care sunt predate, desigur, de către alți profesori (Payne, 1999). În unele cazuri, implementarea unui curriculum integrat necesită ca profesorii să dobândească noi abilități pedagogice (de exemplu, tehnici de predare în echipă, metode de proiect) și să se familiarizeze cu conținuturi noi, din afara specializării lor inițiale.

Chiar și materialele didactice pe care le utilizează în mod obișnuit în cadrul actului de predare pot necesita adaptări semnificative sau chiar elaborarea unor resurse complet noi, potrivite pentru abordarea integrată. Acest proces de adaptare și de dezvoltare profesională poate necesita o perioadă mai lungă de acomodare, pe parcursul căreia profesorii se pot simți, în mod firesc, nesiguri pe conținuturile pe care le organizează și le predau elevilor într-o manieră nouă. Cooperarea strânsă între cadrele didactice din diverse arii curriculare și participarea la programe de pregătire continuă dedicate specific predării integrate necesită, de asemenea, dedicarea unui timp suplimentar considerabil și un efort susținut. Din păcate, rezultatele acestor eforturi nu sunt întotdeauna vizibile imediat sau uniform utile elevilor, care, în anumite situații (de exemplu, în cazul unei coordonări deficitare între profesori sau al unei pregătiri insuficiente a acestora), pot rămâne cu lacune în învățare din cauza unui act de predare integrată care nu a fost implementat în mod eficient (Moreira dos Santos et al., 2020).

Privind lucrurile în raport direct cu obiectivul dezvoltării comportamentului civic, se poate argumenta că un curriculum integrat, bine conceput și implementat, va promova în mod natural și eficient formarea responsabilității civice la elevi. Acest lucru se realizează, în primul rând, prin crearea unei legături puternice, atât la nivel teoretic, cât și practic, între conținuturile unor discipline școlare aparent diferite, conținuturi care însă, prin abordarea integrată, capătă o relevanță și o aplicabilitate directă în viața cotidiană a elevilor. De exemplu, o problemă comunitară precum poluarea poate fi analizată din perspectiva chimiei (surse de poluare), a biologiei (impactul asupra ecosistemelor), a geografiei (distribuția spațială), a legislației (norme

de mediu), a economiei (costurile poluării și ale depoluării) și, desigur, a educației civice (drepturile și responsabilitățile cetățenilor în protejarea mediului). Aplicarea principiilor civice în contexte reale este facilitată în mod direct de dezvoltarea, prin intermediul curriculumului integrat, a unor abilități pentru contextul social contemporan, abilități precum gândirea critică (analiza cauzelor și consecințelor), colaborarea (lucrul în echipă pentru identificarea soluțiilor) și rezolvarea de probleme complexe și multidimensionale. Aceste abilități transversale vor contribui la conturarea unei percepții mai clare asupra importanței individului în raport cu comunitatea din care face parte și, în același timp, la conștientizarea posibilității și necesității de a colabora cu ceilalți pentru identificarea și rezolvarea problemelor cu care se confruntă societatea. Această colaborare informată și orientată spre acțiune înseamnă participare civică activă (Miller et al., 2019).

Odată cu implicarea în identificarea și rezolvarea unor probleme concrete la nivel comunitar sau local, și făcând acest lucru prin exersarea abilităților de colaborare și prin respectarea drepturilor omului, elevii pot ajunge să contureze forme de colaborare și rețele de acțiune care să le permită să identifice și să abordeze probleme comune chiar și la nivel global. Prin această experiență directă, elevii pot conceptualiza mult mai ușor și mai profund modul în care problemele globale (schimbări climatice, sărăcie, pandemii etc.) pot pune în pericol bunăstarea și securitatea propriilor lor comunități. Această conștientizare îi poate motiva să se organizeze și să caute soluții bazate pe colaborare transfrontalieră și solidaritate internațională, încercând astfel să contribuie la abordarea și rezolvarea acestor provocări globale. Este important de subliniat că, într-o astfel de viziune, colaborarea nu reduce și nu anulează valoarea și unicitatea individului, ci, dimpotrivă, o reconfigurează și o potențează în context social și comunitar. Astfel, nevoile și aspirațiile individului pot fi conectate în mod armonios la nevoile și obiectivele comunității mai largi, creându-se un spațiu educațional dinamic și participativ, în cadrul căruia întreaga comunitate (elevi, profesori, părinți, alți membri) poate contribui la rezolvarea problemelor comune, prin participarea activă și responsabilă a tuturor membrilor săi (Drake și Reid, 2018).

În acest cadru metodologic al curriculumului integrat, se poate înscrie și integra cu succes și modelul educațional cunoscut sub numele de „*service-learning*” (SL), tradus adesea ca „învățare prin implicare în folosul comunității”. Acesta este un model pedagogic care integrează în mod explicit

și structurat obiectivele educaționale formale cu implicarea directă și semnificativă a elevilor în activități desfășurate în cadrul comunității. Scopul fundamental al SL este acela de a oferi experiențe de învățare profund pragmatice și progresive pentru elevi, experiențe care se realizează în contextul adresării unor nevoi reale și stringente ale societății. Modelul SL funcționează, de regulă, prin stabilirea unor parteneriate solide și pe termen lung între școli și diverse organizații sau agenții locale (ONG-uri, instituții publice, asociații comunitare etc.) care adresează în mod direct problemele specifice ale comunităților respective și care lucrează pentru a crea spații de dezvoltare și bunăstare pentru membrii acestora. În cadrul acestor parteneriate, școlile, prin intermediul cadrelor didactice, organizează și implementează sesiuni de proiecte specifice, proiecte pe care elevii le elaborează și le implementează apoi efectiv prin intermediul sau în colaborare cu agențiile partenere. Componenta teoretică a proiectului (cunoștințe, concepte, planificare) este deprinsă și aprofundată în principal la clasă, sub îndrumarea profesorului, iar implementarea practică a proiectului se face, de obicei, prin activități de voluntariat, în cadrul unor inițiative extracurriculare sau integrate în programul școlar, dar întotdeauna în strânsă colaborare cu agențiile comunitare partenere (Kesson & Oyler, 1999). Prin intermediul SL, elevii sunt expuși nu doar unor experiențe de învățare teoretice, ci și unor experiențe practice concrete și unor procese de reflecție critică asupra complexității problemelor sociale abordate și asupra dinamicii specifice a comunităților din care fac parte.

Activitățile concrete în care pot fi implicați elevii în cadrul proiectelor de *service-learning* sunt extrem de variate și depind de nevoile comunității și de resursele disponibile. Ele pot fi axate pe oferirea de sprijin educațional (tutorat) pentru elevi mai mici sau din medii defavorizate, pe pregătirea și servirea mesei pentru persoane fără adăpost sau cu venituri mici, pe implicarea în activități de ajutorare a pacienților din spitale sau centre de îngrijire (în măsura în care problemele lor de sănătate permit o astfel de colaborare și cu respectarea tuturor normelor etice și de siguranță), pe ajutorarea refugiaților sau a altor grupuri vulnerabile, sau pe participarea la activități de susținere și promovare a unor cauze sociale importante (campanii de informare, strângeri de semnături etc.). De asemenea, elevii pot organiza campanii de strângere de fonduri pentru diverse cauze, se pot implica în funcționarea unor bănci de alimente, pot coordona strângerea de donații (haine, cărți, jucării) pentru persoanele nevoiașe sau pot participa la acțiuni de protejare a mediului, precum plantarea de copaci sau ecologizarea unor zone.

Un aspect deosebit de important pentru conceptul de cetățenie democratică este acela prin care modelul SL îi implică adesea pe elevi în activități de comunicare directă cu aleșii locali și cu alți reprezentanți politici (pentru a le prezenta problemele identificate și a propune soluții) sau în acțiuni de educare a celorlalți cetățeni cu privire la diversele modificări legislative sau politici publice care le afectează în mod direct viața la nivel comunitar (Smith et al., 2013).

Se poate afirma că fundamentul funcționării eficiente a modelului *service-learning* (SL) este reprezentat de legătura directă, puternică și vizibilă dintre ceea ce se învață în mod formal în sala de clasă și situațiile reale, concrete, din comunitățile de proveniență ale elevilor. Prin această abordare, sala de clasă încetează să mai fie percepută ca un spațiu restrâns, izolat, abstract și adesea străin de viața cotidiană a elevilor. Ea devine, dimpotrivă, o veritabilă punte de legătură, un „hub” de reflecție și acțiune, un spațiu dinamic care contribuie la formarea unor cetățeni activi, conștienți de drepturile lor, dar și de obligațiile și responsabilitățile pe care le au față de comunitate și societate (Govekar și Rishi, 2007). În acest context pedagogic specific, sala de clasă devine, într-un fel, un spațiu comun, un continuum cu realitatea cotidiană din afara școlii. Această conexiune permanentă le permite elevilor să își înțeleagă mult mai profund și mai nuanțat contextul social, politic, economic, cultural și chiar religios în care trăiesc, și să facă acest lucru prin intermediul unui mediu educațional structurat și reflexiv. Este evident că, într-un astfel de cadru, elevii își dezvoltă nu doar competențe civice specifice, ci și o gamă largă de alte competențe transversale, utile atât pentru viitoarele cariere pe care și le vor alege, cât și pentru dezvoltarea armonioasă a intereselor lor personale și a personalității lor în ansamblu (Zivi, 1997).

II.3.2. Dincolo de orar: activitățile extracurriculare

O altă cale importantă și adesea foarte eficientă pentru dezvoltarea comportamentului civic la elevi este reprezentată de implicarea acestora într-o gamă variată de activități extracurriculare. Aceste activități, desfășurate în afara programului școlar obligatoriu, oferă elevilor oportunități educaționale preponderent practice, care presupun o implicare activă și voluntară din partea lor, atât în cadrul inițiativelor organizate în școli, cât și, foarte important, în diverse proiecte și acțiuni desfășurate în comunitățile din care fac parte. Prin natura lor mai flexibilă și adesea mai atractivă pentru elevi, acest tip de activități pot constitui experiențe formative cu efecte pozitive

semnificative și de lungă durată în viața tinerilor. Unul dintre motivele principale este acela că activitățile extracurriculare îi expun pe elevi într-un mod mai direct și mai puțin formalizat la realitățile, atât cele pozitive, cât și cele negative, cu care se confruntă nu doar comunitățile lor imediate, ci și societatea în general. Pe lângă simpla conștientizare a problemelor, aceste activități le pot oferi adesea și unelte de lucru, strategii și contacte eficiente pentru a încerca să contribuie la rezolvarea acestor probleme (Fujita, 2005). Este important de menționat că, deși paleta activităților extracurriculare poate fi extrem de largă și diversificată (de la cluburi sportive și artistice la cercuri științifice), în contextul specific al acestei cercetări, analiza noastră se va concentra asupra acelor tipuri de activități extracurriculare care au o aplicabilitate și o relevanță directă în domeniul formării comportamentului civic.

În acest sens, implicarea directă în viața comunității se profilează ca fiind una dintre cele mai importante și mai formative activități extracurriculare, deosebit de utilă pentru dezvoltarea și consolidarea abilităților civice ale elevilor. Prin implicarea lor concretă în diversele aspecte ale vieții comunitare, fie că este vorba despre identificarea și promovarea aspectelor pozitive, fie despre încercarea de a soluționa unele dintre problemele și aspectele negative, elevii trec treptat de la statutul pasiv de simpli observatori neimplicați, la cel activ și responsabil de cetățeni angajați, capabili să contribuie la schimbarea în bine a caracteristicilor negative ale comunității și la valorificarea și promovarea celor pozitive. Prin astfel de experiențe, elevii învață că nu trebuie să rămână pasivi și indiferenți în fața problemelor care îi afectează direct sau indirect, ci, dimpotrivă, că pot juca un rol activ în restructurarea și redefinirea identității comunității lor. Ei ajung să înțeleagă mai bine mecanismele sociale și să își asume în mod conștient acțiuni pozitive, care nu doar că aduc un beneficiu comunității, dar le dezvoltă inclusiv și în mod semnificativ sentimentul de apartenență și de mândrie locală (Levin-Goldberg, 2009).

Prin această implicare activă în comunitate, elevii nu doar că aplică cunoștințe și abilități deja existente, ci își dezvoltă și își perfecționează continuu acele abilități specifice care sunt necesare pentru a putea iniția și susține acțiuni pozitive și cu impact în cadrul acesteia. Este firesc ca, în funcție de interesele și aptitudinile lor individuale, unii dintre elevi să își dezvolte abilități specializate pe anumite aspecte concrete ale vieții comunitare – de exemplu, unii se pot implica cu pasiune în îngrijirea

spațiilor verzi sau în amenajarea și întreținerea locurilor de joacă pentru copii, pe când alții, cu înclinații diferite, își pot consolida și exersa abilitățile de organizatori, de lideri de proiect sau de comunicatori eficienți în cadrul unor inițiative mai complexe. O modalitate concretă prin care elevii se pot implica este aceea de a se organiza în diverse cluburi școlare sau comunitare, cluburi care să desfășoare activități educaționale, culturale, sportive sau chiar de monitorizare a politicilor publice care le afectează în mod direct comunitatea. Multe astfel de cluburi ale elevilor pot colabora și își pot uni eforturile, pentru ca implicarea lor în rezolvarea problemelor comunității să aibă un grad mai ridicat de coerență, vizibilitate și, în final, de succes (Rahman, 2015).

În cadrul specific al școlilor, elevii se pot organiza, de exemplu, în cluburi de dezbateri, care să își propună să organizeze activități (dezbateri, mese rotunde, simulări) cu un specific civic și politic clar, prin intermediul cărora să îi informeze și să îi ajute pe alți elevi să înțeleagă mai bine problemele comunității și să se implice în soluționarea lor. De asemenea, o practică benefică este aceea ca aleșii locali (primari, consilieri) și alți reprezentanți ai lumii politice, alături de membrii marcanți ai unor organizații civice locale, să organizeze periodic dezbateri și activități comune cu elevii și cu alți membri ai comunității. Scopul acestor întâlniri este acela de a sensibiliza membrii comunităților cu privire la importanța participării civice și de a-i încuraja să rămână implicați activ, acolo unde există deja un astfel de demers, sau să se implice pe viitor, dacă apatia este predominantă. Dezvoltarea sentimentului de apartenență la comunitate și recunoașterea valorii intrinseci a fiecărui cetățean și a fiecărei ființe umane pot constitui un factor extrem de eficient în stimularea implicării active a membrilor comunității în viața ei de zi cu zi. Un astfel de cadru participativ și deschis permite, de asemenea, diseminarea unor informații importante despre modul în care funcționează diversele programe politice și administrative locale, despre importanța fundamentală a votului informat într-o democrație și despre necesitatea și valoarea diversității de opinie și a dialogului constructiv. De altfel, este important de subliniat că dezvoltarea comportamentelor civice ale elevilor este stimulată și prin aceste activități extracurriculare care implică interacțiune directă și ajutor reciproc, prin care ei se implică activ în ajutorarea semenilor și a colegilor care se confruntă cu diverse dificultăți (Keser et al., 2011).

La baza acestor comportamente civice pozitive stă, în ultimă instanță, un proces continuu și complex de formare a caracterului moral. Prin intermediul acestor experiențe, elevii învață în mod practic despre importanța unor valori fundamentale precum: responsabilitatea (față de sine, față de ceilalți, față de comunitate), dreptatea (în relațiile interpersonale și sociale) și respectul autentic pentru ceilalți cetățeni, cu drepturile și nevoile lor. Astfel, comportamentul civic, atunci când este fundamentat pe un sistem solid de valori civice și etice, conduce în mod firesc la promovarea și susținerea unor acțiuni etice în toate sferele vieții.

II.3.3. Școala ca mini-democrație: implicarea elevilor în decizii

O altă modalitate extrem de relevantă și cu un potențial formativ considerabil pentru dezvoltarea comportamentului civic este implicarea directă și semnificativă a elevilor în procesul decizional care are loc chiar la nivelul școlii în care își desfășoară activitatea. Participarea la luarea deciziilor în propriul mediu educațional este un aspect important nu doar pentru democratizarea vieții școlare în sine, ci și pentru ca elevii să poată observa și, ulterior, să internalizeze modul în care funcționează, în practică, o instituție care, cel puțin la nivel ideal, este menită să ofere un cadru funcțional, transparent și eficient pentru toți actorii săi: profesori, elevi și personalul didactic auxiliar și nedidactic. O instituție de învățământ, deși are o autonomie specifică, funcționează într-un context legal și administrativ mai larg, fiind conectată și, adesea, dependentă de alte instituții publice de la nivel județean sau național, de care depinde în mare măsură buna sa funcționare și chiar bunăstarea materială – ne referim aici la entități precum Inspectoratele Școlare Județene, Primăriile (ca ordonatori de credite pentru infrastructură și funcționare) și Ministerul Educației (care stabilește politicile educaționale și cadrul curricular). Cu toate acestea, dincolo de aceste determinări externe, implicarea autentică a elevilor în procesul decizional intern al școlii contribuie în mod direct și substanțial la modul în care structurile și principiile democratice sunt percepute, înțelese și, în final, preluate și integrate de către elevi în activitatea și în comportamentul lor cotidian, atât în școală, cât și în afara ei.

Documentul fundamental care reglementează drepturile și obligațiile elevilor în sistemul de învățământ preuniversitar din România, și implicit mecanismele de reprezentare a acestora, este Statutul Elevilor, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației Naționale și Cercetării Științifice nr. 4742 din

10 august 2016. Conform acestui document, drepturile și interesele legitime ale elevilor sunt reprezentate, în principal, de către consiliul elevilor (constituit la nivelul fiecărei unități de învățământ) și, acolo unde este cazul, de către asociațiile reprezentative ale elevilor, legal constituite. Această reprezentare se realizează, în mod concret, prin participarea reprezentanților elevilor, aleși în mod democratic, în diversele organisme administrative și consultative ale școlii. Aceste organisme pot include foruri decizionale (precum Consiliul de Administrație al școlii), consilii consultative (Consiliul Profesorat, în anumite aspecte), comisii de lucru pe diverse problematice (calitate, etică, disciplină etc.), precum și alte structuri asociative relevante pentru viața școlară. Statutul Elevilor prevede că reprezentarea intereselor elevilor se poate face și prin participarea reprezentanților unor instituții publice relevante (de exemplu, din domeniul protecției copilului sau al sănătății) în organismele administrative sau consultative din cadrul unității de învățământ, atunci când se discută probleme care îi privesc direct pe elevi.

Unul dintre modurile de reprezentare considerate deosebit de importante pentru cercetarea de față și pentru formarea civică a elevilor se realizează prin participarea directă a reprezentantului (sau reprezentanților) elevilor în Consiliul de administrație al unității de învățământ. Acest reprezentant, ales de către colegii săi, are dreptul legal de a depune memorandumuri, petiții, plângeri sau diverse solicitări în numele elevilor pe care îi reprezintă, contribuind astfel la articularea vocii elevilor în forurile de decizie ale școlii. Reprezentantul elevilor (sau structurile de reprezentare ale acestora) are, de asemenea, dreptul de a transmite comunicate de presă, de a formula și disemina luări de poziție publice pe teme de interes pentru elevi și chiar dreptul de a organiza forme de protest, cu condiția respectării stricte a normelor legale aflate în vigoare și a neperturbării procesului educațional. Reprezentarea efectivă a elevilor în sistemul educațional se realizează, așadar, printr-o pleiadă de mecanisme și structuri: prin intermediul președinților și vicepreședinților consiliilor școlare ale elevilor (la nivel de școală), prin reprezentanții elevilor în birourile executive ale consiliilor județene ale elevilor sau chiar în forul suprem de reprezentare, Consiliul Național al Elevilor. La acestea se adaugă reprezentarea prin structurile de conducere ale asociațiilor reprezentative ale elevilor, constituite în mod legal, precum și, așa cum am menționat, prin reprezentanții elevilor în diverse organisme la nivel de școală (Consiliul de administrație, comisii), dar și la nivelul inspectoratelor școlare sau chiar al autorităților locale și centrale,

atunci când se discută politici educaționale. Se poate spune, așadar, că întregul concept teoretic al drepturilor, responsabilităților și obligațiilor elevilor capătă concretețe și este pus în practică efectivă tocmai prin intermediul acestor structuri și mecanisme de reprezentare ale elevilor, care le oferă o platformă de exprimare și acțiune.

Un aspect fundamental al acestui proces de reprezentare democratică este modul în care sunt aleși reprezentanții elevilor. Conform reglementărilor în vigoare, aceștia sunt aleși, de regulă la începutul fiecărui an școlar, direct de către elevii unității de învățământ din care fac parte, prin vot secret și universal. Principiul democratic al dreptului la participare prin vot este pus în practică în mod direct, prin dreptul fiecărui elev de a alege și, la fel de important, de a fi ales în structurile de reprezentare. În acest context, este explicit interzisă orice formă de limitare sau restrângere a acestui drept fundamental de a alege sau de a fi ales, indiferent de criterii precum rasa, naționalitatea, etnia, limba vorbită, statutul socioeconomic, convingerile sociale sau politice (atâta timp cât nu încalcă principiile democratice), sexul, orientarea sexuală, vârsta (în limitele ciclului de învățământ), eventualele dizabilități sau boli, apartenența la un grup defavorizat, media generală la învățătură, media la purtare, situația școlară la diverse discipline sau orice alt criteriu care ar putea fi considerat discriminatoriu. Stă în responsabilitatea Consiliului Național al Elevilor să stabilească, printr-un regulament-cadru, modul general de desfășurare a alegerilor pentru desemnarea reprezentanților elevilor la toate nivelurile, asigurând astfel un proces cât mai corect, transparent și democratic.

Coborând la nivelul concret al fiecărei unități de învățământ, mecanismul de reprezentare începe de la bază: fiecare clasă își alege, de regulă o dată pe an, propriul reprezentant în consiliul elevilor al școlii, iar această alegere se face, în mod obligatoriu, prin vot secret și direct al elevilor din clasa respectivă. Dreptul la vot în cadrul acestor alegeri aparține exclusiv elevilor, nefiind permisă implicarea sau influențarea directă a procesului de vot de către profesori sau alte cadre didactice. Consiliul școlar al elevilor, odată constituit, este alcătuit din totalitatea reprezentanților aleși ai fiecărei clase și are, conform Statutului Elevilor, un rol consultativ important, dar și un rol fundamental de reprezentare a intereselor și preocupărilor specifice ale elevilor din învățământul preuniversitar. Prin intermediul acestui organism, consiliul elevilor devine principalul canal prin care sunt identificate, articulate și adresate problemele care îi afectează pe elevi în mod

direct în viața școlară (de la condițiile de studiu, la relația cu profesorii, la activitățile extracurriculare etc.).

Funcționarea efectivă a consiliului elevilor este asigurată printr-un regulament propriu de organizare și funcționare, care trebuie să fie adaptat la nevoile și specificul fiecărei școli în parte, dar care este redactat, în mod obligatoriu, având ca bază un regulament-cadru unitar, adoptat la nivel național de către Consiliul Național al Elevilor. Un aspect important pentru asigurarea unei colaborări constructive și a unei comunicări eficiente este modul prin care consiliul profesoral al școlii interacționează cu consiliul elevilor. De regulă, acest lucru se realizează prin desemnarea, de către consiliul profesoral, a unui cadru didactic (adesea un consilier educativ sau un profesor diriginte cu experiență) care să aibă rolul de facilitator al comunicării și colaborării dintre cele două consilii. Trebuie precizat că, deși acest cadru didactic se va implica în susținerea dialogului și a proiectelor comune, el nu are dreptul să se implice în mod direct în procesul de luare a deciziilor din cadrul consiliului elevilor, autonomia acestuia din urmă trebuind să fie pe deplin respectată.

Prin participarea la aceste structuri și procese, elevii au oportunitatea de a observa în mod concret și direct modul de funcționare a principiilor fundamentale ale unui mediu democratic. Acest lucru se realizează, în primul rând, prin îndeplinirea efectivă a atribuțiilor specifice de către membrii consiliului elevilor. Printre aceste atribuții se numără: reprezentarea intereselor legitime ale elevilor în fața conducerii școlii și a altor factori de decizie; apărarea activă a drepturilor elevilor, așa cum sunt ele stipulate în Statut și în alte documente relevante; asigurarea unei comunicări eficiente și bidirecționale între elevi și cadrele didactice; organizarea de dezbateri pe marginea propunerilor venite din partea elevilor cu privire la diverse aspecte ale vieții școlare; participarea la dezbaterile proiectului Regulamentului de organizare și funcționare a unității de învățământ (ROFUIP), oferind un punct de vedere al elevilor; și, nu în ultimul rând, organizarea alegerilor pentru desemnarea elevului reprezentant cu drept de vot în consiliul de administrație al școlii. De asemenea, însuși modul de funcționare al structurii de conducere a Consiliului elevilor – alcătuită, de obicei, dintr-un președinte, unul sau mai mulți vicepreședinți, un secretar și alți membri

responsabili pe diverse departamente – precum și organizarea periodică a adunării generale a consiliului elevilor (unde sunt prezenți toți reprezentanții claselor), reprezintă în sine structuri și procese de funcționare care oglindesc, la scară redusă, mecanismele specifice unei democrații funcționale.

Așa cum am menționat anterior, Statutul Elevilor este un document complex care detaliază aceste aspecte. El descrie, de exemplu, în Capitolul VII („Asocierea elevilor”), drepturile elevilor de a se asocia în diverse forme, precum și condițiile de funcționare ale asociațiilor reprezentative ale elevilor. Documentul continuă apoi, în Capitolul VIII („Consiliul școlar al elevilor”), cu prevederi detaliate referitoare la reprezentarea elevilor, modul de organizare și funcționare al Consiliului școlar, atribuțiile specifice ale acestuia, modul de desfășurare a adunării generale a consiliului școlar al elevilor, împreună cu atribuțiile clare ale președintelui, vicepreședintelui (sau vicepreședinților) și ale celorlalți membri ai biroului executiv. Se poate spune că Statutul Elevilor, prin însuși modul în care este conceput și structurat, reflectă la scară mică structurile și mecanismele democratice ale unei țări. Prin intermediul acestui cadru, elevii au ocazia să observe în mod direct nu doar cum sunt reprezentați formal, ci și cum își îndeplinesc (sau nu) atribuțiile colegii lor aleși în diverse funcții. Desigur, exercitarea libertății de exprimare și asumarea responsabilității pentru ideile și acțiunile proprii, principii fundamentale într-un astfel de context, pot conduce, în mod firesc, la diverse forme de contestare a autorității reprezentanților elevilor – o contestare care poate veni nu atât din partea profesorilor (care ar trebui să încurajeze spiritul critic), cât mai ales din partea celorlalți elevi, care pot avea opinii sau interese diferite. Totuși, o analiză atentă a realității școlare actuale sugerează că nu neapărat dreptul la contestație sau dezbateră de idei pare să fie principala problemă în calea dezvoltării unui comportament civic autentic la elevi. Mult mai îngrijorătoare par a fi, adesea, fenomenele de indiferență și apatie manifestate de o parte semnificativă a elevilor față de aceste structuri de reprezentare și față de procesul democratic în general. Această apatie se poate manifesta atât la nivel de școală, prin neimplicare în alegerea reprezentanților sau în activitățile consiliului elevilor, cât și, prin extensie și generalizare, la nivel de țară și regiune, contribuind la absenteismul la vot și la o participare civică redusă în viața adultă.

II.3.4. O singură echipă: parteneriatul școală-familie-comunitate

O altă direcție fundamentală pentru cultivarea unui comportament civic robust și pentru ancorarea educației în realitățile sociale este dezvoltarea și consolidarea unor parteneriate autentice și funcționale între cei trei piloni ai formării tinerei generații: școala, familia și comunitatea locală. Astfel de parteneriate școală–familie–comunitate, atunci când sunt bine gândite și implementate cu consecvență, contribuie în mod decisiv la crearea unui mediu educațional și social largit, un mediu în care relațiile de colaborare și sprijin reciproc dintre cele trei componente pot forma și consolida în mod eficient comportamentul civic al elevilor. Aceste parteneriate favorizează, de asemenea, dezvoltarea responsabilității individuale și comunitare și stimulează participarea activă a tuturor actorilor implicați în viața comunității. Baza unui parteneriat optim și durabil între școală, familie și comunitate este constituită, în primul rând, dintr-un set de valori și norme comune, acceptate și promovate de către toți cei trei parteneri. Aceste valori împărtășite (respect, încredere, colaborare, responsabilitate etc.) devin fundamentul solid pe care se poate construi apoi implicarea unui număr cât mai mare de membri ai comunității în diversele acțiuni și proiecte comunitare întreprinse în comun de către cei trei parteneri. Atunci când familiile și școala decid să implementeze împreună acțiuni cu impact comunitar (de la proiecte de ecologizare la campanii de ajutorare a persoanelor vulnerabile sau la evenimente culturale locale), efectul poate fi extrem de benefic pentru toți cei implicați. Un rezultat important este crearea și consolidarea unui sentiment de apartenență la comunitate, mai ales în rândul acelor membri ai comunității care, din diverse motive (socio-economice, culturale etc.), fac parte din medii vulnerabile sau se simt marginalizați.

Prin participarea la acțiuni comune, aceștia se pot simți valorizați și integrați. Valori precum respectul pentru diversitate, toleranța activă și asumarea responsabilității individuale și colective se formează și se exersează în mod natural în cadrul unei colaborări eficiente, deschise și integrative, o colaborare care se îndreaptă și se adresează tuturor membrilor comunității, fără excluderi sau discriminări. Această colaborare tripartită creează oportunități pentru experiențe educaționale valoroase, experiențe pe care o parte dintre membrii comunității (atât adulți, cât și copiii) nu le-ar fi putut experimenta niciodată în absența unui astfel de parteneriat structurat și susținut (Stefanski et al., 2016). Aceste experiențe educaționale comune

țintesc, de obicei, către o mai bună conștientizare a problemelor reale cu care se confruntă comunitatea, dar și a aspectelor pozitive, a resurselor și potențialului local, care pot fi valorificate și îmbunătățite prin efort comun. Este important de subliniat că bunăstarea generală a unei comunități depinde în mod direct de gradul de implicare a tuturor membrilor săi în acțiuni care contribuie la binele comun. Aceste acțiuni nu presupun neapărat un efort individual foarte mare sau resurse excepționale, decât poate în situațiile în care comunitatea respectivă este caracterizată de probleme sociale extrem de grave și complexe, precum un grad ridicat de criminalitate, sărăcie extremă sau conflicte interetnice acute.

Trebuie să înțelegem, de asemenea, că membrii unei comunități nu sunt doar persoanele individuale care locuiesc într-un anumit spațiu. Conceptul include și persoanele juridice – companii, firme locale, asociații profesionale – și, practic, orice fel de organizații care își desfășoară activitatea în acea comunitate și care pot avea un impact (pozitiv sau negativ) asupra ei. În acest context, școala poate juca un rol proactiv de catalizator. Ea poate planifica, prin intermediul unor proiecte civice bine structurate, implicarea unei părți semnificative a comunității (părinți, reprezentanți ai autorităților locale, ONG-uri, mediul de afaceri etc.), care să colaboreze cu elevii în procesul de conștientizare a situațiilor de fapt (probleme, nevoi, resurse) cu care se confruntă comunitatea respectivă. Ulterior, școala, împreună cu partenerii săi, poate oferi mijloacele și cadrul necesar prin care elevii pot fi de un real folos în adresarea și soluționarea unor probleme concrete identificate. Voluntariatul și diversele forme de serviciu comunitar (*service-learning*) sunt doar câteva dintre modalitățile practice aflate la îndemâna părților implicate, prin intermediul cărora elevii pot aplica în mod direct cunoștințele și abilitățile dezvoltate în școală pentru a contribui la rezolvarea unor probleme reale ale comunității lor (Hands, 2008).

Într-un astfel de parteneriat extins, atât școala (prin cadrele sale didactice), cât și familia (prin părinți și alți membri), alături de reprezentanți relevanți ai mediului de afaceri local, ai sectorului cultural și ai celui politic dintr-o anumită comunitate, se prezintă și acționează ca veritabili formatori de opinie și, mai ales, ca modele de comportament civic pentru elevi. Indiferent de succesul personal sau profesional obținut de unii membri marcanți ai comunității, implicarea activă a acestora în viața școlii și a comunității, de exemplu prin programe de mentorat dedicate elevilor, va crea un nou nivel calitativ al relaționării dintre generații. Prin interacțiunea

cu astfel de mentori, elevii vor avea la dispoziție unul sau mai multe repere pozitive, modele de succes și implicare civică, față de care să se poată raporta în procesul lor de formare și în alegerile pe care le vor face pe viitor. Prin această experiență, ei pot fi implicați, la rândul lor, încă de tineri, în crearea unui mediu social și educațional propice pentru dezvoltarea comportamentului civic la generațiile următoare. Programele de mentorat se pot desfășura în diverse medii organizate, atât în cadrul școlii (prin cluburi, activități extracurriculare), cât și în afara ei (în cadrul unor organizații, firme sau instituții partenere). Rezultatul pe termen lung al unor astfel de inițiative se poate concretiza, printre altele, prin dezvoltarea la elevi a sentimentului propriei valori și a unei stime de sine crescute, precum și prin consolidarea sentimentului de apartenență la un mediu sau la o comunitate în care se simt utili, respectați și capabili să contribuie. Astfel, elevii se pot implica activ nu doar strict la nivelul școlii, ci și în diverse alte inițiative din afara ei (Bryan și Henry, 2008). Atunci când elevii ajung să conștientizeze faptul că sunt considerați valoroși pentru viitorul comunității lor și că implicarea lor contează, parteneriatele de tip familie – școală – comunitate devin cu atât mai utile și mai eficiente, generând rezultate pozitive pe termen lung.

Printre aceste rezultate majore sunt formarea și consolidarea capitalului social la nivelul comunității. Acest capital social, așa cum am discutat anterior, se bazează pe rețele de relații interpersonale solide, pe încredere reciprocă și pe norme de reciprocitate, toate acestea fiind fundamente ale unei implicări civice active și ale unei colaborări constructive în cadrul comunităților. Atunci când relațiile dintre membrii comunității (inclusiv părinți, reprezentanți ai mediului de afaceri, autorități locale etc.) și școli sunt puternice și funcționale, elevii beneficiază de modalități concrete și diverse de implicare în eforturile de îmbunătățire a condițiilor de viață ale comunității. Aceste experiențe practice pot avea rezultate benefice inclusiv în ceea ce privește orientarea lor profesională și facilitarea tranziției ulterioare către piața muncii. Într-un mediu comunitar și școlar în care elevii sunt tratați cu respect autentic, fiind considerați o parte importantă și valoroasă a vieții comunității, implicarea lor în diverse activități și proiecte devine mult mai ușoară, mai naturală și mai motivată intrinsec (Lowe, 2021).

Este evident că o comunitate, pentru a fi sănătoasă și prosperă, beneficiază enorm de pe urma unor relații sociale fundamentate pe respect reciproc și pe spirit de înțelegere. Într-o astfel de comunitate, implicarea civică nu vine doar din partea unor organizații specializate sau a unor

instituții publice, ci emană de la toți membrii săi, fiecare contribuind în măsura posibilităților și competențelor proprii. Totuși, pentru a facilita și a structura această implicare, parteneriatele strategice între școală, familie și comunitate sunt importante, pentru că ele creează oportunitățile și cadrul necesar, atât la nivel individual, cât și de grup, pentru ca membrii comunității să poată contribui în mod eficient cu cunoștințele, resursele și expertiza lor specifică la identificarea și abordarea problemelor cu care se confruntă comunitatea (Sanders și Epstein, 1998). Acțiunile concrete organizate în cadrul acestor parteneriate pot fi extrem de variate: de la întâlniri periodice de consultare și planificare comună, la organizarea unor forumuri comunitare de dezbatere a problemelor prioritare, sau la derularea unor proiecte de colaborare pe termen mai lung. Aceste inițiative pot fi sprijinite activ de către autoritățile locale (Primărie, Consiliu local), de către reprezentanți ai mediului de afaceri (prin sponsorizări, mentorat, oferirea de facilități) sau de către alte instituții publice relevante, precum: spitalele, poliția comunitară sau instituțiile culturale. Școlile, la rândul lor, pot contribui în mod semnificativ la succesul acestor parteneriate, prin facilitarea dialogului și a colaborării între diverși membri ai comunității, având ca scop final întărirea coeziunii sociale, creșterea rezilienței comunitare (capacitatea de a face față provocărilor) și sporirea eficienței generale a comunității în atingerea obiectivelor sale de dezvoltare (Masyada et al., 2022).

Parteneriatele de tip școală – familie – comunitate au și un rol important în a promova în mod activ principiile democratice, prin intermediul mediilor educaționale informale și non-formale pe care le pot crea în colaborare. În cadrul acestor medii, elevii pot fi încurajați și sprijiniți să participe în mod real la procesele de luare a deciziilor care au un impact direct asupra vieții lor și a comunității, dar mai ales asupra problemelor specifice școlii. În măsura posibilităților și a resurselor disponibile, școala însăși poate deveni un spațiu deschis și un loc propice pentru implicarea activă a întregii comunități, fie prin intermediul colaborărilor cu mediul de afaceri local (de exemplu, prin programe de practică pentru elevi, prin sponsorizări pentru dotarea școlii etc.), fie prin implicarea reprezentanților mediului socio-politic (participarea la evenimente școlare, oferirea de modele de bună practică civică etc.). Toate acestea ar contribui la o legătură mult mai strânsă și mai organică între viața școlii și viața comunității în ansamblul ei (Stefanski et al., 2016). Astfel, școala ar putea depăși statutul de instituție oarecum izolată și ar deveni cu adevărat o parte integrantă și vibrantă a comunității, în

primul rând prin elevii săi, care ar participa activ la proiectarea și implementarea unor programe educaționale și comunitare cu impact real. Cunoștințele, abilitățile și resursele materiale și umane ale școlii pot fi astfel utilizate într-un mod creativ și eficient de către elevi, alături de ceilalți membri ai comunității, cu scopul comun de a consolida relațiile sociale pozitive și de a promova în mod practic principiile democratice (Nicotera, 2008). În ultimă instanță, prin implicarea concertată a școlii și a elevilor, alături de diverși alți membri ai comunității, în procesul de identificare și adresare a problemelor locale și de promovare a bunăstării colective, se poate ajunge la un rezultat extrem de valoros: elevii își consolidează sentimentul de apartenență la comunitate, dezvoltă un simț al proprietății (*ownership*) față de spațiul și problemele comune și, cel mai important, își asumă o mai mare responsabilitate față de ceilalți cetățeni, față de bunurile comunității și față de identitatea și viitorul acesteia.

II.3.5. Metoda-cheie: Învățarea Bazată pe Proiecte

După ce am explorat diverse modalități generale prin care școala poate contribui la dezvoltarea comportamentului civic, este momentul să ne aplecăm asupra unei metode pedagogice specifice, cu un potențial formativ deosebit de ridicat în acest domeniu: Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP). Această abordare se distinge prin capacitatea sa de a transforma învățarea într-o experiență activă, relevantă și profund conectată la realitățile lumii înconjurătoare.

II.3.5.1. Motorul atelierului: Învățarea Bazată pe Proiect

Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP), cunoscută în literatura internațională și sub acronimul PBL (*Project-Based Learning*), este o metodă instrucțională modernă, fundamentată în mod explicit pe modelul constructivist al educației. Teoria constructivistă, așa cum știm, are la bază ideea fundamentală că procesul de cunoaștere nu este o simplă receptare pasivă de informații, ci o construcție activă, personală și socială a înțelegerii, realizată prin interacțiunea individului cu mediul și prin explorarea din perspective variate a realității, adesea în cadrul unor activități sociale și colaborative. Modelul constructivist, prin natura sa, permite și încurajează auto-conștientizarea procesului de învățare și recunoașterea faptului că modul în care înțelegem și cunoaștem lumea este profund dependent de contextul specific în care se desfășoară învățarea și de experiențele anterioare ale celui care învață.

În funcție de diferiții autori care au teoretizat și au promovat IBP, se consideră că această metodă funcționează în mod optim și își atinge potențialul formativ atunci când sunt îndeplinite cel puțin cinci criterii: 1. Proiectele trebuie să fie integrate în mod coerent în curriculumul școlar, având obiective de învățare clare și relevante pentru disciplinele studiate; 2. Proiectele trebuie să prezinte probleme autentice, complexe și motivante, care să îi stimuleze pe elevi să abordeze și să aprofundeze concepte și conținuturi semnificative; 3. Proiectele trebuie să implice în mod activ elevii (sau studenții) în investigații de tip constructivist, în care aceștia caută informații, formulează ipoteze, experimentează și construiesc propriile lor înțelegeri; 4. Proiectele trebuie să fie axate pe elev (*student-centered*), oferindu-le un grad ridicat de autonomie, alegere și responsabilitate în procesul de învățare; și 5. Proiectele trebuie să fie realiste și conectate la lumea reală, abordând probleme și contexte care au relevanță și semnificație dincolo de pereții clasei. Pentru a funcționa eficient, componentele structurale ale unui demers de IBP includ, de regulă: o sarcină de lucru (*task*) clar definită și motivantă (adesea sub forma unei întrebări directoare sau a unei provocări); un proces investigativ susținut, în care elevii caută și analizează informații; accesul la resurse diverse de învățare (materiale, experți, comunitate); un proces de conceptualizare și sinteză a informațiilor; colaborarea activă între elevi și, adesea, cu parteneri externi; și, nu în ultimul rând, oportunități constante de reflecție asupra procesului de învățare și de transfer al cunoștințelor și abilităților dobândite în noi contexte (Walker et al., 2015).

Beneficiile generale ale implementării Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) în practica educațională sunt multiple și bine documentate în literatura de specialitate. Acestea decurg, în primul rând, din capacitatea intrinsecă a acestei metode de a stimula și susține motivația intrinsecă a elevilor pentru învățare. Atunci când sunt angajați în proiecte care le par relevante și interesante, elevii sunt mult mai dispuși să depună efort cognitiv și să persevereze în fața dificultăților. Această motivație intrinsecă conduce, în mod firesc, la o dezvoltare mai profundă și mai durabilă a abilităților și cunoștințelor, prin intermediul unor activități de învățare care sunt adesea centrate pe explorarea unor domenii de cunoaștere diferite și pe realizarea unor conexiuni interdisciplinare. IBP dezvoltă la elevi dispoziția și tendința de a acționa în mod pozitiv și constructiv, nu doar în cadrul proiectului, ci și în alte contexte de viață. Acest lucru se realizează, parțial, prin clarificarea și

aprofundarea stimei de sine și a încrederii în propriile abilități și competențe, sentimente care sunt consolidate prin finalizarea cu succes a unor sarcini complexe și prin recunoașterea valorii muncii depuse (Îlhan, 2014). Un aspect deosebit de important al IBP, cu relevanță directă pentru formarea civică, este acela că stimulează în mod activ eficiența muncii în echipă, dezvoltarea gândirii critice (prin analiza problemelor și evaluarea soluțiilor), formarea abilităților de prezentare în fața unui auditoriu și de comunicare clară și persuasivă a ideilor, dar și, foarte important, cultivarea unui interes autentic și profund pentru subiectul proiectelor abordate. Adesea, produsele materiale concrete ale proiectelor (rapoarte, machete, prezentări, campanii etc.), care sunt rezultatul unor cercetări și eforturi susținute întreprinse de elevi, demonstrează în mod elocvent faptul că elevii pot trece, într-un interval de timp dat, de la un stadiu inițial de novici într-un anumit domeniu, la cel de veritabili experți la nivelul lor de vârstă. Ei devin capabili să identifice, să selecteze, să proceseze și să utilizeze în mod creativ informații relevante dobândite din mai multe domenii ale cunoașterii, informații pe care le-au combinat și le-au sintetizat în mod original pentru a produce rezultate optime și soluții inovatoare la problemele investigate (Diffily, 2002).

S-a constatat, de asemenea, că IBP a dezvoltat în mod semnificativ și abilitatea elevilor de a interpreta informațiile într-un mod critic și nuanțat, și nu doar de a prezenta în mod descriptiv date brute sau fapte izolate. Prin intermediul IBP, elevii și-au dezvoltat în cel mai înalt grad gândirea creativă, urmată îndeaproape de învățarea și înțelegerea aprofundată a conținuturilor specifice proiectului. Aceste rezultate pozitive se datorează, în mare măsură, însăși metodologiei specifice IBP, care, prin caracterul său deschis și flexibil, a condus la dezvoltarea unor abilități și competențe care adesea întreceau obiectivele inițiale ale proiectelor, printr-o personalizare și o varietate mult mai mare a experiențelor de învățare oferite elevilor. Se poate spune chiar că metoda IBP permite o asimilare a cunoștințelor și o dezvoltare a competențelor la un nivel academic și cognitiv superior celui specific etapei de școlarizare în care se desfășoară proiectul. Desigur, implementarea IBP nu este lipsită de provocări, în special pentru cadrele didactice. Printre dificultățile cu care s-au confruntat profesorii care au adoptat IBP se numără: asimilarea profundă a principiilor învățării de tip constructivist (care necesită o schimbare de paradigmă față de modelul transmisiv); deprinderea unor strategii de instruire noi, specifice facilitării proiectelor (managementul grupurilor, oferirea de feedback formativ, evaluarea autentică etc.);

selectarea judicioasă a subiectului pentru proiect (care trebuie să fie relevant, motivant și fezabil); managementul eficient și designul coerent al întregului demers IBP (planificare, organizare, monitorizare); alături de aspecte complexe precum evaluarea adecvată a procesului și a produselor proiectelor și, nu în ultimul rând, asigurarea unei colaborări eficiente și productive în cadrul echipelor de proiect (Alacapinar, 2008).

Pentru a înțelege mai bine Învățarea Bazată pe Proiect, este util să menționăm că aceasta se sprijină pe patru idei fundamentale, care îi conferă coerență și specificitate pedagogică. Acestea pornesc de la premisa construirii înțelegerii de către elevi într-un mod activ și personalizat și de la necesitatea prelucrării sarcinilor de învățare preponderent prin colaborare între elevi, și mai puțin prin efort individual izolat. O altă idee fundamentală este crearea unor medii de învățare autentice, care să simuleze cât mai fidel contexte reale de viață și de muncă, medii care să fie bazate pe utilizarea unor unelte cognitive diverse și relevante (de la instrumente de cercetare la tehnologii digitale). Pe baza acestor idei directoare sunt construite apoi principiile operaționale ale învățării bazate pe proiect. Printre cele mai importante se numără: existența unei întrebări centrale, complexe și deschise, care să ghideze întregul proiect și să îi confere relevanță; formularea clară a unor obiective de învățare specifice, pe care elevii trebuie să le atingă prin intermediul proiectului; angajarea elevilor în practici de investigație și cercetare similare celor științifice (formulare de ipoteze, colectare și analiză de date, tragere de concluzii); promovarea colaborării active nu doar între elevi, ci și cu alte persoane-resursă (profesori, experți, membri ai comunității); utilizarea inteligentă și relevantă a uneltelor tehnologice pentru documentare, comunicare, colaborare și creare de produse; și, nu în ultimul rând, crearea unui produs final concret, tangibil sau prezentabil, care să sintetizeze rezultatele învățării și să răspundă întrebării centrale.

Întrebarea directoare oferă direcție și coerență procesului de cercetare din cadrul proiectului și, foarte important, arată adesea înspre o problemă reală, autentică, din comunitățile elevilor sau din societatea mai largă. Obiectivele specifice ale învățării permit o înțelegere mai profundă și mai structurată a problemei studiate, asigurându-se că proiectul nu este doar o activitate oarecare, ci un demers formativ riguros. Practicile de tip științific (adaptate, desigur, nivelului de vârstă) permit o organizare mai eficientă a sarcinilor de lucru și o abordare mai sistematică a investigației, prin

utilizarea unor metode de studiu care sunt validate și recunoscute în medii de cercetare autentică. Colaborarea, așa cum am menționat, trece adesea dincolo de interacțiunile dintre elevii de la clasă, extinzându-se înspre o colaborare cu specialiști în domeniul problemei cercetate, cu reprezentanți ai instituțiilor sau ai comunității, ceea ce îmbogățește considerabil experiența de învățare. Utilizarea tehnologiei moderne facilitează întregul proces de informare, documentare, comunicare și elaborare a materialelor din cadrul proiectului. În fine, crearea unui produs final (care poate fi un raport de cercetare, o prezentare multimedia, o campanie de informare, un prototip, un eveniment comunitar etc.) are multiple funcții: dovedește că elevii au reușit să răspundă în mod adecvat întrebării de cercetare inițiale, descoperă și face vizibil nivelul de înțelegere la care au ajuns elevii și, nu în ultimul rând, îi ajută pe elevi să creeze un mediu educațional și resurse relevante pentru ca și alți colegi sau chiar alți elevi din școală să se poată implica ulterior în proiecte similare sau să beneficieze de rezultatele muncii lor (Krajcik, 2015).

În contextul specific al prezentei cercetări, referitoare la formarea comportamentului civic, Învățarea Bazată pe Proiect (IBP) este descrisă și înțeleasă ca fiind o metodologie didactică fundamental axată pe elev și pe promovarea învățării active. Ea se caracterizează prin faptul că oferă abordări preponderent interdisciplinare, conectând cunoștințe și abilități din diverse arii curriculare, și are o relevanță practică imediată pentru elevi, prin ancorarea în probleme reale. IBP țintește în mod explicit către dezvoltarea unor abilități cognitive și sociale, precum gândirea critică și capacitatea de colaborare eficientă. Un alt element definitoriu este faptul că oferă oportunități pentru o evaluare autentică și continuă a progresului elevilor, o evaluare care este integrată în însuși demersul de identificare și rezolvare a problemelor reale, proces care se desfășoară, ideal, printr-o formă de învățare continuă și reflexivă.

II.3.5.2. Manualul de asamblare democratică:

Integrarea principiilor cetățeniei democratice în Învățarea Bazată pe Proiect
După ce am definit Învățarea Bazată pe Proiecte în termeni generali, este momentul să explorăm cum anume poate această metodologie să devină un instrument eficient pentru cultivarea specifică a cetățeniei democratice. Acest lucru este posibil prin integrarea conștientă și sistematică a principiilor fundamentale ale cetățeniei democratice în însuși designul și desfășurarea proiectelor. Care sunt aceste principii? Literatura de specialitate și

documentele de referință (Velea et al., 2013) converg în a identifica un set de valori și norme utile. Printre acestea se numără: egalitatea tuturor cetățenilor în fața legii și în drepturi; participarea activă la viața publică și la procesele decizionale; domnia legii (*rule of law*) ca fundament al unei societăți juste; respectarea necondiționată a drepturilor omului; toleranța și deschiderea autentică față de opinii diferite și față de diversitatea culturală; cultivarea gândirii critice ca instrument de analiză și acțiune informată; asumarea responsabilității sociale individuale și colective; și, nu în ultimul rând, angajamentul pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ca o condiție a adaptării și progresului într-o lume în continuă schimbare. Să detaliem puțin aceste principii. Principiul egalității susține că toți cetățenii sunt și trebuie să fie egali în fața legii și să se supună acelorași norme, fără privilegii sau discriminări. Dar egalitatea nu se referă doar la aspectul legal; ea are în vedere și asigurarea unor oportunități cât mai echitabile pentru toți de a participa la procesul politic și la viața publică, indiferent de rasă, clasă socială, gen, religie sau alte caracteristici particulare. Participarea activă, la rândul ei, se materializează într-o gamă largă de acțiuni: de la exercitarea dreptului la vot în cadrul campaniilor electorale sau la referendumuri, la participarea directă în competiția electorală pentru a obține funcții publice, la desfășurarea de activități de voluntariat în cadrul unor campanii politice sau civice, la susținerea unor cauze sociale prin diverse mijloace (*advocacy*, donații, mobilizare etc.) și, desigur, la exprimarea liberă și responsabilă a opiniilor în probleme de interes public.

Domnia legii (*rule of law*) este considerată a fi la baza oricărei societăți drepte și juste, un principiu care garantează că niciun cetățean, indiferent de poziția sau puterea sa, publică sau privată, nu este mai presus de lege. Acest principiu fundamental este menit să prevină arbitrariul și abuzul de putere, atât la nivelul indivizilor, cât și la cel al grupurilor sau al instituțiilor statului. Respectarea drepturilor omului, așa cum am discutat anterior, este un alt pilon al unei democrații autentice. Acesta presupune garantarea și protejarea unui set larg de libertăți fundamentale, printre care se numără libertatea de exprimare, libertatea de întrunire pașnică și libertatea religioasă și de conștiință (Gómez et al., 2022). Respectarea acestor drepturi permite și încurajează exprimarea unei pluralități de puncte de vedere diferite, un proces de bază pentru vitalitatea și adaptabilitatea unei societăți democratice mature și deschise.

Cultivarea toleranței și a deschiderii autentice față de opinii diferite reprezintă o altă valoare democratică fundamentală. Această atitudine permite și facilitează desfășurarea unor dezbateri și a unui dialog constructiv, menit să ajute la descoperirea unui teren comun și a unor soluții acceptabile pentru rezolvarea problemelor civice complexe, care implică adesea interese divergente. Acest principiu al toleranței și al deschiderii contribuie în mod direct la formarea și exersarea gândirii critice. O gândire critică autentică presupune capacitatea de a asculta și de a analiza argumentele celorlalți, chiar și atunci când acestea sunt contrare propriilor convingeri. Gândirea critică, la rândul ei, permite cetățenilor să evalueze în mod informat și să analizeze cu discernământ politicile publice propuse de guvernanți, cu scopul de a putea lua decizii responsabile și în cunoștință de cauză, mai ales în contextul actual, marcat de proliferarea știrilor false (*fake news*) și a diverselor forme de propagandă ideologică și politică. În acest context al exersării gândirii critice și al angajamentului informat, se dezvoltă și se aprofundează sentimentul responsabilității civice. Aceasta din urmă are la bază asumarea conștientă a responsabilității pentru bunăstarea generală a comunității și a națiunii din care facem parte. Cetățenii cu un simț civic dezvoltat își dedică în mod voluntar o parte din timpul, talentele și resursele lor materiale și intelectuale pentru a contribui la îmbunătățirea calității vieții în comunitățile în care trăiesc și activează. În fine, dar nu în ultimul rând, într-o societate democratică dinamică și complexă, cetățenii sunt, ideal, angrenați într-un proces continuu de învățare pe tot parcursul vieții. Această disponibilitate pentru învățare permanentă îi face capabili să identifice și să înțeleagă noile forme de abuz de putere, de manipulare sau de propagandă, forme care sunt adesea menite să distrugă stabilitatea socială, coeziunea și armonia dintr-o comunitate (Malazonia et al., 2023). Cetățenii informați corect și constant vor ajunge să înțeleagă mult mai bine mecanismele complexe prin care pot contribui la păstrarea unei societăți democratice funcționale și, de asemenea, modul în care ar trebui să funcționeze un guvern eficient, transparent și responsabil față de cetățenii săi.

Cum pot fi, așadar, integrate aceste principii fundamentale ale cetățeniei democratice în practica Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) la nivel de clasă? Propunem aici un model care se poate articula, în general, în jurul a trei pași sau direcții de acțiune complementare: 1. Promovarea activă a înțelegerii și asumării drepturilor și responsabilităților civice și sociale de către elevi; 2. Angajarea elevilor în procesul de identificare, analiză și

rezolvare a unor probleme sociale reale din comunitatea lor; și 3. Dezvoltarea abilităților de colaborare și implicare directă în procesul decizional democratic simulat la nivelul grupului sau al clasei. Este important de menționat că aceste trei etape nu sunt neapărat strict consecutive sau ierarhice; ele se pot întrepătrunde și se pot influența reciproc, fiind, mai degrabă, părți componente interconectate ale unui proiect IBP complex și bine structurat (Feeley, 2014).

Să detaliem puțin fiecare dintre aceste direcții. Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP), spre deosebire de simpla elaborare a unor proiecte punctuale și adesea formale la clasă, are potențialul de a integra în mod autentic aspecte educaționale și practice deosebit de utile pentru dezvoltarea comportamentului civic. Un prim aspect în acest sens are de-a face cu promovarea învățării bazate pe experiență directă (*experiential learning*). IBP, prin natura sa, nu se axează în mod exclusiv și excesiv pe memorarea de informații teoretice, ci, dimpotrivă, pune un accent puternic pe implicarea activă și concretă a elevilor în cadrul unor proiecte care sunt menite să identifice și să încerce să rezolve probleme sociale reale și relevante pentru ei. Astfel, elevii se confruntă în mod direct cu realități civice și sociale complexe, fiind plasați în scenarii de învățare autentice, similare celor din viața reală. În acest context, promovarea și discutarea constantă a drepturilor și responsabilităților civice (atât ale lor, cât și ale celorlalți) le influențează în mod direct deciziile și acțiunile pe care le întreprind în cadrul proiectului. Înțelegerea profundă a acestor drepturi și responsabilități nu este doar una teoretică, ci are loc și în contextul formării și exersării unor deprinderi de gândire critică. Învățarea Bazată pe Proiecte presupune și stimulează în mod constant dezvoltarea abilității elevilor de a cerceta în profunzime probleme complexe, de a analiza informații provenite din perspective multiple și adesea divergente și, foarte important, de a lua în calcul și de a anticipa consecințele posibile ale diverselor soluții pe care le identifică și le propun. Capacitatea de a evalua în mod corect și obiectiv informațiile, de a identifica influențele ascunse, părtinirile (biasurile) și presupuzițiile care pot sta la baza unor argumente sau opinii (Battistoni, 1997), precum și abilitatea de a lua decizii informate și argumentate, sunt competențe care permit ulterior promovarea eficientă și legitimă a drepturilor omului și a altor valori democratice în societate.

Mai departe, drepturile și responsabilitățile civice și sociale pot fi promovate și internalizate de către elevi și ca urmare a dezvoltării empatiei față de cei aflați în dificultate sau față de grupurile vulnerabile din societate.

Empatia poate fi, la rândul ei, un aspect important care poate fi adresat și cultivat în mod specific prin intermediul proiectelor educaționale de tip IBP, desigur, cu limitele de rigoare și cu respectarea sensibilităților implicate. Procesul de identificare a persoanelor sau grupurilor care se confruntă cu diverse tipuri de dificultate (sărăcie, excluziune, discriminare etc.), împreună cu etapele de cercetare și documentare a mediului social și economic din care acestea provin, pot contribui în mod semnificativ la o dezvoltare a empatiei elevilor față de aceste persoane și la o mai bună înțelegere a problemelor lor. Iar această empatie autentică devine un element fundamental pentru o implicare civică corectă, etică și sustenabilă pe termen lung în eforturile de soluționare a problemelor identificate. În acest context, cercetarea corectă, riguroasă și bazată pe dovezi (și nu pe stereotipuri sau prejudecăți) este un element integral și indispensabil al Învățării Bazate pe Proiecte, un element care contribuie în mod direct la consolidarea unei cetățenii responsabile și informate (Revelle, 2020).

Așa cum știm cu toții, problemele sociale sunt o realitate cotidiană, o parte integrantă și, din păcate, adesea inevitabilă a oricărei societăți umane, indiferent de nivelul ei de dezvoltare. Cu toate acestea, este foarte posibil ca, în funcție de mediul specific de proveniență al elevilor (familiar, comunitar, socio-economic), aceste probleme să facă sau nu parte din realitatea lor socială imediată și direct experimentată. Unii elevi pot fi mai protejați și mai puțin expuși la dificultățile sociale, în timp ce alții le pot trăi zilnic. În aceeași măsură, este posibil ca unii elevi să provină ei înșiși din medii sociale, economice sau familiale dificile, iar din această cauză să devină, la rândul lor, ținta unor forme de discriminare, stigmatizare sau excluziune din partea colegilor sau chiar a unor adulți. Prin metoda Învățării Bazate pe Proiecte, elevii sunt încurajați și sprijiniți să identifice probleme sociale reale, autentice, din comunitatea lor sau din societatea mai largă, să investigheze în mod amănunțit cauzele care stau la baza acestor probleme (și nu doar simptomele lor vizibile) și, în final, să caute și să propună soluții viabile și realiste pentru ameliorarea sau rezolvarea lor. Metoda IBP devine cu atât mai eficientă cu cât elevilor li se prezintă oportunitatea de a identifica și de a lucra asupra unor probleme de viață care sunt cu adevărat relevante pentru ei, probleme care să le permită stabilirea unei conexiuni personale, emoționale și cognitive cu elementele constitutive ale acestora. Într-un astfel de context, în care învățarea este ancorată în relevanță personală, elevii fac mult mai ușor legătura dintre procesul formal de învățare din școală (concepte, teorii,

metode de cercetare) și problemele reale, concrete, cu care se confruntă comunitățile lor. Prin aceasta, educația elevilor trece dincolo de simpla asimilare a unor concepte abstracte și adesea percepute ca fiind aride sau irelevante, mișcându-i înspre o implicare reală, activă și conștientă, o implicare care, în ultimă instanță, înseamnă și se traduce în comportament civic autentic (Gottlieb și Robinson, 2006).

Abordarea și rezolvarea problemelor sociale complexe necesită, în mod evident, adoptarea unor abordări practice și dezvoltarea unor competențe specifice. Printre acestea se numără cultivarea unei atitudini de cetățenie activă, o cetățenie care se axează în mod prioritar pe identificarea și rezolvarea problemelor concrete din viața reală, și nu doar pe discuții teoretice abstracte. Acest tip de cetățenie activă presupune, de asemenea, capacitatea de a colabora eficient cu alții și de a lucra productiv în echipă, dar și dezvoltarea unor abilități solide de comunicare (pentru a putea argumenta, negocia și mobiliza sprijin) și de susținere publică a unor cauze sociale considerate importante. Toate aceste aspecte practice sunt strâns conectate la dezvoltarea unor aptitudini cognitive și socio-emoționale mai profunde, centrate pe căutarea și promovarea binelui comun. Printre acestea, un rol îl joacă gândirea critică (capacitatea de a analiza problemele în mod obiectiv și de a evalua soluțiile posibile), aptitudinile de cercetare a literaturii științifice și a altor surse de informare relevante (pentru a fundamenta înțelegerea problemelor și propunerile de soluții), precum și abilitățile concrete de planificare și implementare a proiectelor de intervenție socială. Un aspect deosebit de important în acest context este legat și de modul în care, prin implicarea în astfel de proiecte, se dezvoltă la elevi simțul responsabilității civice și capacitatea de empatie. Aceste calități se aplică și se manifestă apoi în mod direct în implicarea efectivă în comunitate, în abordarea logică și respectuoasă a diversității de perspective și în asumarea unei responsabilități sociale active pentru bunăstarea colectivă (Howe și Covell, 2009).

Privind acum în contextul specific al clasei de elevi, devine evident că procesele de colaborare și implicare activă în diverse sarcini și proiecte comune sunt fundamentale nu doar pentru atingerea obiectivelor de învățare specifice unei discipline, ci și pentru înțelegerea profundă și experiențială a modului în care funcționează un proces democratic autentic. Democrația însăși, la orice nivel s-ar manifesta ea, presupune, la rândul său, astfel de colaborări, negocieri și asumări de responsabilitate colectivă. Învățarea

Bazată pe Proiecte, și în mod particular metodologii specifice precum „Proiect: Cetățeanul” (Adha și Yanzi, 2014, și în context românesc), organizează în mod deliberat efectivul de elevi al unei clase sub forma unui sistem democratic funcțional, la scară redusă. Clasa devine astfel un mic laborator de democrație. Proiectele de acest tip îi plasează pe elevi în contexte de învățare autentice, în care se confruntă în mod direct cu provocări similare celor din viața politică și socială reală: de exemplu, cu necesitatea de a găsi un echilibru just între interesele individuale legitime și promovarea binelui comun al grupului; cu dificultatea de a naviga și gestiona o diversitate de puncte de vedere, adesea diferite sau chiar conflictuale, exprimate de către colegi; și cu realitatea, uneori frustrantă, dar necesară, a compromisului democratic. Într-un astfel de cadru, elevii învață că uneori confortul personal sau nevoia individuală imediată trebuie subsumate și puse în balanță cu obiectivele și binele comun al grupului. Desigur, profesorul trebuie să clarifice și să medieze cu atenție condițiile în care se realizează un astfel de demers de subordonare a interesului individual celui colectiv, pentru a evita apariția unor situații extreme, în care individul este anulat, desconsiderat sau perceput ca fiind inferior majorității. Tocmai acest tip de contexte educaționale controlate și ghidate pedagogic facilitează exersarea și internalizarea competențelor de colaborare, de negociere și de luare a deciziilor în mod democratic, competențe care sunt absolut utile și necesare într-o societate democratică reală. O astfel de societate se stabilizează și progresează doar în măsura în care membrii ei sunt implicați în mod activ și informat în procesul decizional la toate nivelurile.

Colaborarea și implicarea activă a tuturor membrilor unui grup de proiect conțin în mod inevitabil și elemente de negociere și de acceptare a unor compromisuri rezonabile, compromisuri care însă nu trebuie să periclitizeze sau să sacrifice fundamentele și valorile democrației (precum respectul pentru drepturile minorităților sau principiul non-discriminării). Prin însăși natura sa, Învățarea Bazată pe Proiecte încurajează exprimarea liberă și argumentată a propriei opinii, într-un mod persuasiv, dar, în același timp, cultivă și abilitatea de a asculta cu atenție și respect perspectivele opuse ale celorlalți, în speranța identificării unui teren comun și a unor soluții acceptabile pentru toți (Howe și Covell, 2009). Căutarea și identificarea unor soluții de tip „câștig-câștig” (*win-win*), în care interesele legitime ale tuturor părților implicate sunt luate în considerare pe cât posibil, permit echipelor de proiect să găsească acel teren comun necesar pentru acțiune colectivă.

Chiar dacă, într-o astfel de soluție de compromis, nu toate nevoile și dorințele individuale pot fi satisfăcute în totalitate, este important ca să nu existe pierderi grave sau inacceptabile pentru identitatea și demnitatea individuală a niciunui membru.

În același context al funcționării democratice, este de reținut că sistemele democratice autentice nu funcționează în mod haotic sau arbitrar, ci în cadrul unor proceduri și reguli clare, transparente și, foarte important, optimizabile și adaptabile în funcție de nevoile și experiența acumulată. Pentru a putea participa în mod eficient și constructiv la procesul decizional (fie el la nivelul clasei, al școlii sau, ulterior, al societății), elevii sunt puși adesea în situația în care trebuie să elaboreze și să respecte împreună reguli clare de comunicare în cadrul grupului, proceduri transparente pentru procesul de votare (atunci când este necesară luarea unor decizii prin vot) și, nu în ultimul rând, mecanisme echitabile pentru gestionarea și soluționarea eventualelor conflicte care pot apărea în mod firesc în orice interacțiune de grup. Proiectul însuși, prin etapele și cerințele sale, îi ajută pe elevi să înțeleagă rostul și necesitatea existenței unor astfel de reguli și procese structurate, reguli care, deși pot părea uneori restrictive, permit de fapt rezolvarea mai eficientă a conflictelor și obținerea unor rezultate mai corecte și mai legitime pentru toți cei implicați (Johnson și Johnson, 2016). Se poate argumenta că un proces democratic, chiar și cel simulat la scară redusă în cadrul unui proiect școlar, atunci când este structurat și organizat în mod corect și participativ, își va dovedi eficiența formativă pe termen lung. Abilitățile și înțelegerile dobândite în acest context vor fi extrem de utile în situațiile ulterioare din viața adultă, în care viitorii cetățeni vor fi nevoiți să se implice activ și responsabil pentru a menține și consolida democrația și pentru a preveni apariția unor situații care ar putea periclita funcționarea sistemului democratic și valorile sale fundamentale.

II.4. Care sunt inamicii formării civice?

Până acum am explorat diversele modalități prin care școala poate contribui la formarea comportamentului civic. Este important să abordăm cu realism și luciditate și obstacolele care pot îngreuna sau chiar submina acest proces complex. Identificarea și înțelegerea acestor provocări reprezintă un pas în efortul de a găsi soluții viabile și de a optimiza practicile educaționale în domeniul formării civice.

II.4.1. Cursa contra cronometru: impactul timpului limitat

O primă provocare, deloc neglijabilă și adesea resimțită acut în practica școlară cotidiană, este reprezentată de timpul limitat alocat în orar pentru disciplinele din aria Educației sociale, în special pentru clasele ciclului gimnazial (V-VIII). Având în vedere normarea actuală a orelor, care adesea nu depășește o oră pe săptămână pentru aceste discipline, există un risc considerabil ca acest buget de timp insuficient, distribuit pe parcursul unui întreg an școlar, să afecteze în mod negativ profunzimea și calitatea procesului de dezvoltare a comportamentului civic al elevilor. Dintre problemele concrete cu care se pot confrunta atât elevii, cât și cadrele didactice în acest context restrictiv, se poate menționa, în primul rând, riscul unei predări superficiale și, implicit, al unei înțelegeri la fel de superficiale a conținuturilor învățării (Morrison et al., 2019). Este evident că, dacă elevii nu dispun de suficient timp în cadrul orelor pentru a explora în mod adecvat și aprofundat conceptele civice fundamentale (democrație, justiție, drepturi, responsabilități etc.), pentru a înțelege modul complex de funcționare al instituțiilor statului și pentru a analiza mecanismele și procesele democratice, există un pericol real ca aceștia să ajungă la concluzii simpliste, incomplete sau chiar eronate cu privire la semnificația și implicațiile drepturilor și obligațiilor cetățenești. Dacă abilitățile de gândire critică și principiile de rezolvare a problemelor sociale și civice nu sunt formate și exersate în mod corespunzător din cauza constrângerilor de timp, realitățile complexe și adesea ambigue ale vieții cotidiene vor fi, foarte probabil, interpretate în mod greșit sau superficial de către tineri. Consecința pe termen lung poate fi aceea că viitorii cetățeni nu vor putea înțelege pe deplin modul de funcționare al structurilor democratice și nici nu vor putea participa în mod informat la viața publică (Ersoy, 2014).

Un alt pericol la fel de serios pentru formarea civică a elevilor, generat tot de insuficiența timpului didactic, constă în explorarea insuficientă și adesea superficială a valorilor și normelor civice care stau la baza funcționării sănătoase a oricărei democrații. Ne referim aici la valori precum toleranța față de diversitate, respectul necondiționat pentru drepturile omului și dezvoltarea empatiei față de semenii. Dezvoltarea autentică și internalizarea acestor valori complexe nu se poate realiza în grabă; ea necesită timp pentru discuții aprofundate și deschise în clasă, pentru analizarea unor studii de caz relevante care să illustreze dileme morale și civice, dar și, foarte important, pentru procese individuale de reflecție asupra

propriilor valori și convingeri și pentru exersarea aplicării acestora în diverse situații concrete din viața cotidiană. Rezultatul direct al acestei deficiențe de timp și de profunzime în abordarea valorilor se materializează, adesea, într-o capacitate redusă a elevilor de a înțelege în mod nuanțat problemele cotidiene cu care se confruntă ei înșiși sau comunitatea lor și, implicit, într-o dificultate de a răspunde la acestea într-un mod etic și responsabil. Expunerea insuficientă la problemele reale ale vieții, la complexitatea și ambiguitatea acestora, afectează în mod negativ modul de abordare și de gestionare a acestor probleme atunci când ele apar efectiv în viața elevilor. Este important să nu uităm că elevii provin din medii sociale și familiale extrem de diferite, de la cele vulnerabile și defavorizate, până la cele stabile și cu resurse multiple. În acestea din urmă, elevii pot obține adesea resursele materiale și sprijinul emoțional și educațional necesare pentru a avea un parcurs școlar optim și pentru a depăși dificultățile. Însă, elevii care provin din medii dificile se pot confrunta frecvent cu situații problematice grave, mai ales în context familial sau comunitar (sărăcie, violență, excluziune etc.), și au, de cele mai multe ori, resurse personale și sociale limitate pentru a putea face față acestor provocări.

Școala poate și ar trebui să fie un mediu compensatoriu, care să le ofere acestor elevi cunoștințele și abilitățile necesare pentru a putea face față cel puțin unora dintre aceste situații dificile. Însă, constrângerile generate de timpul limitat de predare pot afecta în mod serios capacitatea școlii de a-și îndeplini acest rol formativ complex. Chiar dacă, așa cum subliniază Naval et al. (2002), anumite abilități sociale și de adaptare se dezvoltă și prin simpla interacțiune și prin calitatea relațiilor dintre elevi și profesori, acest lucru nu este suficient în absența unui demers educațional structurat și aprofundat. O predare realizată în grabă, sub presiunea timpului, va tinde în mod inevitabil să pună accentul preponderent pe componenta teoretică, pe transmiterea unui volum cât mai mare de informații, dar va neglija, aproape în totalitate, dezvoltarea la fel de importantă a abilităților practice, a deprinderilor de acțiune civică. Din această cauză, în multe situații, elevii nu vor reuși să facă transferul necesar de la teorie la practică, cunoștințele lor rămânând la un nivel abstract și inert. Acest lucru va avea ca efect limitarea participării lor active și a exercitării unei cetățenii conștiente, odată cu subdezvoltarea gândirii critice și a capacității de a aplica conceptele învățate în contexte reale.

Într-adevăr, constrângerile temporale periclitează, de asemenea, în mod direct dezvoltarea spiritului practic și a disponibilității pentru o implicare activă în societate și în procesele democratice. Adesea, problema lipsei de participare civică a tinerilor începe tocmai de la o înțelegere superficială și incompletă a conceptelor și principiilor fundamentale ale democrației. Dacă înțelegerea profundă și nuanțată a acestora nu are loc în procesul educațional, iar accentul cade, din lipsă de timp, doar pe transmiterea unor informații de suprafață, se creează riscul ca elevii să dobândească o imagine simplistă și adesea eronată asupra funcționării unui sistem politic și social care este, în realitate, extrem de complex. Doar analiza critică a principiilor democratice, cu avantajele și limitele lor, cu succesele și eșecurile lor istorice, poate conduce la o aprofundare reală a perspectivei asupra aspectelor pozitive și negative ale unui sistem politic. Simpla memorare a unor termeni-cheie sau a unor definiții de manual nu va contribui în mod semnificativ la dezvoltarea unui comportament civic autentic, ancorat în procese complexe de gândire reflexivă și critică. În același context al timpului limitat, se va instala probabil și o înțelegere la fel de superficială a problemelor civice concrete cu care elevii se pot confrunța în comunitatea lor sau chiar în mediul școlar. Din această cauză, ei nu le vor putea identifica în mod corect și la timp, și nici nu le vor putea evalua în mod corespunzător cauzele și implicațiile, pentru a putea apoi să gândească și să propună modalități pertinente de îmbunătățire a vieții din comunitate.

Este aproape o axiomă faptul că neînțelegerea profundă a problemelor civice va conduce, în mod inevitabil, la o atitudine de neimplicare sau de implicare formală și ineficientă în diversele campanii sau activități civice care pot apărea. Importanța reală a acestor inițiative va trece adesea neobservată de către tinerii insuficient pregătiți, păstrându-se astfel o stare de fapt nemulțumitoare în cadrul comunității, o stare din care elevii nu vor avea instrumentele necesare pentru a ieși, ratând astfel oportunități prețioase de dezvoltare personală și de îmbunătățire a perspectivelor lor de viață (Robertson, 2008). În ultimă instanță, timpul limitat alocat educației civice va face ca învățarea pasivă, bazată pe receptare și memorare, să devină o prioritate impusă de circumstanțe, în detrimentul învățării bazate pe experiență directă, active și implicate, care va rămâne în mare măsură neexplorată și nevalorificată. Consecința directă este aceea că și comportamentul civic al elevilor va rămâne, în cel mai bun caz, subdezvoltat și insuficient ancorat în realitate.

În aceste condiții de presiune temporală și superficialitate a abordării, competențe precum: abilitățile de comunicare eficientă, de colaborare constructivă în echipă, de manifestare a empatiei autentice și capacitatea de a participa la procese de luare a deciziilor etice și responsabile, toate acestea fiind strâns ancorate în dezvoltarea prealabilă a gândirii critice, vor lipsi în mare măsură sau vor fi semnificativ reduse în ceea ce va rămâne din repertoriul comportamentului civic al elevilor. Trebuie să înțelegem că simplul accent pus pe parcurgerea unor conținuturi teoretice, oricât de relevante ar fi ele, nu rezolvă în mod automat problema formării comportamentului civic. Acesta din urmă se dezvoltă și se consolidează în principal în cadrul confruntării directe cu probleme reale, probleme pe care elevii trebuie să le analizeze în profunzime, să le dezbată și să încerce să le rezolve, fie în mediul sigur al școlii (prin proiecte și simulări), fie, ideal, în contextele autentice ale comunităților în care trăiesc. Nefiind implicați în mod activ și semnificativ decât la un nivel pur teoretic, elevii nu vor avea ocazia să își dezvolte nici reziliența necesară în fața dificultăților, nici disponibilitatea de a se angaja în acțiuni civice pe termen lung și nici încrederea în propriile forțe de care au absolută nevoie pentru a se putea implica în mod autentic și eficient în contexte sociale reale și în abordarea problemelor stringente din viața de zi cu zi.

Una dintre consecințele negative cele mai importante ale unei predări superficiale și grăbite în domeniul civic este legată de diminuarea progresivă și, uneori, chiar de disiparea completă a sentimentului de apartenență al elevilor la comunitatea lor. Această alienare duce, în mod firesc, la o disociere periculoasă față de asumarea unei identități civice clare și a unei responsabilități civice active. Nefiind implicați în mod real în problemele care îi afectează direct sau indirect, elevii riscă să nu se mai considere parte integrantă și valoroasă a comunității, ajungând să se desconsidere pe ei înșiși ca ființe umane importante, cu un rol și un potențial de contribuție în societate. Din acest motiv, mulți dintre ei vor alege, în mod comprehensibil, să rămână neimplicați și pasivi în fața problemelor importante ale comunității sau ale societății în ansamblu (Martens și Gainous, 2013). Consecința finală a acestui cerc vicios este una gravă: valorile democratice fundamentale nu vor fi internalizate în mod corespunzător de către tineri, iar angajamentul lor etic de a păstra, a apăra și a întări principiile democratice – nu doar în relațiile interpersonale dintre elevi, ci și în cele cu ceilalți membri ai societății – se va diminua considerabil sau, în cazuri extreme, se va transforma într-un individualism exagerat, centrat exclusiv pe interese personale înguste, în detrimentul binelui comun.

II.4.2. Factorul uman: predarea tradițională și pregătirea profesorilor

Un alt obstacol major în calea dezvoltării unui comportament civic autentic la elevi este reprezentat, din păcate, de pregătirea uneori insuficientă a profesorilor care predau disciplinele socio-umane, inclusiv Educația pentru Cetățenie Democratică. Această pregătire deficitară, fie ea inițială sau continuă, limitează în mod direct capacitatea elevilor de a se implica activ și informat în problemele civice. Motivul este simplu: profesorii care nu au ei înșiși o pregătire solidă și actualizată în domeniu, precum și o înțelegere profundă a metodelor pedagogice active și participative, nu vor avea expertiza necesară pentru a crea acele contexte de învățare propice, atât la nivel teoretic, cât și, mai ales, practic, care să poată dezvolta în mod eficient competențele civice complexe necesare unei participări active și responsabile în societatea democratică. Nu doar că unii profesori vor întâmpina dificultăți reale în a explica în mod corespunzător, clar și nuanțat conceptele democratice fundamentale, alături de conținuturile specifice ale disciplinei ECD/EDO, dar există și riscul, deloc neglijabil, ca aceștia să ofere elevilor informații eronate, incomplete sau interpretate unilateral. Acest lucru poate crea confuzie și neînțelegere în rândul elevilor, periclitanând astfel întregul proces de învățare și formare civică. Abilitățile pedagogice ale unor profesori pot fi, uneori, învechite sau insuficient adaptate la specificul generațiilor actuale de elevi și la cerințele unei educații civice moderne. Aceasta le limitează capacitatea de a pregăti și de a prezenta conținuturile disciplinei într-un mod practic, relevant și util, pe înțelesul elevilor și conectat la experiențele lor de viață.

Cu toate că unele metode și abilități pedagogice ar fi putut fi eficiente în cazul altor generații de elevi, din alte contexte sociale și culturale, este foarte posibil ca acestea să nu mai fie suficient de eficace pentru elevii de astăzi, care sunt expuși unui flux informațional mult mai mare și au alte așteptări de la procesul educațional. În acest caz, necesitatea unei pregătiri continue, relevante și de calitate a cadrelor didactice devine un aport absolut binevenit și indispensabil pentru modernizarea actului pedagogic în domeniul civic. Nu trebuie să uităm nici faptul că motivarea elevilor pentru învățare și participare depinde de modul în care profesorul își proiectează și își prezintă lecțiile. Un profesor pasionat, bine pregătit și care utilizează metode interactive va fi capabil să capteze atenția elevilor, să le stimuleze curiozitatea și să îi ajute să înțeleagă în mod concret și personalizat modalitățile prin care pot deveni cetățeni activi și pot contribui la binele

comunității. Un aspect deosebit de sensibil în acest context, și care necesită o atenție sporită în formarea profesorilor, are a face cu riscul manifestării unor *biasuri* (părtiniri, prejudecăți) personale ale profesorilor în abordarea temelor civice. Există pericolul ca unii profesori să își expună în mod preponderent sau exclusiv propriile opinii subiective (politice, ideologice, religioase etc.), ignorând sau minimalizând importanța rezultatelor cercetărilor științifice recente cu privire la subiecte complexe și adesea controversate ce țin de ECD și EDO (Hinchey și Konkol, 2021). O astfel de prezentare subiectivă și unilaterală a problemelor civice se poate transforma cu ușurință într-un proces de promovare implicită sau explicită strict a perspectivelor personale ale cadrului didactic, fără a încuraja o interacțiune critică și obiectivă a elevilor cu diverse surse de informare și cu rezultatele cercetărilor de specialitate pe probleme de cetățenie democratică și comportament civic.

Din fericire, problema lipsei de pregătire adecvată a profesorilor în domeniul educației civice nu este una insurmontabilă. Ea poate fi adresată și depășită printr-un ansamblu de măsuri și strategii coerente la nivel de sistem educațional și de dezvoltare profesională. Printre acestea, se numără: organizarea unor programe de pregătire continuă de înaltă calitate, special dedicate temelor de educație civică și metodelor eficiente de predare activ-participativă a acestora; facilitarea colaborării constante dintre cadrele didactice și experți recunoscuți în domeniul cetățeniei democratice, al drepturilor omului și al problemelor civice și comunitare (cercetători, practicieni din ONG-uri, reprezentanți ai instituțiilor relevante); crearea și susținerea unor rețele de colaborare și schimb de bune practici între profesorii de specialitate, nu doar la nivel local sau regional, ci și la nivel național și chiar internațional (pentru a beneficia de perspective comparate); abordarea sistematică în formarea profesorilor a unor perspective civice multiculturale și incluzive, care să îi pregătească pentru lucrul cu elevi proveniți din medii diverse; organizarea unor sesiuni de mentorat și *coaching* pedagogic pe probleme specifice de predare a conceptelor civice, cetățenești și de funcționare a democrației; implementarea unor mecanisme riguroase și constructive de evaluare a eficienței predării în acest domeniu; și, nu în ultimul rând, promovarea și recompensarea excelenței în predarea educației civice, pentru a stimula inovația și dedicarea profesională (Bohan Haeussler et al., 2008).

O altă provocare majoră, adesea interconectată cu pregătirea profesorilor, este persistența în practica școlară a metodelor de predare

tradiționale. Dacă prin metodă tradițională de predare înțelegem, în principal, acel act pedagogic care este centrat aproape exclusiv pe cadrul didactic, un act bazat preponderent pe transmiterea verbală de informații și pe solicitarea memorării acestora de către elevi, atunci putem identifica cu ușurință o serie de efecte negative asupra dezvoltării comportamentului civic. Un prim efect negativ direct va consta într-o înțelegere superficială și adesea fragmentară a conținutului predat. Aceasta va fi, în mod firesc, urmată de o atitudine de învățare pasivă din partea elevilor, o învățare care nu include elevul ca participant activ în construcția propriei cunoașteri și care generează o incapacitate de a transfera cunoștințele teoretice la înțelegerea problemelor reale din viață. Într-un astfel de mediu educațional, dominat de expunerea magistrală a profesorului, interacțiunea autentică și dialogul argumentativ dintre elevi vor fi, în cel mai bun caz, limitate la perspectivele și întrebările propuse aproape exclusiv de către cadrul didactic.

Consecința directă este afectarea și inhibarea dezvoltării gândirii critice și independente a elevilor. Or, așa cum am argumentat anterior, implicarea în comunitate și comportamentul civic autentic se formează și se consolidează în contextul unor interacțiuni umane complexe și autentice, în care experiența practică se dobândește prin aplicarea teoriei învățate la clasă la probleme civice concrete, adaptate nivelului de înțelegere și capacității elevilor de a le rezolva. Cu toate că elevii pot, teoretic, să învețe în mod eficient conținuturile teoretice ale unei discipline precum ECD sau EDO chiar și prin metode tradiționale, le va fi extrem de greu, dacă nu imposibil, să conecteze aceste concepte abstracte la problemele reale și la evenimentele cotidiene cu care se confruntă. Această dificultate de transfer va slăbi în mod considerabil motivația intrinsecă pentru învățarea civică și sentimentul de relevanță personală a acesteia. Iar disocierea progresivă de problemele reale ale comunității va crea, pe termen lung, elevi și, ulterior, cetățeni neangajați, pasivi și adesea cinici față de viața publică (Campbell et al., 2012).

Modul de predare reflectă și reproduce, adesea inconștient, anumite dinamici și structuri de putere în sala de clasă. În contextul specific al predării tradiționale, aceste structuri de putere vor favoriza aproape exclusiv perspectiva și autoritatea profesorului, iar ideile, întrebările și inițiativele elevilor vor rămâne, în cel mai bun caz, neexplorate decât în mică măsură, sau, în multe situații, vor fi pur și simplu ignorate sau descurajate. Într-o astfel de organizare ierarhică și unilaterală a autorității în clasă, profesorul

va fi perceput (și se va autopercepe adesea) ca fiind unicul și infailibilul posesor al cunoașterii relevante, iar elevii vor rămâne într-un rol predominant pasiv, de simpli receptori și reproducători ai acestei cunoașteri transmise „de sus în jos”. Trecerea necesară către un mediu de învățare cu adevărat inclusiv, participativ și democratic, un mediu care pune accentul pe implicarea activă a elevului și în care acesta învață în baza principiilor echității, dialogului autentic și colaborării constructive, nu va afecta în mod negativ rolul legitim de autoritate epistemică și pedagogică al profesorului. Dimpotrivă, o astfel de tranziție va crea premisele pentru ca profesorul să își poată exercita un rol mult mai valoros și mai adaptat secolului XXI: acela de mentor, de facilitator al învățării, un profesionist capabil să îl ajute pe elev să își descopere și să își dezvolte propriile abilități și competențe, pentru a fi pregătit să înțeleagă și să confrunte în mod autonom și responsabil realitățile complexe ale comunității și ale semenilor săi, nu doar la nivel local, ci și într-o perspectivă globală (Rosenblum, 2020). Atunci când elevilor li se recunoaște și li se valorizează fundalul cultural individual, abilitățile și cunoștințele preexistente, iar procesul de predare și învățare este centrat în mod real pe colaborare și comunicare bidirecțională, aceștia vor reuși să își găsească o voce autentică și o identitate civică pozitivă. Iar această voce și această identitate îi vor motiva să accepte provocările, să se implice cu entuziasm în proiecte care promovează participarea în societate, să participe la dezbateri critice și constructive și să contribuie la dezvoltarea unor parteneriate autentice și benefice între școală, familie și comunitate.

II.4.3. Disfuncționalități în sala de clasă: climatul școlar nefavorabil

Din păcate, nu doar factorii intrinseci procesului de predare-învățare, precum timpul limitat sau pregătirea profesorilor, pot constitui obstacole în calea dezvoltării unui comportament civic autentic. Un alt element cu un impact profund și adesea subestimat este reprezentat de climatul școlar general. Atunci când acesta este nefavorabil, toxic sau disfuncțional, el poate submina serios orice efort de formare civică, indiferent de calitatea curriculumului sau de bunele intenții ale unor cadre didactice. Un climat școlar nefavorabil se referă la un ansamblu de probleme și disfuncționalități care pot fi generate atât de modul în care este condusă instituția de învățământ (stil de management, politici interne, comunicare etc.), cât și de felul în care se desfășoară efectiv actul de predare și interacțiunile dintre elevi și dintre elevi și profesori. Într-o definiție mai largă, mediul școlar

nefavorabil poate fi înțeles ca fiind acel context instituțional în care se desfășoară în mod preponderent sau recurent experiențe negative pentru principalii actori implicați: elevi, părinți și întregul personal al școlii (didactic, didactic auxiliar, nedidactic). Într-un astfel de mediu, sunt afectate în mod direct aspecte fundamentale precum sentimentul de siguranță fizică și emoțională, calitatea relațiilor interpersonale (respect, încredere, colaborare), eficiența procesului de predare-învățare și, în general, sănătatea mediului instituțional în ansamblul său.

Atunci când tiparele comportamentale predominante, normele informale, valorile promovate implicit sau explicit și structurile de organizare și decizie din școală nu funcționează în parametrii optimi ai unui mediu democratic și echitabil, acestea pot deveni, din păcate, medii fertile pentru apariția și înmulțirea unor probleme grave de comportament la elevi. Ne referim aici la fenomene precum violența școlară (fizică sau verbală), consumul de substanțe interzise în incinta sau în preajma școlii, fenomenul de bullying (hărțuire sistematică între elevi), diverse forme de excludere socială și marginalizare, o lipsă cronică de sprijin emoțional și educațional pentru elevii aflați în dificultate și, nu în ultimul rând, absența unui tratament echitabil și just pentru toți membrii comunității școlare (Dipaola și Tschannen-Moran, 2001).

Consecințele unui astfel de mediu școlar nefavorabil asupra dezvoltării civice a elevilor pot fi profunde și de lungă durată. În primul rând, un astfel de climat contribuie în mod direct la apariția și adâncirea unor atitudini de apatie, neimplicare sau dezinteres generalizat din partea elevilor față de viața școlară și, prin extensie, față de viața civică. Atunci când fenomene precum bullyingul, ostilitatea deschisă și lipsa cronică de respect (manifestate atât în relațiile dintre profesori și elevi, cât și, poate chiar mai frecvent și mai dureros, în relațiile dintre elevi) devin o constantă a vieții școlare, acestea întăresc în mod inevitabil sentimentul de înstrăinare și alienare al elevilor și slăbesc în mod considerabil sentimentul de apartenență la comunitatea școlară și, implicit, simțul responsabilității față de aceasta. Într-un astfel de context, comunitatea școlară își pierde coeziunea și adeziunea normală, cea care ar trebui să fie bazată pe principii și valori pozitive (respect, colaborare, sprijin reciproc). În locul acesteia, se pot crea și consolida diverse afilieri informale, adesea nesănătoase, bazate pe interese de grup restrânse, pe raporturi de putere și dominare, afilieri care duc la fărâmițarea și erodarea coeziunii relațiilor autentic democratice din cadrul

școlii. Lipsa încrederii (atât între elevi, cât și între elevi și profesori sau conducerea școlii) sau, mai grav, distrugerea sistematică a acesteia prin promisiuni neonorate sau tratament inechitabil, conduce în mod direct la fragmentarea și la imposibilitatea unei colaborări autentice între profesori și elevi și între elevii înșiși. Într-o astfel de situație, orice efort de a forma un comportament civic responsabil și participativ este grav compromis. Atunci când în școală domnește o stare de tensiune continuă, de neîncredere și de teamă, elevii nu vor avea nici disponibilitatea emoțională, nici motivația necesară pentru a putea pune în practică vreo formă de civism autentic. Cu atât mai puțin vor fi dispuși să se implice în proiecte complexe care să promoveze și să întărească coeziunea grupului, dialogul constructiv și implicarea activă în rezolvarea unor probleme civice.

Abilitățile pentru o viață democratică, precum comunicarea deschisă și respectuoasă, rezolvarea constructivă a problemelor și asumarea responsabilității prin exercitarea unor roluri de conducere (*leadership*) la nivelul grupului de elevi, sunt profund compromise într-un climat școlar negativ. Acest lucru se întâmplă adesea prin descurajarea directă sau indirectă a oricăror acțiuni sau inițiative care ar putea duce la slăbirea influenței unor grupuri de interese informale, adesea axate pe menținerea controlului prin diverse forme de violență simbolică sau fizică și intimidare (Kahne și Sporte, 2008). Este evident că, dacă acele conexiuni și rețele sociale pozitive dintre grupurile de elevi și profesori care promovează valorile morale și democratice sunt reduse drastic sau chiar distruse de un climat școlar ostil, principiile democratice nu vor mai avea un teren fertil pe care să poată fi puse în practică și să prindă rădăcini.

Pentru ca schimbările pozitive necesare să aibă loc într-o școală și pentru ca principiile democratice să fie cu adevărat funcționale, este de dorit ca relațiile dintre grupurile de elevi care sunt în mod autentic interesate și investite în promovarea acestor principii în mediul școlar să fie recunoscute, încurajate și susținute activ la nivelul instituției de învățământ, de către conducere și de către întregul corp profesoral. Totuși, din păcate, dacă aceste interacțiuni pozitive și aceste eforturi de promovare a democrației participative nu sunt susținute în mod real și consecvent de către conducerea școlii și nici de către majoritatea cadrelor didactice, consecința inevitabilă va fi o scădere dramatică a încrederii elevilor în instituțiile școlare și, prin generalizare, în autoritatea formală în general. Această lipsă de încredere, coroborată adesea cu experiențe repetate de nedreptate și cu acceptarea sau

tolerarea unor forme de inegalitate în cadrul școlii, creează un mediu ostil și profund demotivant. Un astfel de mediu perpetuează și întărește percepția negativă, experimentată direct de către elevi, despre instituții și reprezentanți ai acestora care nu își îndeplinesc în mod real responsabilitățile care le revin, eșuând lamentabil în implementarea și susținerea principiilor democratice pe care, teoretic, ar trebui să le promoveze. Există riscul ca aceeași percepție negativă și cinică despre funcționarea instituțiilor să fie proiectată ulterior de către tineri și asupra instituțiilor de la nivel regional sau național, instituții care, conform mandatului lor, au obligația și responsabilitatea fundamentală de a proteja cetățenii de eventualele abuzuri ale unor grupuri anti-democratice sau de alte forme de nedreptate (Eckstein și Noack, 2014). Concluzia este una sumbră, dar realistă: dacă, la nivelul concret al școlii, procesul democratic nu funcționează în mod vizibil și credibil, dacă vocea elevilor nu este ascultată, dacă drepturile lor nu sunt respectate și dacă participarea lor nu este valorizată, elevii pot deveni profund demoralizați și se pot simți marginalizați și neputincioși. Iar această deziluzie timpurie va crea, aproape inevitabil, o falie adâncă între idealurile democratice pe care poate și le doresc la nivel declarativ și percepția propriei abilități (sau mai degrabă a incapacității) de a le implementa efectiv prin propriile lor puteri și prin participare civică.

Odată instalată această deziluzie profundă față de reprezentanții de drept ai instituțiilor, care sunt percepuți ca nepromovând în mod real principiile democratice și, mai grav, ca neapărând elementele vulnerabile din comunitatea școlară în fața diverselor forme de abuzuri, apare în mod firesc și o reacție de respingere sau de contestare față de o astfel de autoritate delegitimată. Elevii care sunt lăsați în mod constant pradă abuzurilor (bullying, hărțuire, discriminare) și care se simt marginalizați și neprotejați în mediul școlar pot ajunge, în situații extreme, la reacții disperate, care să le pună chiar viața sau integritatea fizică și psihică în pericol. Alții, cu o structură psihologică diferită, vor tinde să își manifeste instinctul de supraviețuire într-un mediu perceput ca ostil. Acest instinct, însă, în absența unor modele pozitive și a unui sprijin adecvat, nu se va manifesta, de regulă, prin promovarea unor valori constructive și pro-sociale, ci, dimpotrivă, prin trecerea la încălcarea normelor și a comportamentelor sociale pozitive, ca o formă de adaptare disfuncțională sau de răzbunare. Fenomene precum bullyingul generalizat, agresivitatea fizică și verbală și diverse forme de separatism și antagonism între grupuri, atunci când sunt tolerate sau chiar

încurajate indirect într-un mediu școlar nefavorabil, vor contribui la radicalizarea comportamentului unei părți semnificative din elevi. Este vorba adesea despre elevi care, într-un context diferit și mai echitabil, ar fi putut avea un comportament exemplar și ar fi putut deveni cetățeni cu realizări importante în viața cotidiană. Într-un climat școlar toxic, însă, acești elevi riscă să își piardă „busola civică”, abandonând treptat comportamentele civice democratice și ajungând, în unele cazuri, să devină, la rândul lor, opresori ai propriilor colegi, reproducând astfel modelele negative la care au fost expuși.

Din păcate, același tip de comportament disfuncțional este adesea transferat și dus apoi în comunitatea mai largă și, în mod special, în familie, medii care, teoretic, se prezintă ca ultimele instanțe în care acești elevi cu probleme comportamentale ar mai putea fi recuperați și reorientați. Totuși, dacă și comunitatea și, mai ales, familia sunt, la rândul lor, caracterizate de același tip de comportament distructiv, de relații abuzive sau de lipsă de suport, elevii riscă să rămână blocați pe termen lung într-un cerc vicios al neadaptării și al comportamentelor antisociale. Se confirmă astfel, din păcate, o observație psihosocială frecventă: modul în care sunt ei tratați în mod constant în mediile formative va deveni, în mare măsură, și modul în care îi vor trata, la rândul lor, pe ceilalți (Flanagan et al., 2007). În astfel de situații complexe și dificile, șansele reale de ieșire dintr-un context familial și comunitar profund distructiv rămân, din păcate, destul de limitate și sunt posibile, de cele mai multe ori, doar dacă intervenția și sprijinul vor veni din exteriorul acestor medii. Organizațiile societății civile specializate, asociațiile profesionale (psihologi, asistenți sociali), împreună cu voluntari dedicați și pregătiți pentru a lucra în astfel de medii provocatoare, se pot implica în mod activ în comunitățile dificile și violente, oferind suport, consiliere și alternative pozitive și contribuind astfel la salvarea și recuperarea unor tineri cu un potențial educațional și civic adesea remarcabil, dar care riscă să fie irosit din cauza contextelor nefavorabile.

II.4.4. Rădăcinile de acasă: mediul familial disfuncțional

Continuând analiza obstacolelor, este imposibil să ignorăm rolul fundamental pe care îl joacă familia în formarea oricărui individ și, implicit, în dezvoltarea premiselor pentru un comportament civic responsabil. Familia

este, prin excelență, primul și cel mai important mediu de socializare, un spațiu care, în condiții optime, ar trebui să asigure fundamentul pentru o dezvoltare emoțională, cognitivă și socială armonioasă a copilului. Nu doar părinții și frații sau surorile (acolo unde există) contribuie la acest proces complex de formare, ci, adesea, și membrii familiei extinse (bunici, unchi, mătuși, veri). Se consideră, în general, că atunci când relațiile din cadrul familiei sunt mai strânse, mai diverse și mai bazate pe afecțiune și sprijin reciproc, cu atât beneficiile în cadrul procesului de formare a copilului sunt mai mari și mai durabile. Totuși, realitatea ne arată că, din păcate, în numeroase familii pot exista dificultăți majore, drame personale și tensiuni cronice, care pot conduce la apariția unor carențe sau chiar a unor „defecte” semnificative în procesul de formare a personalității copilului și a tânărului.

Chiar și atunci când aceste dificultăți familiale nu au un efect direct și imediat de generare a unor comportamente antisociale evidente, ele pot crea totuși probleme subtile, dar profunde, în dezvoltarea emoțională, în construirea stimei de sine și în capacitatea de relaționare a copilului. De exemplu, copiii pot fi expuși unor traume majore, precum decesul prematur al unuia dintre părinți sau al unui frate/soră, pot trăi experiența unor divorțuri conflictuale, marcate de agresivitate fizică sau verbală și de loialități sfâșiate, sau, în cazuri și mai grave, pot crește într-un mediu familial cronic violent și abuziv (fizic, emoțional sau sexual). Este evident că, în astfel de situații, dezvoltarea lor psihologică și socială va fi profund marcată de aceste traume, pe care, adesea inconștient, le vor proiecta ulterior asupra relațiilor pe care le stabilesc în afara familiei, în special în mediul școlar și în comunitatea mai largă. La toate aceste probleme majore se pot adăuga și forme mai subtile de disfuncționalitate familială, precum confuzia rolurilor parentale, lipsa de comunicare autentică, inconsecvența în aplicarea regulilor sau, pur și simplu, dezinteresul cronic al părinților față de nevoile emoționale și educaționale ale copiilor. Uneori, copilul poate deveni ținta unui oprobriu public nemeritat, pe fondul unor greșeli sau probleme care aparțin exclusiv familiei (de exemplu, problemele penale ale unui părinte, stigmatizarea socială a familiei etc.). În astfel de situații, nedreptatea cu care sunt tratați copiii, mai ales dacă nu beneficiază de niciun fel de ajutor sau protecție din partea celor care ar avea obligația, cel puțin morală, de a acționa în sprijinul lor (școală, servicii sociale, comunitate), va contribui la deformarea caracterului copilului, în paralel cu afectarea negativă a comportamentului său social și civic (Gimpel et al., 2003). Este clar că atât bunăstarea

generală a copilului, cât și capacitatea sa de a învăța și de a acționa în mod pozitiv și constructiv în context civic, sunt serios periclitare de existența unor medii familiale profund negative și disfuncționale.

Printre pericolele majore generate de un mediu familial nefavorabil se numără, în primul rând, subminarea sistematică a încrederii copilului în sine și în ceilalți, precum și erodarea profundă a sentimentului de apartenență și securitate emoțională. În astfel de condiții, copilul se poate disocia treptat de propria familie, chiar dacă fizic continuă să locuiască în cadrul ei, căutând refugiu într-o lume interioară sau în contexte exterioare familiei. Această disociere emoțională poate conduce, pe termen lung, la un sentiment acut de alienare față de comunitatea mai largă și față de valorile acesteia. În unele cazuri, în căutarea disperată a unui sentiment de apartenență și validare, copilul poate găsi relații considerate semnificative în cadrul unor grupuri marginalizate sau deviante, grupuri care, la rândul lor, pot fi caracterizate de comportamente antisociale și chiar de elemente cu potențial criminal. Fenomene precum neglijența emoțională sau fizică și diversele forme de abuz (fizic, verbal, sexual) din cadrul familiei pot genera sentimente profunde de alienare, neputință și resentiment pentru copil. Aceste sentimente negative vor fi ulterior proiectate, adesea inconștient, asupra relațiilor cu cei din comunitate (colegi, profesori, vecini etc.), creând indivizi retrași, apatici, lipsiți de inițiativă, neimplicați social, indivizi care, din păcate, nu vor putea fi productivi și contributivi nici pentru asigurarea propriului lor bine, nici pentru promovarea binelui comunității din care fac parte (Higgins și McCabe, 2003).

Imaginea de sine, încrederea în propria persoană și sentimentul de auto-suficiență și competență vor fi, de asemenea, grav afectate într-un mediu familial disfuncțional. Se poate crea astfel o imagine profund distorsionată cu privire la propriile abilități și capacități de învățare și de implicare, atât în mediul școlar, cât și în cel comunitar. Acești copii și elevi, purtând povara traumelor familiale, vor tinde adesea să rămână în afara activităților de grup, să evite provocările și să se separe de orice formă de implicare socială sau civică, de teama eșecului sau a respingerii. S-a demonstrat în mod repetat că familiile disfuncționale (caracterizate prin conflicte cronice, comunicare deficitară, abuz de substanțe, probleme de sănătate mintală ale părinților etc.) reduc în mod drastic abilitatea copiilor de a dezvolta și manifesta interacțiuni pro-sociale și comportamente adecvate în relațiile cu ceilalți. Printre acestea se numără dificultăți în

manifestarea empatiei, în dezvoltarea abilităților de cooperare și în capacitatea de a rezolva în mod constructiv conflictele interpersonale (Erofeeva et al., 2021). Abilitatea de a percepe în mod corect și nuanțat complexitatea relațiilor sociale va fi, de asemenea, diminuată, iar copiii și elevii proveniți din astfel de medii vor evita adesea colaborările și interacțiunile de grup care sunt absolut necesare pentru dezvoltarea unor comportamente civice mature și responsabile. Copiii pot, de asemenea, să proiecteze în mod inconștient asupra relațiilor din comunitate dinamica disfuncțională a relațiilor din cadrul propriei familii. Ei pot ajunge să gândească și să acționeze în relațiile cu colegii sau cu autoritățile școlare utilizând aceleași strategii de supraviețuire sau de control pe care le-au învățat acasă: manipularea emoțională, coerciția, intimidarea sau încercarea constantă de a destabiliza jocul de putere din cadrul unui grup oarecare, fie pentru a-și atinge scopurile personale imediate, fie, pur și simplu, pentru a se simți în siguranță într-un mediu perceput ca fiind amenințător.

Într-un astfel de context psihologic, implicarea în activități civice autentice, bazate pe încredere și cooperare, poate fi considerată de acești tineri ca un „joc politic” periculos sau inutil, mai ales dacă în cadrul propriei familii instituțiile guvernamentale și valorile democratice sunt în mod constant analizate și prezentate într-un mod cinic, cu o lipsă totală de încredere și cu un dispreț generalizat față de autoritate (Duke et al., 2009). O problemă de o gravitate deosebită în acest context o reprezintă tendința de perpetuare transgenerațională a mediului familial disfuncțional. Factori precum: sărăcia cronică, accesul limitat la educație și la resurse de sprijin, precum și experiența discriminării sistemice (bazată pe etnie, statut social etc.) pot reduce în mod drastic perspectivele copiilor de a ieși din cercul vicios al mediilor disfuncționale în care s-au născut și au crescut. Șansele sunt, din păcate, foarte mari ca aceștia să preia și să internalizeze modelele disfuncționale de comportament și de relaționare învățate în familie și să le perpetueze ulterior în propriile lor familii și relații, nu de puține ori chiar exagerându-le și transmițându-le mai departe generației următoare.

Cu toate aceste perspective adesea sumbre, putem să subliniem că, deși mediile familiale disfuncționale afectează în mod negativ și profund procesul de formare a copiilor, nu există o relație de cauzalitate strict deterministă, care să garanteze în mod absolut eșecul acestor copii în dezvoltarea ulterioară a unui comportament civic pozitiv și responsabil. Factori precum caracteristicile individuale de personalitate (reziliență,

inteligentă emoțională, optimism etc.), capacitatea de a dezvolta o reziliență psihologică puternică în fața adversităților și, foarte important, accesul la medii educaționale și sociale pozitive în afara familiei (școală, grupuri de prieteni sănătoase, organizații de tineret, mentori etc.), pot avea un impact determinant în contracararea influențelor negative din familie și în dezvoltarea pozitivă a abilităților și cunoștințelor necesare pentru o implicare constructivă în diverse activități civice. Aceste experiențe pozitive alternative pot contribui la formarea unui comportament civic general adaptativ și responsabil al copilului, în ciuda dificultăților din mediul familial. O implicare amplă, coordonată și susținută din partea instituțiilor abilitate ale statului (protecția copilului, servicii sociale, consiliere școlară) și a organizațiilor societății civile specializate în combaterea inegalităților sociale și în sprijinirea familiilor și copiilor aflați în dificultate, prin expunerea acestora la resurse materiale, educaționale și emoționale adecvate, poate contribui la îndreptarea, cel puțin parțială, a unora dintre disfuncționalitățile existente.

Scopul final al acestor intervenții este acela de a crea condițiile necesare pentru ca acești copii să își poată descoperi și exercita abilitățile și potențialul, pentru a deveni membri activi și valoroși ai comunității. În acest sens, programele de educație social-emoțională (care vizează dezvoltarea inteligenței emoționale, a empatiei și a abilităților de relaționare), alături de o educație civică/socială de calitate și de strategii de responsabilizare treptată a copiilor (prin implicarea lor în decizii și activități adaptate vârstei), pot crea un mediu educațional și social propice pentru dezvoltarea acelor abilități care sunt necesare înțelegerii și implicării constructive în diverse contexte sociale și comunitare. Prin aceste experiențe, copiii vor putea învăța și internaliza acele deprinderi și valori pozitive pe care, din diverse motive, nu le-au putut învăța în mod adecvat în cadrul mediului lor familial (Ochoa-Becker, 2006).

Care sunt valențele educaționale ale Învățării Bazate pe Proiecte și cum poate fi aceasta folosită ca instrument în „atelierul de democrație”?

După ce am explorat în detaliu fundamentele teoretice care stau la baza cetățeniei democratice și am analizat contextul complex al dezvoltării comportamentului civic în mediul școlar, este momentul să ne îndreptăm atenția către o componentă profund practică și cu un potențial formativ remarcabil: Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP). Acest capitol își propune să exploreze în profunzime multiplele valențe educaționale ale acestei metodologii și, mai ales, să ofere strategii concrete de optimizare a implementării sale în dinamica clasei de elevi, cu scopul precis de a sprijini și a potența dezvoltarea armonioasă a competențelor civice la tânăra generație.

III.1. De la concept la practică: Strategii de optimizare în clasă a Învățării Bazate pe Proiect

Pentru ca Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP) să își atingă cu adevărat potențialul transformator și să nu rămână doar un concept pedagogic la modă, dar golit de conținut, optimizarea sa în contextul concret al clasei de elevi se realizează prin proiectarea și implementarea conștientă și consecventă a unor strategii didactice eficiente și bine articulate. Aceste strategii, atunci când sunt aplicate într-un mod sinergic, pot maximiza beneficiile formative ale metodei, transformând învățarea dintr-un proces

pasiv într-o aventură a cunoașterii și a implicării. Printre cele mai importante direcții strategice pe care le vom explora se numără: implicarea activă și motivată a elevilor în proiecte care au o relevanță directă pentru ei și pentru comunitățile lor, asigurând astfel o ancorare profundă în realitate; promovarea unei integrări multidisciplinare autentice, care să reflecte complexitatea problemelor lumii reale; cultivarea sistematică a învățării prin colaborare și a lucrului în echipă, ca exercițiu fundamental pentru viața în societate; încurajarea implicării elevilor în cauze sociale concrete, cu impact vizibil asupra comunității; și, nu în ultimul rând, dezvoltarea și menținerea unui climat școlar și de clasă autentic democratic, bazat pe respect, dialog și participare. Prin intermediul acestor abordări integrate, se urmărește nu doar simpla transmitere de cunoștințe, ci, mai ales, formarea integrală a unui comportament civic responsabil și pregătirea temeinică a elevilor pentru o participare activă, informată și constructivă în societatea democratică.

III.1.1. Ancorarea în realitate:

Implicarea elevilor în proiecte relevante și semnificative

O primă strategie fundamentală pentru succesul și eficiența Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) constă în asigurarea unei implicări autentice și profunde a elevilor în proiecte care sunt percepute de aceștia ca fiind relevante și semnificative. Atunci când elevii lucrează la proiecte care au o legătură directă și vizibilă cu interesele lor, cu experiențele lor de viață sau cu problemele reale ale comunității din care fac parte, motivația lor intrinsecă pentru învățare crește exponențial. Mai mult decât atât, această implicare în proiecte relevante constituie o veritabilă punte de legătură, un pod solid între spațiul adesea artificial și izolat al clasei de elevi și realitatea vie, dinamică și complexă a comunității înconjurătoare. Prin intermediul unor astfel de proiecte, clasa nu mai este percepută ca un loc separat, ca o comunitate aflată într-o oarecare formă de segregare sau detașare față de problemele, bucuriile și oportunitățile comunității mai largi din care provin atât elevii, cât și profesorii. Această trecere conștientă și asumată înspre explorarea vieții reale și lucrul direct cu probleme autentice, necosmetizate, transformă în mod fundamental întregul act de predare–învățare–evaluare. Acesta capătă un sens nou, un rost practic și o importanță imediată, care sunt resimțite nu doar la nivelul abstract al clasei ca grup, ci și, poate chiar mai puternic, la nivelul profund al individului, al fiecărui elev implicat. Experiența practică și studiile de specialitate demonstrează că, dacă elevii observă și constată în

mod direct că proiectele lor, oricât de modeste ar fi la început, au un impact real, fie el chiar și limitat, asupra comunității (o îmbunătățire vizibilă într-un parc, o campanie de informare care schimbă o atitudine, o soluție la o mică problemă locală etc.), ei vor fi profund impulsionați și motivați să contribuie mai mult, cu mai multă energie și dedicare, pe termen lung, la viața civică a comunității lor (Boss și Larmer, 2018).

Proiectele educaționale relevante, ancorate în realitate, contribuie în mod semnificativ la dezvoltarea unui sentiment autentic de responsabilitate și de proprietate (*ownership*) asupra procesului de învățare la elevi. Acest lucru se întâmplă, în parte, prin faptul că, în cadrul IBP, elevii au adesea oportunitatea de a alege (sau cel puțin de a influența în mod decisiv alegerea) subiectului pe care îl studiază și, mai important, ajung să stăpânească în mod real, prin cercetare proprie, conținutul pe care îl investighează și îl prelucrează. Atunci când problemele abordate în cadrul proiectelor fac parte integrantă din viața lor cotidiană sau din preocupările lor autentice, elevii devin mult mai conștienți de valoarea intrinsecă a eforturilor lor. Această conștientizare se realizează prin asumarea unui rol activ și central în toate etapele proiectului: de la inițierea ideii și formularea întrebării de cercetare, la executarea efectivă a investigațiilor și a activităților practice, și până la controlul și evaluarea propriilor acțiuni de cercetare și implementare. Prin acest proces, elevii transcend statutul pasiv de simpli receptori de informație mediată și devin participanți activi, co-creatori ai propriei învățări și, într-un sens mai larg, agenți ai schimbării în mediul lor. Ei dobândesc sentimentul că au puterea reală de a influența și, eventual, de a schimba în bine situația socială a comunităților lor, chiar și la o scară mică. Iar această responsabilitate pe care o descoperă și o exersează în mod direct se transformă treptat în comportament civic asumat și internalizat. Elevii devin, în mod firesc, parte a soluției la anumite probleme cu care se confruntă, și nu doar simpli observatori sau critici pasivi. Un avantaj major al proiectelor în acest context este acela că limitele tradiționale, adesea rigide, dintre clasă și comunitate devin mult mai flexibile, mai permeabile și mai dinamice, permițând un flux constant de informații și experiențe între cele două medii (Grant, 2011).

Este important de menționat și faptul că problemele pe care le adresează proiectele educaționale dezvoltate prin IBP ținesc adesea înspre explorarea unor subiecte complexe și cu puternice implicații etice și sociale. Acestea pot fi legate, de exemplu, de diverse forme de dreptate socială (sau

de lipsa acesteia), de problema inegalității de șanse sau de discriminare, chiar dacă sunt abordate la o scară redusă, relevantă pentru contextul local al elevilor. Proiectele oferă adesea elevilor ocazia de a se confrunta cu probleme și realități diferite de cele pe care le întâlnesc în mod obișnuit în mediul lor familial sau social imediat. Aceste experiențe noi, de contact cu alteritatea și cu diversitatea situațiilor umane, contribuie la dezvoltarea empatiei și a abilității de a înțelege, chiar dacă numai în parte și într-un mod mediat, trăirile, dificultățile și perspectivele altor persoane. Atunci când elevii ajung să înțeleagă, prin cercetare directă și interacțiune, dificultățile concrete prin care trec alți oameni sau chiar unii dintre colegii lor, în special cei proveniți din anumite medii dificile sau defavorizate (din punct de vedere economic, social, cultural etc.), ei vor fi mult mai pregătiți și mai motivați să acționeze în viitor într-un mod ținut, informat și eficient, pentru a putea contribui la schimbarea în bine, cel puțin parțială, a problemelor cu care se confruntă aceștia (Grant, 2009).

Însăși filosofia care stă la baza Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) este fundamentată pe principiul adresării unor probleme extrase din viața reală, autentice și relevante pentru elevi. Aceasta este, de fapt, o caracteristică definitorie a metodei. Spre deosebire de abordările tradiționale, în care elevii învață adesea *despre* probleme într-un mod abstract și teoretic, rămânând însă în afara lor, ca simpli spectatori, în IBP elevii sunt implicați în mod direct și activ în procesul de identificare, analiză și, ideal, chiar în rezolvarea problemelor concrete din comunitățile din care provin sau din societatea mai largă. Problemele pe care le analizează în cadrul proiectelor sunt, de regulă, probleme care cer soluții practice, iar prin acest demers, elevii învață în mod experiențial despre complexitatea procesului decizional, despre necesitatea de a evalua alternative și despre faptul că găsirea unor soluții viabile poate conduce la rezolvarea efectivă (sau cel puțin la ameliorarea) unora dintre aceste probleme. Prin dezvoltarea concomitentă a gândirii critice și a abilităților de analiză a situațiilor complexe, elevii devin mult mai conștienți de realitățile sociale și mult mai implicați emoțional și cognitiv în viața comunității lor. Astfel, dintr-un rol pasiv de receptori de informație, elevii se transformă în participanți activi în societate, capabili să analizeze în mod critic probleme concrete și să ofere, pe baza acestei analize, soluții argumentate și creative. Este important de subliniat și faptul că abordarea problemelor din viața reală presupune și necesită dezvoltarea unor abilități interpersonale fundamentale, precum cele de colaborare eficientă și de

comunicare clară și persuasivă, abilități pe care Învățarea Bazată pe Proiecte le cultivă în mod sistematic. Lucrând în echipe pentru a rezolva probleme complexe, elevii învață în mod practic modalități de eficientizare a procesului de rezolvare a problemelor. Ei observă direct beneficiile muncii în echipă: aceasta scurtează adesea timpii de lucru, reduce tensiunea și presiunea asociate sarcinilor individuale dificile și oferă mai mult timp și resurse pentru o implementare mai atentă și mai eficientă a soluțiilor identificate.

Totodată, abilitățile de comunicare dezvoltate în cadrul proiectelor facilitează contactul direct și constructiv dintre elevi și diverși reprezentanți ai comunităților din care provin (autorități locale, ONG-uri, lideri comunitari, simpli cetățeni). De asemenea, interacțiunea cu experți din diverse domenii (impusă adesea de specificul proiectelor) și cu reprezentanți ai unor organizații specializate pe probleme sociale relevante contribuie la rafinarea dialogului, la îmbogățirea vocabularului specific și la eficientizarea generală a comunicării. Toate acestea îi ajută pe elevi să își contureze o perspectivă mai realistă și mai nuanțată asupra modului complex în care funcționează societatea și asupra provocărilor pe care le implică rezolvarea problemelor sociale (Amaral, 2019). Prin urmare, colaborarea și comunicarea, exersate în mod constant și autentic în cadrul IBP, dezvoltă în mod direct elemente ale unui comportament civic matur și eficient, util pentru implicarea constructivă a elevilor în rezolvarea problemelor sociale pe parcursul întregii lor vieți.

III.1.2. Privind lumea prin mai multe lentile: Integrarea multidisciplinară în proiecte

Un alt avantaj major și, în același timp, o strategie importantă de optimizare a Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) este reprezentat de potențialul său remarcabil de a promova o integrare multidisciplinară autentică și semnificativă. Prin însăși natura problemelor abordate în cadrul IBP (care sunt, de regulă, complexe, deschise și extrase din viața reală), această metodologie pregătește elevii pentru a gândi în termeni de sistem, adică pentru a înțelege și a analiza interconexiunile multiple și adesea subtile dintre diversele elemente ale unei probleme, și pentru a dezvolta o perspectivă holistică, integratoare, asupra contextelor sociale și naturale pe care le analizează. Este un fapt binecunoscut și larg acceptat că problemele reale ale vieții sunt, prin excelență, complexe și multidimensionale; ele nu se pliază aproape niciodată

în mod exclusiv pe cadrele teoretice sau metodologice ale unei singure discipline școlare pentru a putea fi înțelese în profunzime și, mai ales, pentru a putea fi soluționate în mod eficient și sustenabil. De exemplu, problemele sociale stringente ale zilelor noastre (sărăcia, excluziunea socială, migrația, dezinformarea, polarizarea politică etc.) implică în mod inevitabil aspecte interconectate care țin de științe și domenii diverse: de la sociologie și psihologie, la economie și științe politice, de la istorie și geografie, la drept, etică și chiar arte sau tehnologie. Tocmai de aceea, abordarea specifică *Învățării Bazate pe Proiecte* încurajează și facilitează un demers investigativ complex și multidimensional. Acesta include, de regulă: identificarea și analiza atentă a rădăcinilor multiple ale unei probleme (și nu doar a manifestărilor sale superficiale); identificarea și evaluarea consecințelor posibile ale anumitor acțiuni sau inacțiuni (fie că aceste consecințe sunt pozitive sau negative, pe termen scurt sau lung); iar la final, IBP încurajează identificarea și propunerea unor soluții variate, adesea organizate pe diferite niveluri de intervenție și, ideal, însoțite de alternative de acțiune, pentru situația în care soluțiile inițial alese nu se dovedesc a fi suficient de eficiente sau sustenabile în practică. Proiectele autentice, ancorate în realitate, fac astfel diferența între simpla discuție teoretică și aplicarea practică, între „a ști despre” și „a ști cum să faci”.

În cadrul IBP, soluțiile teoretice, oricât de elegante ar părea pe hârtie, sunt adesea testate și validate (sau invalidate) în teren, prin confruntarea cu realitatea complexă și imprevizibilă (Drake și Burns, 2004). Este adevărat că teoria poate oferi o pleiadă de soluții posibile la o anumită problemă, soluții care, la o primă analiză, pot părea extrem de eficiente și de ingenioase. Însă, experiența practică ne arată adesea că multe dintre aceste soluții teoretice nu se aplică în mod direct și facil în contexte reale specifice sau, chiar dacă sunt aplicate, nu produc întotdeauna rezultatele pozitive scontate, din cauza unor factori contextuali neprevăzuți sau a unor complexități ignorate inițial. Cu toate acestea, chiar și în fața acestor dificultăți, elevii angajați în proiecte multidisciplinare pot învăța să valorifice în mod creativ cunoștințele și abilitățile dobândite la diverse discipline școlare. De exemplu, ei pot folosi cunoștințele matematice și statistice pentru a colecta și interpreta date, pentru a identifica anumite tendințe sociale sau economice relevante pentru problema studiată. Apoi, pot apela la cunoștințele de istorie pentru a înțelege contextul mai larg și evoluția în timp a unei anumite probleme sociale sau comunitare. Iar la final, pot aplica principii și metode specifice cercetării

științifice (observație, interviu, analiză de documente etc.) pentru a formula și a propune soluții cât mai viabile, argumentate și adaptate contextului (Marquez Sevillano et al., 2011). Experiența practică acumulată de elevi în cadrul acestor proiecte multidisciplinare, precum și observarea directă a modificărilor reale (sau a lipsei acestora) pe care le produc în comunitate soluțiile pe care le-au propus și, eventual, le-au implementat, pot juca un rol în a-i ajuta pe elevi să devină cetățeni mai conștienți, mai critici și mai activi în comunitățile lor.

Un alt avantaj major al abordării multidisciplinare în cadrul IBP este acela că perspectivele diferite și adesea complementare cu care se confruntă elevii în procesul complex de căutare și identificare a unei soluții viabile la o problemă dată permit și chiar încurajează dezvoltarea unor abordări autentice multidisciplinare. Prin intermediul acestor abordări, interacțiunea cu experți din diverse domenii, cu reprezentanți ai diferitelor instituții sau grupuri de interese și cu o gamă largă și variată de surse de informații devine nu doar posibilă, ci și necesară. În cadrul acestui proces complex de documentare și dialog, elevii învață în mod practic să gândească critic și analitic, să filtreze și să evalueze relevanța și credibilitatea informațiilor provenite din discipline și surse diverse (uneori contradictorii) și, foarte important, să adapteze și să aplice în mod creativ cunoștințele dobândite la specificul problemelor concrete pe care le investighează. Această capacitate de a integra și aplica cunoștințe din domenii multiple este importantă nu doar pentru succesul școlar, ci și pentru viața de cetățean într-o societate complexă. Este un truism faptul că o democrație funcțională nu este o societate lipsită de probleme; dimpotrivă, ea este un spațiu al dezbaterii continue și al confruntării de interese. Însă, pentru a putea fi cu adevărat funcțională și pentru a putea gestiona aceste probleme în mod constructiv, o democrație are nevoie de cetățeni capabili să înțeleagă complexitatea lumii și să funcționeze eficient în diverse contexte civice specifice.

Aceasta implică abilitatea de a colabora la diferite niveluri (local, național, internațional), de a respecta și valoriza perspective diferite, uneori chiar contrare propriilor convingeri, și de a acționa constant cu scopul de a facilita ameliorarea situației comunității din care fac parte. Prin adoptarea și exersarea unei astfel de metode de lucru multidisciplinare și colaborative în cadrul proiectelor școlare, elevii vor învăța treptat să se adapteze unor situații noi, adesea nemaîntâlnite și imprevizibile. Ei vor deveni capabili să funcționeze mai eficient în contexte ambigue și să găsească soluții noi,

creative și adesea diferite de cele cu care au fost obișnuiți sau care le-au fost prezentate ca fiind unice sau universal valabile. Această adaptabilitate cognitivă și comportamentală conduce, în mod firesc, și la dezvoltarea potențialului de inovație. Iar unele dintre problemele complexe cu care se vor confrunța în viața lor de adulți (atât pe plan personal, cât și profesional sau civic) vor necesita, cu siguranță, soluții la fel de inovatoare și creative (Gorlatova et al., 2013). Flexibilitatea gândirii, cultivată prin abordări multidisciplinare, stimulează și întreține curiozitatea intelectuală și dorința autentică de învățare pe termen lung, pe tot parcursul vieții. Elevii care sunt obișnuiți să gândească flexibil și să integreze cunoștințe din diverse domenii nu vor rămâne blocați în metode de gândire rigide sau în soluții perimate. Ei nu se vor rezuma la aplicarea mecanică a unor rețete învățate, ci vor ști cum să cerceteze și să analizeze în mod critic contextele noi cu care se confruntă și vor fi mereu preocupați să fie informați și să înțeleagă în profunzime modul de funcționare al diverselor sisteme și contexte sociale, economice sau politice în care vor fi nevoiți să acționeze.

III.1.3. A lucra umăr la umăr: învățarea ca exercițiu democratic

O altă fațetă a Învățării Bazate pe Proiecte (IBP), cu implicații directe și profunde asupra formării civice, este reprezentată de promovarea sistematică a învățării prin colaborare. Putem considera că un beneficiu de bază, intrinsec acestei metodologii, este tocmai dezvoltarea la elevi a abilității de a învăța și de a lucra eficient împreună cu ceilalți, de a coopera în vederea atingerii unor obiective comune. Într-un astfel de context pedagogic, clasa de elevi este, într-un fel, transformată într-un veritabil sistem democratic la scară redusă, un spațiu de exercițiu și experimentare a principiilor democratice, și aceasta chiar înainte ca elevii să iasă efectiv înspre comunitățile lor pentru a identifica și a încerca să rezolve problemele concrete cu care se confruntă acestea. Altfel spus, în acest context protejat și ghidat al clasei, se oglindesc și se simulează scenarii autentice de participare civică, similare celor din viața reală. Clasa devine astfel un laborator social și civic, un spațiu în care elevii pot testa în siguranță diverse moduri de interacțiune, de negociere și de luare a deciziilor colective.

În acest cadru, eventualele greșeli, eșecuri parțiale sau conflicte inerente lucrului în echipă devin instrumente educaționale valoroase, oportunități de învățare care contribuie în mod activ la formarea competențelor interpersonale și a comportamentelor civice dezirabile. Chiar la clasă, în

cadrul micro-grupurilor de proiect, elevii sunt puși în situația de a-și negocia rolurile și responsabilitățile, de a administra în mod autonom sarcinile de lucru alocate și, foarte important, de a găsi modalități constructive de a rezolva eventualele conflicte care apar, având mereu ca scop țintit îmbunătățirea unei situații date sau atingerea obiectivelor proiectului. Experiența acumulată în acest „laborator” de la clasă facilitează ulterior, în mod considerabil, aplicarea principiilor democratice și a abilităților de colaborare învățate la nivelul interacțiunilor cu comunitatea mai largă. Astfel, se poate spune că terenul educațional pentru o participare civică eficientă este mai întâi experimentat și exersat la clasă, într-un mediu controlat, și abia apoi este transpus și aplicat în situații concrete, adesea mai complexe și mai imprevizibile, din afara școlii. Un rezultat pozitiv major al acestei abordări este dezvoltarea curajului și a încrederii elevilor de a se implica activ în societate, tocmai prin exersarea colaborării și prin înțelegerea faptului că responsabilitățile, atunci când sunt împărțite și asumate în mod echitabil, pot fi îndeplinite mult mai eficient și cu rezultate superioare (Safarini, 2019). Desigur, trebuie să fim realiști și să admitem că, într-o clasă cu un număr mare de elevi, va exista în mod firesc și un număr mare de păreri, opinii și perspective diferite, ceea ce poate complica procesul decizional. Tocmai aici intervine valoarea învățării prin colaborare structurată: ea permite și încurajează organizarea elevilor pe grupuri mai mici de lucru și desemnarea unor responsabili sau facilitatori în cadrul acestor grupuri, persoane care au sarcina de a modera discuțiile, de a sintetiza și filtra ideile diverse și de a ușura astfel procesul colectiv de luare a deciziilor.

Un principiu fundamental în designul proiectelor de tip IBP este acela că, în cadrul acestora, fiecare elev are și își asumă un rol specific, contribuind cu abilitățile și cunoștințele sale la realizarea obiectivelor comune. Este adevărat că aceste roluri pot fi, uneori, diferite ca importanță strategică sau ca vizibilitate în cadrul proiectului. Însă, elevii, ca indivizi, pot să se simtă apreciați și să fie considerați membri valoroși ai echipei, a căror contribuție este importantă pentru finalizarea cu succes a proiectului. Atunci când elevii simt că „primesc o voce”, că opiniile și ideile lor sunt ascultate și luate în considerare (chiar dacă nu sunt întotdeauna adoptate în forma inițială), acest lucru contribuie în mod direct la consolidarea spiritului de colaborare și la dezvoltarea unei culturi a ajutorării reciproce în cadrul grupului. Prin participarea la discuții, la luarea deciziilor și la asumarea responsabilităților, elevii sunt integrați în mod real în procesul decizional, nefiind simpli

executanți ai unor sarcini impuse din exterior. Această experiență este extrem de valoroasă, deoarece o democrație funcțională presupune, prin însăși natura sa, valorizarea contribuției fiecărui cetățean. Iar elevii pot experimenta în mod direct și concret acest aspect fundamental la nivelul clasei, învățând să aprecieze diversitatea de talente și perspective. Ascultarea activă și confruntarea respectuoasă a perspectivelor diferite, inclusiv a celor exprimate de reprezentanții unor minorități (fie ele etnice, de opinie sau de altă natură) din cadrul grupului, creează și consolidează un autentic spirit de solidaritate (Hussein, 2021). Acest spirit de solidaritate este benefic nu doar pentru buna desfășurare a proiectului la nivel de clasă, ci se poate transfera ulterior și la nivelul interacțiunilor din comunitate, contribuind la o mai bună înțelegere și acceptare a diversității.

Atunci când fiecare elev este perceput și se percepe pe sine ca fiind valoros pentru succesul proiectului, se va ajunge mult mai ușor la înțelegerea faptului fundamental că reușita întregului proiect depinde în mod direct de reușita și de contribuția fiecărui membru al grupului. Această conștientizare a interdependenței motivează elevii să fie mai dispuși să facă anumite compromisuri rezonabile și să nu respingă din start, în mod categoric, unele păreri sau idei care pot părea diferite de ale lor, ci să le analizeze cu deschidere și să caute punctele comune. Cu toate acestea, este important de menționat că această interdependență a membrilor grupului, deși utilă pentru colaborare, nu trebuie să conducă la anularea individualității. Dimpotrivă, ea ar trebui să ducă înspre conștientizarea faptului că promovarea binelui comun sau obținerea unei imagini de ansamblu pozitive pentru întreaga echipă înseamnă, de fapt, reușita sinergică a tuturor, și nicidecum devalorizarea sau sacrificarea contribuțiilor individuale. Colaborarea autentică și implicarea tuturor membrilor înseamnă, în ultimă instanță, valorizarea specifică a fiecărui membru, cu talentele și limitele sale. Societatea însăși este, la o scară mai largă, un conglomerat extrem de complex de situații, interese și contexte diverse, care trebuie descifrate și înțelese corect pentru a putea identifica și implementa soluții viabile la problemele cu care se confruntă. Iar elevii, prin experiența proiectelor colaborative, învață încă din clasă cum să abordeze și să reușească într-un astfel de demers complex de analiză și acțiune socială. Totuși, este de dorit ca eventualele eșecuri, conflicte majore sau dificultăți de colaborare să fie identificate și adresate în mod constructiv încă de la nivelul clasei, într-un mediu securizant și sub îndrumarea profesorului. Acest lucru este important

pentru a evita apariția unor situații dificile sau a unor reacții negative în cadrul interacțiunilor cu comunitățile externe, unde proiectele ar putea eșua sau ar putea genera tensiuni tocmai pentru că elevii nu au învățat în prealabil cum să administreze în mod eficient conceptul complex al interdependenței și al responsabilității partajate.

Un pas absolut important în procesul de implementare a proiectelor și în formarea comportamentului civic este dezvoltarea responsabilității personale, alături de înțelegerea și asumarea responsabilității împărțite în cadrul echipei. La fel cum, în viața reală, cetățenii sunt aleși sau își asumă diverse funcții și responsabilități în cadrul comunității sau al unor organizații, și în cadrul proiectului școlar elevii pot avea roluri și responsabilități specifice. Aceste responsabilități pe care și le asumă (sau care le sunt atribuite) trebuie să fie înțelese corect și în profunzime, în strânsă corelare cu responsabilitățile pe care le au ceilalți membri ai echipei. Trebuie subliniat că responsabilitatea, în contextul IBP, nu este doar o acțiune externă, impusă sau verificată exclusiv de către profesor, ci este, într-o măsură semnificativă, și o responsabilitate internă, asumată față de grup. În cadrul echipelor funcționale, membrii se responsabilizează unii față de alții, își oferă sprijin reciproc și dau socoteală în mod transparent pentru deciziile pe care le iau și pentru modul în care își îndeplinesc sarcinile (Rasyid și Khoirunnisa, 2021). Se poate concluziona că formarea comportamentului civic autentic este strâns legată de această responsabilitate asumată de către membri, atât la nivelul contribuției individuale, cât și la cel al performanței întregii echipe. Odată ce sunt implicați în mod real în proiecte sociale cu miză și relevanță, elevii vor putea administra mult mai eficient și mai matur problema complexă a responsabilității, fapt ce va contribui în mod pozitiv la îndeplinirea cu succes și în mod eficient a obiectivelor proiectului și, implicit, la dezvoltarea lor civică.

III.1.4. De la clasă la comunitate: Implicarea elevilor în cauze sociale reale

Un alt obiectiv important și o strategie valoroasă în cadrul Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) este stimularea și facilitarea implicării active a elevilor în diverse cauze sociale, cauze care trebuie să fie, desigur, adaptate nivelului lor de vârstă, de înțelegere și de capacitate de acțiune. Este evident că problemele sociale cu care se confruntă o comunitate pot avea niveluri diferite de complexitate și dificultate, iar acestea pot fi deja cunoscute elevilor (din experiența lor directă sau din mediul familial), sau, dimpotrivă,

pot fi complet noi pentru ei, necesitând un efort suplimentar de documentare și înțelegere. Prin intermediul IBP, elevii sunt încurajați și ghidați să identifice în mod autonom problemele civice și sociale relevante din comunitățile în care locuiesc (cartier, localitate, școală etc.), iar rezultatele acestei etape de diagnosticare a problemelor pot arăta, indirect, și nivelul de conștientizare și de implicare preexistent al elevilor în viața comunităților respective. Unul dintre rezultatele formative cele mai valoroase ale unui astfel de proiect de implicare în cauze sociale ar putea fi, fără îndoială, dezvoltarea și consolidarea identității civice a elevilor (Viswambaran și Shafeek, 2019). Atunci când problemele stringente cu care se confruntă o comunitate devin, prin intermediul proiectului, și problemele elevilor, aceștia din urmă depășesc statutul de simpli observatori.

În cadrul Învățării Bazate pe Proiecte, elevii devin participanți activi, reali, implicați în mod direct în eforturile de analiză și de soluționare a acestor probleme. Prin acest proces, elevii învață în mod practic ce înseamnă cetățenia activă și responsabilitatea civică, conștientizând totodată rolul important pe care îl pot juca, ca parte integrantă și valoroasă a comunității. Din păcate, pe parcursul școlarității, unii elevi pot deveni treptat neimplicați, apatici sau chiar incapabili să își găsească un rost și un sens în afara preocupărilor strict personale sau a grupului restrâns de prieteni, reducându-și astfel percepția propriei valori aproape exclusiv la performanțele școlare imediate sau la activitățile recreative. Totuși, prin angajarea în proiecte cu relevanță socială, ei pot observa și experimenta în mod direct modul în care sunt și pot fi părți integrante și contributive ale comunităților lor. Identificarea acțiunilor concrete necesare pentru rezolvarea unei probleme sociale, alături de asumarea unor responsabilități individuale și de grup în cadrul acestor acțiuni, contribuie în mod decisiv la consolidarea identității civice. Acest sentiment de apartenență activă la o comunitate, sau identitatea civică asumată, presupune și implică, în mod firesc, și un anumit grad de devotament și loialitate față de bunăstarea și progresul acestei comunități. Iar acest devotament, la rândul său, responsabilizează elevii și îi motivează să acționeze în mod eficient și consecvent, în acord cu propriile lor convingeri și valori morale și civice (Schaddelee și McConnell, 2018).

Abordarea unor cauze sau probleme sociale prin intermediul IBP presupune implicarea activă a elevilor în întregul proces de rezolvare a acestora. Acest proces poate include organizarea unor campanii diverse de informare și conștientizare a publicului larg sau a unor grupuri țintă

specifice, susținerea unor cauze particulare (de exemplu, protecția mediului, ajutorarea persoanelor defavorizate, promovarea drepturilor animalelor etc.), toate acestea fiind, în mod ideal, rezultatul unor analize detaliate și documentate ale problemelor, al unor formulări creative și realiste de soluții și al unei implicări efective în acțiuni de colaborare cu diverși membri ai comunității (cetățeni, voluntari, experți) și, foarte important, cu reprezentanți ai instituțiilor de stat relevante (primărie, școală, poliție, direcții de asistență socială etc.). Acest tip de implicare directă și concretă înseamnă, de fapt, o veritabilă incursiune și participare în sfera publică, acel spațiu în care se dezbate problemele de interes comun și în care există oportunități pentru exercitarea implicării civice. Iar elevii, prin experiența acumulată în cadrul proiectelor, vor avea deja, cel puțin în parte, abilitățile și cunoștințele necesare pentru a putea naviga cu mai multă încredere și competență diversele interacțiuni și provocări cu care se vor întâlni pe parcurs, în afara mediului protejat al clasei. Un beneficiu important al acestor interacțiuni din spațiul public, mai ales atunci când proiectele implică dialogul cu autoritățile, are a face cu o mai bună înțelegere a dinamicii complexe a puterii politice și administrative la nivel local sau chiar național.

În cadrul acestor demersuri, elevii pot descoperi, de exemplu, existența unor indivizi sau grupuri sociale care sunt adesea considerate marginale sau doar tolerate pasiv de către restul comunității, fără a li se acorda o importanță reală sau un sprijin adecvat pentru rezolvarea problemelor specifice cu care se confruntă. Acești membri ai comunităților, aflați în situații de vulnerabilitate, pot fi uneori considerați chiar elemente problematice de către autorități sau de către alți membri ai societății, din cauza unor prejudecăți sau a lipsei de informare. Într-un astfel de context, elevii, prin proiectele lor, își pot forma o veritabilă platformă de susținere și pot iniția acțiuni concrete pentru îmbunătățirea situației acestor grupuri, prin adresarea directă și rezolvarea, pe cât posibil, a problemelor cu care acestea se confruntă. Astfel de acțiuni pot conduce, pe termen lung, la îmbunătățirea imaginii publice a acestor grupuri și, mai important, la ameliorarea efectivă a situației lor de viață (Reid-Griffin et al., 2020). Este evident că demersurile de cercetare amănunțită a problemelor, adunarea riguroasă a dovezilor și datelor relevante, abilitatea de a comunica în mod eficient și convingător mesajele proiectului și, nu în ultimul rând, manifestarea unui respect autentic pentru dialog și pentru perspectivele diferite, se constituie ca elemente definitorii ale unei implicări civice mature și responsabile și, prin urmare, sunt componente ale unui comportament civic pozitiv.

Un alt element important în cadrul Învățării Bazate pe Proiecte, cu relevanță directă pentru formarea unui cetățean informat și critic, îl constituie dezvoltarea abilității de a aborda în mod critic informațiile provenite din diverse surse. Acest lucru presupune, în primul rând, capacitatea de a face distincția necesară între informațiile care sunt de încredere, verificate și bazate pe dovezi solide, și acele informații care sunt false, distorsionate sau care reprezintă forme de dezinformare intenționată. Într-o eră a supra-abundenței informaționale și a vitezei cu care circulă știrile (adevărate sau false) în mediul online, această competență devine vitală. Eventualele manipulări media sau campanii de dezinformare vor trebui identificate și catalogate ca atare de către elevi, acest lucru fiind posibil în baza dezvoltării capacității de a identifica sursele de informare credibile și autorizate (verificarea reputației sursei, a autorului, a metodologiei etc.). Astfel, procesul de verificare a veridicității surselor de informație va deveni un exercițiu constant pentru dezvoltarea unui comportament civic responsabil și a unei rezistențe la manipulare (Dabbagh, 2019).

Prin exersarea acestei gândiri critice aplicate informațiilor, elevii își vor forma opiniile și convingerile nu pe baza unor zvonuri, emoții de moment sau informații neverificate, ci în baza unor surse credibile și autorizate, iar comportamentul lor civic se va contura și se va fundamenta în jurul unor realități dovedite și a unor analize raționale. În acest context specific al interacțiunii cu informația și cu diverși actori sociali, elevii vor dezvolta, de asemenea, o abilitate mai bună de a înțelege structurile civice și instituționale ale societății. Aceasta are a face cu o mai bună cunoaștere a rolului și funcționării organizațiilor guvernamentale (la nivel local, național), a organizațiilor non-profit (ONG-uri, fundații etc.) și a instituțiilor publice care sunt implicate în diverse forme de asistență socială sau în protejarea drepturilor cetățenilor. Interacțiunea directă cu reprezentanții acestor instituții (prin interviuri, participarea la evenimente, solicitarea de informații), alături de eventualele vizite de studiu organizate în cadrul instituțiilor descrise anterior, contribuie în mod semnificativ la formarea unor păreri mai bine informate și mai nuanțate despre rolul și funcționarea acestora. Aceste cunoștințe și experiențe directe vor duce, ulterior, la capacitatea elevilor de a aplica anumite principii și strategii utile în abordarea problemelor concrete cu care se confruntă comunitățile lor (Matzembacher et al., 2019). Un rezultat de dorit al acestui proces de analiză critică a structurilor civice ar fi identificarea de către elevi a acelor structuri

care sunt cu adevărat funcționale și eficiente în slujba cetățeanului, dar și, la fel de important, identificarea unor soluții concrete pentru îmbunătățirea funcționării acestora sau chiar pentru crearea unor structuri noi, mai adaptate nevoilor actuale, precum și, eventual, pentru reducerea sau reformarea unora dintre structurile deja existente, dar care se dovedesc a fi ineficiente, birocratice sau depășite.

III.1.5. Clasa ca agora:

Cultivarea unui climat școlar democratic autentic în atelier

O altă strategie, poate chiar fundamentul pe care se clădesc multe dintre celelalte eforturi de optimizare a Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) în vederea formării civice, este reprezentată de cultivarea conștientă și constantă a unui climat școlar și, mai specific, de clasă, care să fie profund democratic în valorile și practicile sale. Ideea centrală aici este aceea că însuși sistemul democratic, cu principiile și mecanismele sale, poate fi „pus în practică” și experimentat la nivelul restrâns, dar semnificativ, al clasei de elevi. Clasa poate deveni astfel un fel de sistem democratic la scară redusă, un spațiu funcțional de exercițiu civic, care ar permite elevilor nu doar să înțeleagă în mod abstract conceptele democratice, ci și să se implice activ și direct în situații concrete de luare a deciziilor și de gestionare a vieții de grup, pregătindu-i astfel pentru provocările similare din comunitățile mai largi în care trăiesc și vor activa. Într-un astfel de climat, valorile democratice fundamentale (respectul pentru diversitate, toleranța, dialogul, responsabilitatea, transparența etc.) pot fi experimentate și internalizate de către elevi în mod direct și nemijlocit. Acest lucru se realizează, în primul rând, prin implicarea lor efectivă în procesul de luare a deciziilor care privesc viața clasei sau a proiectelor comune, prin respectarea autentică a punctelor de vedere diferite (chiar și atunci când sunt minoritare sau nepopulare) și, nu în ultimul rând, prin promovarea constantă a principiilor responsabilității individuale și colective și a transparenței în toate acțiunile întreprinse.

Elevii pot pune în practică aceste principii și valori democratice și în afara contextului strict al proiectelor IBP, de exemplu, prin participarea activă și informată la procesele de alegere a reprezentanților elevilor (la nivel de clasă, școală etc.), prin angajarea în discuții și dezbateri constructive la clasă pe diverse teme de interes școlar sau social. Iar în cazul specific al proiectelor, această practică democratică se manifestă în mod pregnant în discuțiile colegiale și transparente legate de toate etapele procesului de

desfășurare și implementare a acestora (de la alegerea temei la stabilirea obiectivelor, împărțirea sarcinilor, monitorizarea progresului și evaluarea rezultatelor). Discuțiile deschise, oneste și argumentate, desfășurate într-un mediu sigur și securizant din punct de vedere emoțional – un mediu care permite și chiar încurajează expunerea unor idei opuse, critice sau problematice, nu cu scopul de a genera conflict, ci cu cel de a facilita exprimarea liberă a tuturor perspectivelor și de a ajunge la un consens cât mai larg și mai bine fundamentat – promovează în mod activ și consolidează valorile intrinseci ale sistemului democratic (Qvist, 2006).

Într-un astfel de context școlar, în care democrația este nu doar predată, ci și practică zilnic, elevii devin în mod progresiv mai responsabili pentru propriile lor acțiuni și decizii. Ei ajung să înțeleagă mult mai bine, din interior, modul de funcționare al rolurilor de conducere (cu privilegiile, dar și cu responsabilitățile aferente), complexitatea procesului decizional colectiv (cu toate etapele și provocările sale) și, foarte important, necesitatea și legitimitatea de a-i trage la răspundere pe reprezentanții pe care i-au ales atunci când aceștia nu își îndeplinesc mandatul în mod corespunzător. Se poate argumenta că, în urma participării la un astfel de proces formativ, elevii își dezvoltă în mod natural și eficient acele abilități care sunt necesare pentru o participare civică activă și constructivă. Printre acestea se numără: abilitățile de comunicare eficientă (ascultare activă, exprimare clară și argumentată, adaptarea mesajului la auditoriu); capacitatea de a colabora armonios și productiv în cadrul unor echipe diverse; acceptarea și asumarea responsabilității atunci când ocupă diverse funcții de conducere sau de coordonare în cadrul grupului; și, nu în ultimul rând, respectarea proceselor și a regulilor agreeate pentru rezolvarea problemelor și a conflictelor. Comunicarea eficientă, în acest context democratic, presupune nu doar simpla prezentare a unor idei personale, ci, în egală măsură, și disponibilitatea de a asculta cu atenție și respect părerile celorlalți, împreună cu angajarea activă și constructivă în discuții care urmăresc găsirea unor soluții comune.

Colaborarea autentică, la rândul ei, presupune și contribuie la crearea unui climat de lucru pozitiv, bazat pe respect reciproc, pe încredere și pe recunoașterea și valorificarea abilităților și contribuțiilor specifice ale tuturor membrilor echipei. Iar responsabilitatea asumată de către cei care au roluri de conducere (fie ei elevi sau profesori) pentru deciziile luate și pentru consecințele acestora asigură optimizarea continuă a procesului de lucru. În

urma acestei asumări a responsabilității, se vor putea identifica mult mai ușor etapele corecte și eficiente pentru rezolvarea problemelor identificate, astfel încât rezultatul final al proiectului să nu altereze sau să nu se îndepărteze de obiectivul inițial agreat de grup (Kurubacak, 2007).

Un aspect important în efortul de a crea și menține un mediu autentic democratic la clasă îl reprezintă cultivarea unui climat în care elevii să se simtă în deplină siguranță din punct de vedere psihologic și emoțional. Acest concept de „siguranță psihologică” se referă la convingerea împărtășită de membrii unui grup că mediul respectiv este unul sigur pentru asumarea unor riscuri interpersonale, cum ar fi exprimarea unor opinii diferite sau recunoașterea propriilor greșeli. Într-adevăr, exprimarea unor păreri diferite, în special a celor care contravin opiniei majoritare sau a celor care pot părea nepopulare, presupune întotdeauna un anumit grad de risc personal, deoarece elevii (sau oricine altcineva, de altfel) se pot expune astfel pericolului de a fi criticați, judecați negativ sau chiar ridiculizați de către colegi sau chiar de către adulți. Un aspect la fel de important în construirea acestei siguranțe psihologice constă în faptul ca, în cadrul acestui mediu sigur, elevii să simtă că pot cere ajutor atunci când au nevoie, fără teama de a fi etichetați ca fiind incompetenți sau de a fi ostracizați de către grup.

Dacă mediul din clasă reușește să asigure în mod constant un astfel de climat de siguranță psihologică și de sprijin reciproc, atunci elevii își vor dezvolta mult mai ușor reziliența (capacitatea de a face față dificultăților și de a reveni după eșecuri) în cadrul procesului complex de rezolvare a problemelor specifice proiectelor. În consecință, și etapele proiectelor se vor desfășura mult mai eficient și mai productiv, într-o atmosferă de încredere și colaborare. Într-un astfel de climat, erorile și eșecurile inerente oricărui proces de învățare și de inovare nu vor mai fi considerate elemente profund negative, cu un impact distructiv asupra personalității sau valorii individuale a elevului. Dimpotrivă, ele vor fi privite și acceptate ca o parte normală, firească și chiar elementară a procesului de cunoaștere și de dezvoltare personală (Qondias et al., 2022). Rezultatul final al cultivării unui astfel de mediu sigur va conduce, pe termen lung, la dezvoltarea la elevi a abilității de a persevera în mod constructiv într-o situație dificilă sau provocatoare, pentru a găsi o soluție viabilă și acceptabilă, fără să renunțe prematur sau să abandoneze proiectul la prima dificultate întâlnită.

Este interesant de observat că beneficiile creării unui spațiu autentic democratic la clasă, în special în cadrul unui proiect IBP, includ și un avantaj poate mai puțin obișnuit sau evident la prima vedere, dar cu siguranță unul natural și profund formator. Prin experimentarea directă a proceselor democratice, elevii pot învăța, într-un mod realist și nuanțat, că un sistem democratic, oricât de ideal ar fi el în principiu, are și el, în practica sa concretă, anumite părți care pot fi negative, ineficiente sau problematice. Aceste probleme și dificultăți inerente procesului democratic apar, de regulă, în contextul complex al identificării unui consens într-un grup divers, al explorării și gestionării unor neînțelegeri sau conflicte de interese legitime și, uneori, al ineficienței procesului de luare a deciziilor colective. Cu toate că la clasă, aceste situații problematice sunt experimentate, desigur, la o scară redusă și într-un mediu controlat, ele pot genera totuși tensiuni reale și frustrări autentice între elevi, tensiuni care, dacă nu sunt gestionate corespunzător, pot periclita buna desfășurare și chiar întregul proces de elaborare și implementare al proiectului. Vor exista, fără îndoială, situații în care elevii vor fi nevoiți să petreacă un timp considerabil mai mult decât anticipaseră în procesul de administrare a acestor neînțelegeri și divergențe de opinie. Ei vor trebui să învețe să negocieze compromisuri rezonabile, să își ajusteze așteptările și, uneori, să modifice sau să ajusteze anumite etape sau obiective ale proiectului, tocmai din cauza acestor situații problematice neprevăzute.

Însă, tocmai în acest context provocator, elevii învață o lecție extrem de valoroasă: ei descoperă că o parte importantă a unui comportament civic matur și responsabil constă tocmai în capacitatea de a administra în mod constructiv și respectuos diversitatea de perspective ale tuturor celor implicați într-un anumit proces social sau decizional. Ei învață, de asemenea, că, în gestionarea acestor divergențe, trebuie să evite cu orice preț alunecarea spre forme de autoritarism, de impunere a propriei voințe sau de violență verbală sau de altă natură (Stoecker, 2012). Prin această experiență directă a complexității și a imperfecțiunilor procesului democratic, elevii vor deveni, pe termen lung, mult mai pregătiți, mai rezilienți și mai eficienți în a se implica în mod constructiv și sustenabil în viața comunităților din care provin.

III.2. Care sunt produsele atelierului de democrație?

După ce am analizat în detaliu strategiile prin care Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP) poate fi optimizată în contextul clasei de elevi, este momentul să ne concentrăm asupra beneficiilor specifice și adesea profunde pe care această metodologie le poate aduce în procesul complex de formare a comportamentului civic. Vom explora cum IBP contribuie nu doar la achiziția de cunoștințe, ci și la modelarea unor atitudini și abilități pentru un cetățean activ și responsabil.

III.2.1. De la ucenic la cetățean: Stimularea implicării civice active prin IBP

Unul dintre cele mai semnificative și mai vizibile rezultate ale implementării consecvente a Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) este, fără îndoială, capacitatea sa de a conduce la formarea unor cetățeni cu adevărat activi. Ne referim aici la indivizi care devin implicați, adesea din convingere personală profundă și nu doar din obligație formală, în procesul de identificare și rezolvare a problemelor sociale concrete cu care se confruntă societatea în care trăiesc. Această implicare se poate manifesta la diverse niveluri: fie la nivel individual, prin acțiuni personale responsabile, fie la nivel de comunitate locală, prin participarea la inițiative civice, fie chiar la nivel de țară sau, în contexte internaționale prielnice și cu sprijin adecvat, chiar la nivel global, contribuind la soluționarea unor provocări transnaționale. Mecanismul prin care IBP facilitează această transformare este unul complex, dar intuitiv: prin expunerea sistematică a elevilor la probleme relevante, inițial poate la nivel teoretic sau practic simulat în cadrul sigur al clasei, urmată apoi de o implicare directă și autentică în abordarea problemelor reale ale comunităților din care provin, elevii își formează și își consolidează treptat un set valoros de abilități, convingeri și comportamente. Acestea devin importante pentru a putea aborda în mod eficient probleme complexe, și se fundamentează pe asumarea responsabilității pentru propriile opinii și acțiuni, precum și pe dezvoltarea unui spirit de inițiativă autentic. Acest spirit de inițiativă, cultivat prin experiența proiectelor, îi va plasa adesea pe tineri în situații de viață reale care necesită și stimulează abordări concrete, practice și creative în rezolvarea problemelor.

Având în vedere că proiectele cu caracter civic, prin însăși natura lor, cer o implicare activă și susținută din partea participanților, elevii nu doar

că devin mai responsabili pentru sarcinile pe care și le asumă, dar, în același timp, devin și mult mai dispuși și mai capabili să colaboreze eficient cu ceilalți, să comunice în mod clar și persuasiv, să negocieze soluții de compromis acceptabile și, foarte important, să își asume în mod conștient responsabilitatea pentru prezența și acțiunile lor în spațiul public. Astfel, se poate anticipa că viața civică a elevilor care trec prin experiența formativă a IBP va fi caracterizată, pe termen lung, de un nivel mai ridicat de activism și de o implicare mai profundă și mai informată, ca urmare directă a exersării abilității de a identifica și analiza probleme reale și de a căuta soluții pentru acestea.

Munca în echipă și colaborarea cu persoane care provin adesea din categorii sociale, culturale sau de vârstă diferite decât cele din care fac ei parte (de exemplu, colaborarea cu membri ai comunității locale, cu experți, cu reprezentanți ai autorităților etc.) asigură crearea unui climat de lucru divers și stimulat. Acest climat îi obligă pe elevi să ia decizii coerente și bine argumentate, decizii care să respecte în mod autentic diversitatea de opinii și de interese legitime exprimate în cadrul grupului sau al comunității (Farmer et al., 2019). În acest context complex de interacțiune și acțiune, elevii au oportunitatea de a observa și de a evalua în mod direct și consecințele propriilor lor acțiuni colective. Aceste consecințe, fie ele pozitive sau negative, dovedesc și consolidează abilitățile lor de identificare corectă a problemelor, dar și capacitatea de a-și organiza și ierarhiza propriul sistem de valori etice și civice, cu scopul de a putea găsi un consens acceptabil și de a promova binele comun, fără ca prin aceasta să fie afectată sau neglijată în mod nejustificat individualitatea și valoarea personală a fiecărui membru implicat.

Pentru a atinge un nivel autentic de implicare civică, este necesar ca aceasta să presupună depășirea unui stadiu incipient de participare pur formală sau superficială. Adevărata implicare civică se bazează, în primul rând, pe o conștientizare civică profundă. Această conștientizare, la rândul ei, are la bază o informare corectă, completă și critică cu privire la natura și complexitatea problemelor civice și sociale. Însă, simpla informare și conștientizare nu sunt suficiente; ele trebuie să fie urmate, în mod necesar, de o axare a eforturilor pe acțiune concretă și pe obținerea unui impact pozitiv, măsurabil și relevant pentru comunitate. Este adevărat că dezbaterile și discuțiile teoretice sunt doar o parte importantă a procesului de implicare civică, oferind cadrul pentru clarificarea ideilor și pentru

formularea unor strategii. Însă, acest aspect deliberativ trebuie să fie urmat, în mod obligatoriu, de acțiuni concrete, practice, acțiuni care să asigure producerea unor schimbări pozitive și durabile în realitatea socială vizată. Implicarea civică se poate realiza printr-o multitudine de forme și canale: de la acțiuni de voluntariat în diverse domenii (social, ecologic, cultural etc.), la diverse forme de activism civic și politic (participarea la campanii de *advocacy*, la mișcări sociale etc.), la participarea activă și informată la dezbateri publice pe teme de interes comunitar, la stabilirea unui contact direct și constructiv cu reprezentanții politici și ai instituțiilor de stat (pentru a le semnală probleme și a propune soluții), și până la participarea responsabilă la diverse campanii electorale (fie ca alegător informat, fie chiar ca voluntar sau candidat).

Un cetățean cu adevărat activ va ajunge să înțeleagă nu doar propria sa importanță în cadrul sistemului democratic, ci și, în egală măsură, importanța contribuției fiecărui alt cetățean, pentru asigurarea funcționării optime și eficiente a unui sistem democratic autentic. Toate aceste elemente și înțelegeri fundamentale vor fi, în mod ideal, deja cunoscute și exersate de către elevi prin intermediul experienței concrete a proiectului educațional de tip IBP, întreprins la clasă și apoi transpus și aplicat în contextul comunității lor. Care ar trebui să fie rezultatul pe termen lung al unei astfel de implicări active și constante? Se poate anticipa o serie de efecte pozitive: îmbunătățirea efectivă a calității vieții, nu doar la nivelul restrâns al clasei de elevi, ci și, prin extensie, la nivelul întregii comunități vizate de proiecte; dezvoltarea și consolidarea continuă a abilităților și competențelor civice, care sunt îmbunătățite și rafinate în timp, prin exersarea lor constantă în contexte reale; creșterea nivelului de satisfacție civică (sentimentul de utilitate, de auto-eficacitate și de împlinire personală prin contribuția la binele comun); și, nu în ultimul rând, un efect major și extrem de important: consolidarea democrației însăși, prin crearea unei mase critice de cetățeni activi, informați și responsabili (Akirav, 2023).

Eforturile concrete de rezolvare a problemelor comunității, alături de crearea și valorificarea unor oportunități diverse de implicare cetățenească, contribuie în mod direct la cultivarea unui climat social activ și participativ, un climat care, la rândul său, încurajează și alți cetățeni (adulți sau tineri) să se implice activ în viața comunității și să își asume un rol în modelarea viitorului acesteia. Prin intermediul proiectelor IBP, elevii învață în mod practic că există un nivel de satisfacție civică profundă și autentică, la

atingerea căruia pot contribui în mod direct și eficient, având în vedere că, prin aceste experiențe, ei învață cum funcționează (sau cum ar trebui să funcționeze) o democrație participativă, încă de pe băncile școlii.

III.2.2. Ascuțirea uneltelor minții pentru cetate: gândirea critică în atelierul civic

Un alt beneficiu major și intrinsec al Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) este acela că, în cadrul proiectelor, elevii sunt expuși în mod sistematic și sunt antrenați în utilizarea unor metode de cercetare și de analiză care au ca scop direct și explicit dezvoltarea abilităților de a gândi critic și de a rezolva probleme complexe. Să definim pe scurt acești termeni. Gândirea critică poate fi înțeleasă ca acel proces cognitiv complex de analiză riguroasă și obiectivă a informațiilor, a ideilor și a argumentelor, proces care este menit să evalueze validitatea, relevanța și credibilitatea acestora, alături de formularea unor judecăți și concluzii bine justificate, argumentate și bazate pe dovezi.

În același context, rezolvarea problemelor este definită ca fiind procesul sistematic de identificare clară și precisă a problemelor, urmat de generarea și evaluarea creativă a unor soluții alternative posibile și, în final, de implementarea și monitorizarea soluțiilor considerate optime pentru contextul dat. Este important de subliniat că abilitatea de a rezolva probleme în mod eficient se bazează în mod fundamental pe capacitatea prealabilă de a gândi critic. Ambele categorii de abilități – gândirea critică și rezolvarea de probleme – nu sunt înnăscute, ci sunt cultivate și dezvoltate în timp, printr-un efort conștient și susținut, și sunt, în mod ideal, rezultatul unui proces educațional coerent și integrat la nivelul fiecărei discipline de studiu (Pratiwi și Wuryandani, 2020). Ceea ce este specific și valoros în cazul Învățării Bazate pe Proiecte este faptul că aceste două categorii de abilități (gândirea critică și rezolvarea de probleme) nu sunt doar obiective declarate, ci sunt parte integrantă și activă a însăși metodologiei de lucru.

În cadrul proiectelor IBP, elevii învață, de asemenea, în mod explicit și aplicat, etapele specifice ale unui proces riguros de rezolvare a unei probleme. Aceste etape includ, de regulă: (1) identificarea clară și analiza aprofundată a problemei (definirea problemei, înțelegerea contextului, identificarea cauzelor și a efectelor); (2) generarea și explorarea creativă a mai multor soluții posibile (brainstorming, căutarea de alternative); (3) evaluarea critică a soluțiilor propuse (analiza avantajelor, dezavantajelor,

riscurilor și resurselor necesare pentru fiecare soluție); acestea fiind urmate de (4) selectarea și implementarea soluției considerate optime în contextul dat; și, în final, (5) evaluarea atentă a rezultatelor implementării și ajustarea strategiei, dacă este necesar. Pentru ca acest proces să fie eficient, problema analizată trebuie, așadar, să fie definită cât mai clar și mai concis posibil. Analiza sa trebuie să aibă în vedere colectarea și prelucrarea unor informații relevante despre problemă, despre cauzele sale profunde (și nu doar despre simptomele superficiale) și despre consecințele sale multiple (asupra diferitelor grupuri sau aspecte ale vieții comunitare). Această etapă de analiză este urmată, în mod firesc, de generarea unui număr cât mai mare și mai divers de soluții posibile, fără a exclude din start ideile mai neconvenționale. Aceste etape inițiale sunt apoi urmate de o evaluare riguroasă a avantajelor și dezavantajelor practice ale fiecărei soluții propuse, iar în final, pe baza acestei analize comparative, soluția considerată cea mai eficientă, fezabilă și sustenabilă este selectată și implementată în cadrul proiectului (Syarofa et al., 2022). Evaluarea rezultatelor obținute în urma implementării soluției are ca scop principal identificarea aspectelor pozitive (care trebuie consolidate și multiplicare) și a celor negative sau neașteptate (care necesită corecții și ajustări). Scopul final este acela ca proiectul să ofere, în limita resurselor și a timpului disponibil, cea mai bună soluție posibilă pentru problema identificată inițial.

Este important de subliniat că, în contextul specific al unui proiect educațional de tip IBP, elevii își dezvoltă și își exersează o serie de abilități cognitive și sociale fundamentale, abilități care sunt, de altfel, importante și pentru manifestarea unui comportament civic activ și eficient. Printre acestea, putem enumera: capacitatea de analiză (abilitatea de a descompune o problemă complexă în părțile ei componente și de a identifica relațiile logice și cauzale dintre ele); abilitatea de sinteză (capacitatea de a combina și integra seturi diverse de informații, adesea provenite din surse multiple, pentru a forma o imagine de ansamblu coerentă și utilă pentru atingerea obiectivelor proiectului); capacitatea de evaluare critică (abilitatea de a judeca în mod obiectiv validitatea, relevanța și credibilitatea informațiilor și a argumentelor, atât proprii, cât și ale altora); stimularea creativității (capacitatea de a genera soluții originale, inovatoare și adaptate la contexte specifice); și, nu în ultimul rând, dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă (abilitatea de a explica în mod concis, clar și persuasiv ideile, propunerile și rezultatele proiectului, atât în scris, cât și oral, adaptându-se

la diverse tipuri de auditoriu) (Adha et al., 2018). Toate aceste abilități sunt absolut necesare pentru buna desfășurare a etapelor proiectului, iar dezvoltarea lor asigură faptul că, în contextul prezentării finale a rezultatelor, elevii vor fi capabili să ofere un demers logic, coerent, bine argumentat și, în ultimă instanță, satisfăcător atât pentru ei înșiși, cât și pentru evaluatori și pentru publicul larg.

În mod evident, comportamentul civic al viitorilor adulți beneficiază în mod direct și substanțial de pe urma dezvoltării și exersării abilităților enumerate în paragraful anterior în cadrul proiectelor școlare. Motivul este simplu: IBP, prin natura sa, pregătește elevii pentru o implicare activă, informată și responsabilă pe tot parcursul vieții lor. Viitorii cetățeni activi, formați prin astfel de metode, vor fi dobândit și internalizat abilitatea de a lua decizii mai bine fundamentate, vor fi capabili să rezolve probleme complexe într-un mod mult mai eficient și mai creativ, se vor putea adapta mai ușor la schimbările rapide și adesea imprevizibile ale societății contemporane și, foarte important, vor avea mai multe șanse să rămână cetățeni activi și implicați chiar și în contexte sociale dificile sau conflictuale, contexte în care este nevoie acută de abilități solide de comunicare, de negociere și, uneori, de leadership constructiv. Se poate concluziona, așadar, că elevii pot deprinde și pot exersa astfel de comportamente și abilități valoroase pe parcursul întregii desfășurări a unui proiect IBP bine conceput și implementat.

III.2.3. Dincolo de civism: Dezvoltarea personală și socială în atelier

Pe lângă beneficiile directe și evidente în ceea ce privește formarea unui comportament civic activ și a unor competențe specifice acestui domeniu, este important de subliniat că Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP) are un impact profund și asupra dezvoltării personale și sociale generale a elevilor. Această metodologie complexă contribuie la modelarea unui set întreg de abilități și competențe transversale, extrem de benefice pentru parcursul ulterior al tinerilor, atât în viața personală, cât și în cea profesională. Acest proces de dezvoltare se realizează, în principal, pe filiera stimulării și exersării unor capacități cheie, precum: comunicarea eficientă și adaptată la diverse contexte și interlocutori; gândirea adaptivă și flexibilă, capabilă să facă față noului și imprevizibilului; abilitățile de rezolvare creativă și pragmatică a problemelor complexe; consolidarea încrederii în sine și a sentimentului de auto-eficacitate; și, nu în ultimul rând, dezvoltarea unor

abilități solide de colaborare în echipă și, eventual, de exercitare a unor roluri de conducere (leadership) în cadrul grupului.

De asemenea, așa cum am menționat și anterior, prin angajarea în procese de investigație și analiză specifice IBP, elevii își deprind și își rafinează în mod constant abilitățile de gândire critică. Acestea presupun nu doar simpla receptare a informațiilor, ci și evaluarea critică a validității, relevanței și credibilității acestora, împreună cu capacitatea de a realiza sinteze coerente și analize pertinente ale datelor și argumentelor. Este important de notat că elevii care ajung să stăpânească și să utilizeze în mod curent aceste abilități de gândire critică devin mult mai capabili să înțeleagă în mod nuanțat și profund nu doar propria lor valoare și potențial, ci și valoarea intrinsecă a celorlalți indivizi și a grupurilor diverse din care fac parte sau cu care interacționează. În cadrul procesului educațional specific IBP, la nivel de proiect, elevii au oportunitatea unică de a-și descoperi și explora propriile valori personale și morale, de a-și identifica talentele și aptitudinile specifice, de a conștientiza punctele lor forte, dar și pe cele slabe (asupra cărora pot lucra ulterior).

Prin confruntarea cu diverse situații și provocări în cadrul proiectului, ei vor ajunge să înțeleagă mai bine și o parte din emoțiile complexe care le pot influența comportamentul civic și social (de exemplu, frustrarea în fața eșecului, entuziasmul reușitei, teama de a vorbi în public etc.). Dezvoltarea unor abilități interpersonale precum comunicarea eficientă și asertivă, ascultarea activă și empatică, manifestarea autentică a empatiei față de ceilalți, capacitatea de a gestiona și rezolva în mod constructiv conflictele și abilitatea de a construi și menține relații pozitive și bazate pe încredere, toate acestea contribuie în mod direct și semnificativ la asumarea unei responsabilități sociale active și conștiente (Owen, 2024). Astfel, prin intermediul experiențelor complexe și integrate oferite de IBP, elevii nu doar că devin mai conștienți de lumea din jurul lor, ci și înțeleg mult mai profund și mai personalizat drepturile și responsabilitățile pe care le au în calitate de membri ai unei societăți. Această înțelegere aprofundată este fundamentală pentru ca ei să poată dezvolta un sentiment autentic de apartenență la comunitate și o disponibilitate reală pentru implicare civică, o implicare care, la rândul ei, poate conduce la generarea unor schimbări pozitive și necesare atât pentru dezvoltarea individului, cât și pentru progresul comunității în ansamblul ei.

Este util să plasăm rolul școlii și al metodelor pedagogice precum IBP într-un context educațional și social mai larg. Așa cum am menționat și în capitolele anterioare, familia reprezintă, fără îndoială, mediul primordial în care copilul își deprinde primele și cele mai fundamentale comportamente sociale și morale, comportamente care sunt necesare pentru o funcționare armonioasă și adaptată în societate, dar și pentru o integrare reușită în cadrul comunității specifice din care face parte. Cu toate acestea, într-o societate modernă, complexă și în continuă schimbare, educația formală, oferită de școală, devine un factor determinant și indispensabil pentru dezvoltarea acelor competențe specifice și cunoștințe aprofundate care sunt necesare unui cetățean matur, informat și pregătit să facă față provocărilor societății în care trăiește și activează.

Totuși, trebuie să fim realiști și să recunoaștem că procesul de formare a elevului va fi influențat, într-o măsură mai mare sau mai mică, și de alte medii și agenți de socializare, precum grupurile de prieteni (anturajul), mass-media (cu diversitatea sa de mesaje și modele) și cultura populară dominantă la un moment dat. Aceste medii informale prezintă adesea valori, atitudini și modele de comportament care pot fi, uneori, chiar contrare sau în conflict cu cele promovate și deprinse în cadrul familiei și al școlii, generând confuzii și tensiuni în procesul de dezvoltare a tinerilor. În fața acestei complexități de influențe, educația formală, prin școală, are rolul de a crea un mediu propice și structurat pentru interacțiunea elevilor cu valorile culturii înalte, cu literatura de specialitate, cu rigoarea cercetării academice și cu diversele discipline științifice. Această interacțiune se realizează atât în cadrul cursurilor obișnuite, obligatorii, cât și, ideal, prin intermediul unor ateliere și activități non-formale (cluburi, cercuri tematice, proiecte extracurriculare etc.), care pot aprofunda și diversifica experiențele de învățare.

Rezultatul final al unui astfel de demers educațional complex și bine articulat ar trebui să fie formarea unor cetățeni nu doar bine informați, ci și apți din punct de vedere cognitiv, emoțional și practic pentru a confrunța în mod eficient și responsabil problemele personale și pe cele ale semenilor lor. Acești cetățeni ar trebui să fie motivați în acțiunile lor de valori înalte (precum justiția, solidaritatea, respectul pentru demnitatea umană) și să fie dotați cu abilități utile și transferabile, care să le permită să pună, atunci când este cazul, valoarea și bunăstarea aproapelui mai presus de interesele egoiste imediate, fără ca prin aceasta individualitatea și personalitatea lor unică să fie anulate, depreciate sau sacrificate (Fariasih și Fathoni, 2022). Comportamentul

civic activ și responsabil este deprins, așadar, și se manifestă într-un mediu social și educațional complex, un mediu care presupune o interacțiune constantă și adesea sinergică între influențele venite din partea familiei, a școlii și a comunității mai largi. În cadrul specific al școlii, *Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP)* se prezintă, așa cum am argumentat pe larg în acest capitol, ca o metodă deosebit de eficientă și relevantă pentru dezvoltarea multidimensională a comportamentului civic al elevilor, pregătindu-i pentru provocările și oportunitățile vieții de cetățean într-o societate democratică.

III.3. Cum măsurăm progresul civic în atelierul de democrație?

Un aspect de bază al oricărui demers educațional serios și cu impact formativ este, fără îndoială, evaluarea. Atunci când vorbim despre dezvoltarea unor competențe atât de complexe și de nuanțate precum cele specifice cetățeniei democratice, și mai ales în contextul unei metodologii active și participative precum *Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP)*, problematica evaluării capătă o importanță și o specificitate aparte. Să analizăm, așadar, cum putem aborda evaluarea acestor competențe într-un mod relevant și eficient.

Un punct de referință util în discuția noastră este metodologia propusă de programul „Proiect: Cetățeanul”, un demers educațional recunoscut pentru accentul pus pe formarea civică activă, și care, în mod firesc, conține și un element final, explicit, de evaluare a rezultatelor învățării (Institutului Intercultural Timișoara, 2018). Este interesant de observat că, deși proiectul în sine este unul de o anvergură considerabilă, cu etape de lucru bine delimitate și cu obiective formative clare, componenta de evaluare primește, în cadrul Ghidului destinat profesorilor, un spațiu relativ restrâns, adesea sub forma unui subcapitol sintetic, plasat la finalul materialului („Proiect”, f.a.). Adesea, întrebarea centrală care structurează această secțiune este una directă și pragmatică: Cum realizăm evaluarea elevilor în cadrul acestui tip de proiect? Analizând conținutul acestui ghid, constatăm că el propune mai degrabă anumite linii directoare generale și principii de orientare în procesul de evaluare, decât un set exhaustiv de strategii și instrumente punctuale, gata de aplicat.

Cu toate acestea, chiar și din aceste recomandări generale, se pot extrage și deduce câteva tipuri și direcții specifice de evaluare a competențelor cetățeniei democratice, așa cum se manifestă ele în contextul

particular al proiectului. O primă și fundamentală recomandare a Ghidului este aceea ca evaluarea să se axeze în mod prioritar pe observarea și aprecierea dezvoltării unor elemente calitative, precum valorile internalizate de elevi, atitudinile civice manifestate, abilitățile practice demonstrate și nivelul de înțelegere critică a fenomenelor sociale și politice. Această abordare este propusă în contrast cu o evaluare centrată exclusiv pe simplul cumul de informații memorate de elevi. Ghidul propune în mod explicit renunțarea sau, cel puțin, o utilizare limitată a formelor de evaluare considerate „clasice” sau tradiționale, precum probele scrise de evaluare standardizate sau testele grilă cu răspunsuri închise. În locul acestora, sunt sugerate trei metode principale, diferite și complementare, metode care se pliază mult mai bine pe specificul învățării prin proiect și pe ideea unei evaluări cu caracter predominant formativ, dar și sumativ autentic. Prima metodă recomandată este evaluarea atentă și sistematică a comportamentelor manifestate de elevi pe parcursul tuturor etapelor de desfășurare a proiectului. Această evaluare ar trebui să aibă ca bază de referință directă competențele specifice descrise în ghidul proiectului și în programa școlară. A doua metodă propusă este evaluarea bazată pe analiza produselor concrete realizate de elevi în cadrul proiectului. Aceste produse pot fi diverse, dar un element central este adesea portofoliul proiectului (care adună dovezi ale procesului de învățare și ale rezultatelor intermediare) și prezentarea publică finală a proiectului, realizată în fața unui auditoriu relevant.

Această evaluare a produselor ar trebui să se facă, de asemenea, în baza unor criterii de evaluare clare și transparente, propuse și explicate anterior de către ghidul proiectului. A treia metodă, cu un potențial formativ deosebit, este încurajarea auto-evaluării de către elevi. Aceasta are a face cu stimularea capacității lor de reflecție critică asupra propriilor experiențe de învățare, asupra progreselor realizate, a dificultăților întâmpinate și a lecțiilor învățate pe parcursul proiectului. Conform specificațiilor din Ghidul pentru profesori, se consideră că utilizarea combinată și judicioasă a acestor trei metode de evaluare va furniza suficiente informații relevante și nuanțate pentru ca procesul de evaluare finală să fie unul corect, valid din punct de vedere al măsurării competențelor reale și, nu în ultimul rând, echitabil pentru toți elevii implicați. Totuși, un aspect subliniat și în ghid, este acela că rezultatele evaluării, indiferent de forma pe care o îmbracă, trebuie comunicate în mod clar, constructiv și constant elevilor. Acest feedback are

rolul fundamental de a-i conștientiza cu privire la nivelul competențelor pe care le-au dobândit efectiv, dar și asupra potențialului lor de dezvoltare ulterioară și a direcțiilor în care mai au de lucrat (Sulistyarini et al., 2019).

Pornind de la aceste propuneri de evaluare valoroase, oferite de Ghidul profesorului pentru „Proiect: Cetățeanul”, și extinzând analiza, se poate contura o imagine mai clară și mai amplă asupra importanței și specificului evaluării competențelor cetățeniei democratice atunci când aceasta se realizează în contextul dinamic și complex al Învățării Bazate pe Proiecte (IBP). Vom explora în continuare câteva direcții concrete în acest sens.

III.3.1. Inspecția din mers: Monitorizarea etapelor proiectului

Având în vedere caracterul intrinsec complex și multidimensional al competențelor cetățenești (așa cum a fost el subliniat și de documentele Institutului Intercultural Timișoara, 2018, referitoare la „Proiect: Cetățeanul”), devine evident că o singură metodă de evaluare, aplicată punctual la final, ar fi insuficientă pentru a surprinde întreaga anvergură a procesului formativ. Prin urmare, o metodă deosebit de utilă și relevantă pentru evaluarea dezvoltării acestor competențe este reprezentată de implementarea unor strategii de evaluare continuă și integrată, pe parcursul tuturor etapelor de desfășurare a proiectului. Această abordare permite profesorului să observe și să aprecieze nu doar produsele finale, ci și procesul de învățare în sine.

Profesorul poate evalua modul în care aceste competențe civice se formează și se manifestă încă din etapa inițială, cea de design și planificare a proiectului. În această fază, evaluarea se poate concentra, de exemplu, pe nivelul de înțelegere pe care îl demonstrează elevii cu privire la diverse probleme civice și sociale din comunitatea lor sau din societatea mai largă. Se poate evalua, de asemenea, capacitatea lor de a identifica în mod corect și relevant problemele stringente din comunitate și de a le prioritiza. Un alt aspect important care poate fi evaluat în această etapă este abilitatea elevilor de a-și stabili ținte și obiective de proiect care să fie realiste, măsurabile și realizabile, obiective al căror impact social potențial ar putea fi, la rândul său, anticipat și, eventual, evaluat ulterior.

A doua etapă importantă în care se poate realiza evaluarea formativă este cea a implementării efective a proiectului, atunci când elevii trec la acțiune și încep să lucreze concret la sarcinile asumate. În această fază

dinamică, elevii pot fi evaluați în ceea ce privește modul în care colaborează în cadrul echipelor de proiect, capacitatea lor de a gestiona și rezolva în mod constructiv eventualele conflicte interpersonale sau de idei care pot apărea, și, foarte important, modul în care își utilizează gândirea critică pentru a analiza informațiile, pentru a depăși obstacolele neprevăzute și pentru a adapta planul inițial la realitățile din teren. De asemenea, în această etapă se poate evalua și gradul de respect manifestat față de perspectivele diferite ale colegilor sau ale altor persoane implicate, precum și capacitatea de adaptabilitate la contextele sociale și practice diverse create în urma interacțiunii elevilor cu mediul și cu diverși actori comunitari.

A treia etapă majoră a evaluării în cadrul unui proiect IBP constă în momentul prezentării și diseminării informațiilor și rezultatelor proiectului către un public relevant (colegi, profesori, părinți, membri ai comunității, autorități locale etc.). În această etapă finală, profesorul se poate concentra pe evaluarea abilităților de comunicare ale elevilor, pe capacitatea lor de a-și prezenta munca într-un mod clar, coerent și persuasiv, adaptându-și discursul și materialele la specificul audiențelor diverse cu care se întâlnesc. În contextul acestei prezentări publice, se poate evalua, de asemenea, calitatea argumentației utilizate de elevi, modul în care folosesc în mod eficient și etic dovezile și datele colectate în cadrul proiectului pentru a-și susține concluziile și propunerile, precum și gradul de dedicare și angajament autentic manifestat față de cauza socială sau civică analizată și abordată în cadrul proiectului lor (Tolo, 1998).

III.3.2. Jurnalul atelier: Analiza procesului de implementare

Pe lângă evaluarea directă a manifestărilor comportamentale pe parcursul proiectului, competențele specifice cetățeniei democratice pot fi evaluate într-un mod nuanțat și prin analiza atentă a unor unelte și produse intermediare create și utilizate de elevi în cadrul proiectului. Aceste „unelte” nu sunt doar simple artefacte, ci reflectă procesul de gândire, de colaborare și de învățare al elevilor. De exemplu, profesorul poate organiza și utiliza un tabel complex cu rubrici de evaluare (grile criteriale), care să fie dedicate în mod specific aprecierii diverselor aspecte ale performanțelor elevilor în cadrul proiectului. Astfel de rubrici pot include criterii precum: impactul comunitar anticipat sau demonstrat al proiectului, profunzimea și rigoarea cercetării efectuate de elevi pentru documentarea problemei și a soluțiilor, calitatea colaborării și a comunicării în cadrul echipelor de lucru, precum și

relevanța și fezabilitatea acțiunilor concrete întreprinse sau propuse în cadrul proiectului.

Pe lângă aceste instrumente structurate de observare și evaluare folosite de profesor, o altă unealtă valoroasă pentru surprinderea procesului de învățare o reprezintă jurnalele de reflecție, pe care elevii ar putea fi încurajați să le redacteze periodic. În cadrul acestor jurnale, ei ar putea descrie în mod liber și personalizat procesul lor individual și de grup de învățare, provocările și obstacolele specifice cu care s-au confruntat pe parcursul proiectului, lecțiile importante pe care le-au învățat din aceste experiențe (atât din succese, cât și din eșecuri) și, foarte important, modul în care participarea la proiect le-a influențat sau chiar le-a schimbat perspectivele și convingerile civice. Un element complementar și deosebit de important al procesului de evaluare, în special într-un context colaborativ, este cel intercolegial (*peer assessment*).

Acesta poate presupune utilizarea unor formulare structurate de feedback pe care elevii le completează pentru colegii lor, sau poate lua forma unor discuții de grup moderate, sub forma unor sesiuni de feedback constructiv, axate pe aspecte precum: gradul de îndeplinire a obiectivelor comune ale proiectului, demonstrarea efectivă a abilităților de colaborare, comunicare și rezolvare a problemelor în cadrul echipei, precum și contribuția individuală la succesul colectiv. Toate aceste elemente și instrumente de evaluare, utilizate în mod combinat și reflexiv, contribuie la formarea unei imagini mult mai complete, mai detaliate și mai nuanțate cu privire la diversitatea și profunzimea competențelor civice pe care elevii și le-au format și și le-au exersat pe tot parcursul proiectului (Institutul Intercultural Timișoara, 2018).

III.3.3. Recepția lucrării: Evaluarea rezultatelor finite

Pe lângă evaluarea procesului de învățare și a dinamicii de grup, este la fel de important să se acorde atenție și evaluării produselor concrete, tangibile sau vizibile, pe care elevii le redactează, le organizează și le prezintă în cadrul proiectului. Aceste produse reprezintă adesea materializarea eforturilor lor de cercetare, analiză și creație. Printre acestea, un loc important îl pot ocupa, de exemplu, campaniile de conștientizare și informare pe care elevii le pot concepe și implementa. Chiar dacă aceste campanii sunt, de obicei, desfășurate la o scară redusă (la nivelul școlii, al unui grup țintă din comunitate etc.), ele presupun o implicare activă și creativă considerabilă din

partea elevilor. Astfel de campanii pot fi realizate cu ajutorul unei game variate de materiale suport, precum postere informative și atractive vizual, materiale video scurte și cu impact, broșuri, fluturași sau alte materiale promoționale asemănătoare, toate acestea fiind menite să conștientizeze auditoriul vizat cu privire la problemele sociale sau civice abordate în cadrul proiectului și să promoveze soluțiile identificate de elevi.

În acest context, elevii pot fi evaluați în funcție de o serie de criterii relevante: de exemplu, modul în care înțeleg și aplică principii de bază ale procesului de redactare a mesajelor (claritate, concizie, adaptare la public) și de diseminare eficientă a informațiilor (alegerea canalelor potrivite, planificarea campaniei etc.). Se pot evalua, de asemenea, abilitatea lor de gândire critică cu privire la designul și conținutul acestor materiale de conștientizare (sunt ele relevante, persuasive, etice?), precum și modul de folosire a diverselor tehnici și materiale menite să convingă și să mobilizeze auditoriul. Competențele cetățenești ale elevilor pot fi evaluate și prin analiza soluțiilor concrete pe care aceștia le propun pentru rezolvarea problemelor identificate, soluții care sunt adesea prezentate în cadrul materialelor redactate sau al produselor finale ale proiectului. Astfel, pot fi evaluate, de exemplu, propunerile scrise de politici publice la nivel local (chiar dacă simplificate și adaptate vârstei), planurile de acțiune detaliate sau prototipurile unor materiale finale (machete, modele funcționale etc.), toate acestea putând demonstra dezvoltarea unor abilități importante de gândire analitică, capacitatea de a efectua o cercetare relevantă și fundamentată și, nu în ultimul rând, o înțelegere funcțională a proceselor complexe de schimbare socială și a factorilor care le influențează.

Un element deosebit de important al multor proiecte cu caracter civic este și componenta de comunicare cu autoritățile locale sau cu alte instituții relevante. Elevii pot fi evaluați și prin prisma modului în care reușesc să redacteze în mod corect și persuasiv documente oficiale simple, precum scrisori adresate autorităților, petiții sau solicitări de informații. Se poate evalua, de asemenea, nivelul lor de cunoaștere a structurilor publice și a competențelor acestora, precum și dezvoltarea abilităților de argumentare logică și de comunicare formală și respectuoasă în relația cu reprezentanții acestor instituții. În ultimă instanță, modul în care elevii își gândesc și își structurează conținutul tuturor acestor materiale și produse ale proiectului reflectă în mod direct nivelul competențelor lor cetățenești, competențe care, prin feedback adecvat și intervenție pedagogică, pot fi corectate, îmbunătățite și consolidate pe parcurs (Institutul Intercultural Timișoara, 2018).

III.3.4. Calibrarea proiectului: Auto-evaluarea și evaluarea de grup

Într-un demers educațional modern și centrat pe elev, nu doar profesorii sunt cei care au rolul și responsabilitatea de a evalua competențele elevilor. Dimpotrivă, elevii înșiși pot și trebuie să devină participanți activi în propriul lor proces de evaluare. Auto-evaluarea, atunci când este ghidată și sprijinită în mod corespunzător de către profesor, devine un instrument extrem de puternic de învățare și dezvoltare. Ea se axează pe stimularea capacității elevilor de a-și identifica în mod corect și onest atât punctele tari, cât și punctele slabe manifestate în comportamentul lor cetățenesc și în implicarea lor în cadrul proiectului. Acest proces de auto-reflecție îi poate ajuta să își conștientizeze progresele, să își consolideze caracteristicile pozitive (abilități, atitudini, cunoștințe) și, la fel de important, să identifice acele aspecte care necesită îmbunătățire și să își propună strategii concrete pentru a le corecta sau a le elimina pe cele negative.

Un element strâns conex auto-evaluării individuale este și evaluarea realizată de către ceilalți membri ai grupului de proiect (*peer evaluation* sau evaluare colegială), dar, în anumite contexte competitive (cum ar fi unele concursuri de proiecte), chiar și evaluarea realizată de către membrii unor grupuri concurente poate oferi perspective valoroase. În acest context complex și interactiv al evaluării reciproce și al auto-evaluării, se creează premisele pentru ca evaluarea să faciliteze un dialog autentic și discuții informate și constructive între elevi și între elevi și profesor. Acest dialog poate include prezentarea și analiza unor strategii eficiente de management al conflictelor care au apărut în cadrul grupului, dar și identificarea unor moduri concrete prin care competențele cetățenești dobândite până la acel moment pot fi dezvoltate și consolidate în timp. O astfel de evaluare participativă poate stimula reflecția asupra modului în care experiențele și competențele acumulate în cadrul proiectului se pot transforma în acțiuni civice ulterioare, sustenabile și cu impact în comunitate (Institutul Intercultural Timișoara, 2018).

Putem afirma că procesul de evaluare a competențelor civice, atunci când este integrat în mod inteligent și autentic în cadrul proiectelor IBP, aduce beneficii multiple și semnificative atât individual elevilor, cât și grupurilor din care aceștia fac parte. Un prim beneficiu major este legat de autenticitatea evaluării: aceasta are a face cu aplicarea directă și relevantă a cunoștințelor și abilităților dobândite la situații extrase din viața reală, ceea ce sporește și accentuează motivația intrinsecă a elevilor de a se implica în

mod activ și responsabil în diverse acțiuni civice. Prin intermediul unui feedback constant și constructiv, elevii își îmbunătățesc în mod vizibil performanțele civice pe termen lung, învățând să analizeze în mod corect și reflexiv feedbackul primit în diferite contexte și să îl utilizeze pentru a-și ajusta comportamentul și strategiile de acțiune.

Prin participarea la diverse forme de evaluare (auto-evaluare, evaluare colegială, evaluare bazată pe produse etc.), elevii își dezvoltă abilitatea de a evalua și de a fi evaluați în raport cu un număr mult mai mare și mai divers de competențe, competențe care trec dincolo de simpla acumulare de cunoștințe. În acest context, accentul în evaluare se mută în mod firesc către formarea și manifestarea unor atitudini și valori pentru un comportament civic sau cetățenesc matur și responsabil. Prin acest proces complex de învățare activă și evaluare formativă, elevii își pot dezvolta în mod considerabil simțul responsabilității pentru acțiunile pe care le întreprind, devenind astfel mult mai activi și mai eficienți în susținerea unor cauze civice și sociale relevante. Această implicare, la rândul ei, presupune și necesită o angajare responsabilă nu doar din partea lor, ci și din partea adulților semnificativi din comunitățile din care provin (părinți, profesori, lideri comunitari), care au rolul de a-i sprijini și de a le oferi modele pozitive (Jayadiputra, 2018).

Putem spune, fără a exagera, că evaluarea, atunci când este concepută și implementată în mod adecvat în contextul IBP, contribuie la formarea acelor competențe cetățenești care se vor dovedi utile și valoroase elevilor pe tot parcursul vieții lor. Prin intermediul unei evaluări corecte, transparente și focalizate pe progres, elevii ajung să internalizeze standardele de performanță și să își dezvolte capacitatea de auto-reglare a învățării. Ei devin, astfel, mai atenți la propriile valori personale și la coerența dintre acestea și acțiunile lor, la modelele de comportament civic pe care le întâlnesc și le analizează critic, și, foarte important, la modul în care competențele deja dobândite pot fi continuu îmbunătățite și adaptate în timp, în funcție de noile provocări și contexte. De o evaluare corectă și semnificativă, care le oferă elevilor un feedback relevant și constructiv, îi va ajuta în mod concret să elaboreze planuri de acțiune civică mai realiste și mai eficiente în viitor. Aceasta îi va sprijini să stabilească legături mai puternice și mai durabile cu membrii și organizațiile din comunitățile din care provin și să organizeze proiecte viitoare care să fie menite să conecteze în mod autentic și benefic școlile de nevoile și resursele comunităților în care își desfășoară activitatea.

Impactul pozitiv al unor astfel de demersuri educaționale și civice, inițiate de elevi, poate fi apoi amplificat și multiplicat prin intermediul unei comunicări eficiente cu mass-media locală, prin prezența și implicarea activă a reprezentanților relevanți ai comunităților în diversele etape ale proiectelor și, nu în ultimul rând, prin dezvoltarea unor forme de colaborare și mentorat cu elevi mai tineri, care să poată prelua și continua o parte din proiectele aflate în desfășurare, asigurând astfel sustenabilitatea și transferul de bune practici (Kabatiah et al., 2021). Astfel se încheie, practic, explorarea noastră teoretică a valențelor educaționale ale Învățării Bazate pe Proiecte, deschizând calea către analiza modului concret în care aceste principii au fost aplicate în cercetarea experimentală.

Atelierul de democrație: O cronică a învățării prin acțiune

Premisa fundamentală a acestui demers științific a fost constatarea, bazată pe o observare atentă a contextului social și educațional, anume că rolul educației civice necesită o redefinire. În epoca actuală, noțiuni precum democrația, responsabilitatea și implicarea nu mai pot fi abordate ca simple concepte abstracte, ci trebuie să fie experimentate și internalizate în contextul real al vieții tinerilor. Am pornit de la ideea că paradigma educațională tradițională, adesea concentrată pe memorarea și transmiterea pasivă de informații, generează o discrepanță notabilă între cunoașterea teoretică a elevului și capacitatea sa de a acționa ca un cetățean conștient și eficient. Această provocare ne-a condus la întrebarea: *Cum putem crea un spațiu educațional în care cetățenia se construiește, nu doar se predă?*

Răspunsul pe care l-am explorat este cel al transformării sălii de clasă într-un veritabil atelier al democrației. Am identificat în mediul școlar un potențial considerabil, dar frecvent nevalorificat. În timp ce familia și comunitatea largită oferă copilului rădăcinile afective și culturale indispensabile, școala reprezintă spațiul privilegiat unde se pot cultiva în mod sistematic competențele cetățeniei active. Am vizualizat acest atelier ca pe un ecosistem protejat, unde tinerii pot învăța să dezbată idei, să colaboreze pentru un scop comun, să analizeze critic informații și să construiască soluții. Ne-am propus, așadar, să găsim o cale de a transforma cadrul prelegerilor într-unul al participării. Iar pentru a da viață acestui concept, am identificat în Învățarea Bazată pe Proiect instrumentul metodologic fundamental, o punte de legătură între învățare și viață.

Acesta a fost punctul de plecare al investigației noastre: să construim, să implementăm și să validăm un astfel de atelier al democrației în contextul real al unor clase a VII-a. Scopul principal a fost să explorăm și să înțelegem în profunzime forța transformatoare a acestei abordări, documentând cu

instrumente riguroase dacă un program educațional astfel conceput poate, în mod real, să modeleze și să consolideze comportamentul civic complex al elevilor.

Pentru a naviga pe acest teritoriu, am elaborat o hartă metodologică clară. Obiectivul general a fost proiectarea, implementarea și evaluarea riguroasă a eficienței acestui atelier pedagogic. Nu am urmărit simpla înregistrare a unor performanțe școlare, ci o transformare la nivelul competențelor și atitudinilor profunde. În acest spațiu controlat, am dorit să observăm cum se poate stimula curiozitatea civică, cum pot fi elevii echipați cu abilități practice și cum se poate consolida un sentiment autentic de apartenență și responsabilitate.

Acest obiectiv major a fost operaționalizat printr-o serie de etape. Primul pas a fost proiectarea arhitecturii atelierului, prin elaborarea unui program de intervenție solid și coerent. A urmat evaluarea „procesului de producție”, cuantificând cu precizie schimbările produse prin compararea evoluției elevilor din clasele-atelier cu cea a colegilor lor dintr-un grup de control. Am analizat apoi în detaliu „produsele” acestui atelier, căutând dovezi clare ale creșterii nivelului de cunoștințe, implicare, identitate, abilități și atitudini civice. O direcție particulară de interes a fost explorarea modului în care funcționează atelierul în contexte diferite, urban și rural. De asemenea, am evaluat durabilitatea, verificând dacă noile competențe și atitudini se mențin, printr-o a treia măsurătoare, realizată la câteva luni după încheierea intervenției.

La intersecția acestor obiective, s-au conturat întrebările de cercetare care au ghidat investigația. Prin ce mecanisme concrete funcționează un atelier de democrație? Produsele sale sunt superioare celor obținute prin metode tradiționale? Și, dincolo de impactul imediat, aceste produse sunt durabile? Am abordat aceste întrebări formulând o serie de ipoteze despre „producția” atelierului nostru, anticipând că introducerea sistematică a Învățării Bazate pe Proiect va avea un impact semnificativ asupra formării civice a elevilor, cu efecte măsurabile la nivelul tuturor celor cinci dimensiuni investigate: cunoștințe civice, implicare civică, identitate civică, abilități civice și atitudini civice.

Experimentul s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2022-2023, în două locații care reflectă diversitatea contextelor educaționale din România: Liceul „Onisifor Ghibu” din Oradea și Școala Gimnazială din Oșorhei, județul Bihor. Participanții noștri au fost 147 de elevi de clasa a VII-a, aflați

la o vârstă definitivă pentru formarea convingerilor. Am utilizat un eșantion de conveniență, o decizie pragmatică ce ne-a asigurat o colaborare fluidă cu școlile. Am lucrat, așadar, cu două clase ce urmau să devină atelierele noastre experimentale în mediul urban și una în mediul rural, cu un total de 74 de elevi, comparându-le constant cu clasele de control corespunzătoare. Lotul de control, cu cei 74 de elevi, ne-a oferit etalonul pentru o analiză comparativă corectă.

Elementul central al demersului, motorul acestor ateliere, a fost programul de intervenție clădit pe metodologia „Proiectul Cetățeanul”. Acesta a reprezentat un proces pedagogic complex, ce a transpus elevii din rolul de receptori pasivi în cel de co-constructori ai cunoașterii. Procesul a debutat cu o etapă de pregătire minuțioasă, în care am elaborat un instrument de măsurare – un chestionar complex – și l-am supus unui proces riguros de validare pentru a-i asigura calitățile psihometrice.

Apoi, din toamna anului 2022 până în primăvara lui 2023, atelierele și-au deschis porțile, iar procesul de învățare a prins viață. Elevii din clasele experimentale sau atelierele au devenit, pe rând, artizanii propriului parcurs civic. Pornind de la întrebarea fundamentală: *Ce problemă din jurul nostru am vrea să rezolvăm?*, elevii au identificat probleme reale, de la managementul deșeurilor la siguranța rutieră. A urmat munca de teren: au cercetat, au creat sondaje și, într-un exercițiu remarcabil de civism, au intrat în dialog direct, în scris, cu autoritățile locale. Au învățat să argumenteze, să negocieze și să propună soluții fezabile sub forma unor politici publice la scară mică. Întreaga lor muncă s-a materializat într-un portofoliu de proiect, iar punctul culminant a fost un eveniment public în care, cu profesionalism și mândrie, și-au prezentat munca în fața comunității. În acele luni, ei nu doar au învățat despre democrație; au practicat-o.

Pentru a evalua calitatea și durabilitatea a ceea ce s-a construit în atelierul nostru de democrație, am utilizat o abordare metodologică riguroasă. Analiza documentelor școlare a garantat alinierea la curriculum. Metoda experimentală, cu grupurile sale de control, ne-a permis să stabilim relații de cauzalitate. Ancheta pe bază de chestionar, aplicată în trei valuri, a oferit datele cantitative. Odată colectate, aceste date au fost supuse unei analize statistice atente. Am utilizat testul t pentru a compara mediile grupurilor și analiza varianței (ANOVA) pentru a examina interacțiunile complexe dintre variabilele noastre. Fiecare etapă a analizei a fost o piesă într-un ansamblu coerent, asamblat cu răbdare pentru a putea oferi o imagine clară, validă și utilă pentru viitorul educației civice din România.

IV.1. Punerea în funcțiune a atelierului: Designul experimental, uneltele de măsură și etica meșteșugului

Odată ce conceptul de atelier al democrației a fost conturat, transpunerea sa în practică a necesitat un design de cercetare capabil să îi testeze validitatea și eficiența în mod riguros. Eram conștienți, desigur, că în vastul univers al educației, este imposibil să studiezi o întreagă populație școlară. O asemenea întreprindere ar fi fost nu doar nepactică, ci și ineficientă. Am pornit de la convingerea că adevărata înțelegere vine dintr-o analiză profundă, concentrată, a unui segment reprezentativ.

De aceea, pentru a putea evalua corect procesul, am adoptat arhitectura clasică și robustă a experimentului pedagogic. Această alegere ne-a permis să creăm un cadru de studiu controlat, operând cu două grupuri distincte, echivalente la punctul de plecare. Am avut clasele experimentale – cele în care urma să implementăm noul model de „construcție” civică, transformându-le în ateliere de democrație active. Am avut clasele de control, care au urmat parcursul tradițional de învățare și care ne-au oferit un etalon indispensabil, o linie de bază pentru a putea cântări cu acuratețe impactul real al intervenției noastre. Fără acest grup de comparație, am fi navigat fără repere, incapabili să distingem efectele metodei noastre de zgomotul de fond al altor factori care influențează firesc dezvoltarea unui copil.

Întregul nostru demers experimental, menit să testeze ipotezele formulate, s-a desfășurat de-a lungul unui an școlar, fiind articulat în patru etape clare, care au curs una din cealaltă în mod natural. Prima a fost etapa pre-experimentală, momentul în care am așezat fundația și am pregătit meticulos terenul. A urmat apoi etapa experimentală, inima vibrantă a cercetării, unde am introdus variabila noastră independentă – implementarea sistematică a Învățării Bazate pe Proiecte în cadrul atelierelor. A treia a fost etapa post-experimentală, momentul primei evaluări a rezultatelor, al măsurării impactului imediat. Și, în final, ca un ecou peste timp, a venit etapa de re-testare, menită să verifice durabilitatea și rezistența în timp a competențelor construite.

Rigoarea acestui demers a depins de calitatea instrumentelor de măsură. De aceea, calibrarea chestionarului nostru a fost o etapă căreia i-am acordat o atenție deosebită. L-am rafinat și, pentru a-i testa fiabilitatea, l-am administrat unui grup pilot de 30 de elevi. Feedbackul lor direct s-a dovedit extrem de valoros, ajutându-ne să eliminăm orice ambiguitate. Ca o ultimă verificare a preciziei, am calculat consistența internă a instrumentului folosind coeficientul Cronbach's Alpha. Rezultatul, o valoare solidă de 0,87, a fost confirmarea științifică că aveam în mână o unealtă de măsură precisă și de încredere. Astfel, în săptămânile 10-14 octombrie 2022, echipați cu acest instrument validat, am realizat măsurătorile inițiale în toate cele șase clase de a VII-a de la Liceul „Onisifor Ghibu” și de la Școala Gimnazială din Oșorhei. Am capturat astfel prima imagine, tabloul de referință al nivelului de cunoștințe, implicare, identitate, abilități și atitudini civice, înainte de a porni efectiv procesul de construcție în atelierelor noastre. Această măsurătoare inițială era utilă; fără ea, nu am fi putut niciodată demonstra cu certitudine că schimbările ulterioare se datorează programului implementat.

În tot acest parcurs complex, am fost ghidați neîncetat de un set de considerații etice, care au funcționat ca o constituție nescrisă a cercetării noastre. Am înțeles că integritatea științifică este goală de conținut fără respectul absolut pentru participanți. Astfel, chestionarele au fost complet anonime, asigurându-ne că identitatea niciunui elev nu poate fi dezvăluită. Participarea a fost un act pur voluntar. Am construit un pact de încredere cu fiecare elev, părinte și profesor, bazat pe un consimțământ informat, clar și transparent, în care am explicat onest scopurile, procedurile și dreptul fiecăruia de a se retrage oricând, fără nicio consecință. Am proiectat întreaga cercetare având ca prioritate absolută bunăstarea participanților, minimizând orice risc și fiind pregătiți să oferim suport la cel mai mic semn de disconfort. Dreptul la refuz și demnitatea fiecărui copil au fost sacre. Iar la final, ne-am angajat să tratăm datele colectate cu cea mai mare onestitate, raportând rezultatele cu integritate, indiferent dacă acestea confirmau sau infirmău ipotezele noastre. Întregul protocol a primit, înainte de a începe, aprobarea conducerii școlilor, o validare care a certificat nu doar corectitudinea metodologică, ci și responsabilitatea morală a demersului nostru. Astfel, ne-am asigurat că cercetarea noastră nu doar contribuie la cunoaștere, ci o face într-un mod respectuos, onorabil și profund uman.

IV.2. Ce s-a construit în atelier: O analiză a rezultatelor experimentale

Etapa de analiză a rezultatelor reprezintă momentul în care datele, colectate printr-un efort laborios, capătă un sens și încep să contureze o poveste. Pentru un cercetător, aceasta este o etapă de o importanță deosebită, în care seturile de date, medii și praguri de semnificație statistică sunt asamblate pentru a reconstitui o imagine coerentă a fenomenului studiat. Misiunea noastră a fost aceea de a transpune aceste date cantitative într-o cronică a transformării, o imagine detaliată a modului în care conștiința civică a celor 147 de tineri participanți a evoluat, a fluctuat și, în cele din urmă, s-a consolidat pe parcursul unui an școlar.

Primul act al acestei analize a fost dedicat înțelegerii profunde a punctului de plecare. Această etapă pre-experimentală a fost fundamentală pentru întregul edificiu interpretativ. Am examinat peisajul inițial relevat de datele de pre-test. Portretul elevului de clasa a VII-a, înainte de orice intervenție, era unul al potențialului în curs de dezvoltare. Am descoperit un nivel general moderat de înțelegere a conceptelor civice. Majoritatea elevilor erau familiari, la nivel teoretic, cu drepturile și responsabilitățile cetățenești. Însă, am observat o discrepanță vizibilă între cunoașterea declarativă și cea procedurală – între „a ști ce” și „a ști cum”. Abilitatea auto-percepută de a aplica aceste concepte în situații reale și de a articula pași pentru rezolvarea problemelor comunitare era semnificativ mai scăzută, o oglindire a unei paradigme educaționale în care teoria este adesea decuplată de practică. O altă nuanță interesantă a apărut la subscala identității civice: deși elevii simțeau sprijinul familiei, nu percepeau încă, în mod pregnant, propria clasă ca pe o „societate democratică la scară redusă”. Analiza comparativă ne-a oferit o certitudine: atât lotul experimental, cât și cel de control, atât elevii din urban, cât și cei din rural, porneau în această călătorie de pe poziții statistic echivalente. Linia de start era aceeași pentru toți.

Al doilea act al analizei s-a concentrat pe etapa post-experimentală, pe decodarea impactului imediat al intervenției, folosind datele colectate în aprilie 2023. O primă constatare valoroasă a venit din analiza lotului de control: elevii care au urmat parcursul tradițional de predare au înregistrat, la rândul lor, un progres semnificativ statistic pe cvasitotalitatea itemilor. Această descoperire a fost fundamentală, deoarece a validat calitatea actului

didactic în general și a confirmat că predarea clasică, realizată cu profesionalism, este un motor eficient de acumulare a cunoștințelor.

Însă, analiza lotului experimental a relevat o dinamică de o altă magnitudine. Progresul acestor elevi a fost nu doar o creștere, ci o dezvoltare calitativă. Analizele comparative au indicat salturi statistice semnificative, adesea superioare celor din grupul de control. Aceste cifre reflectau ecoul experiențelor trăite: în spatele creșterii scorurilor la „abilități civice” stăteau orele de negociere în echipă; în spatele progresului la „implicare civică” se afla curajul de a contacta autoritățile; iar în spatele consolidării „identității civice” se regăsea mândria de a fi contribuit la un proiect comunitar. Comparația directă dintre cele două loturi la post-test ne-a oferit și o perspectivă de o finețe deosebită. Am observat că la câțiva itemi care vizau cunoștințe pur factuale, lotul de control a înregistrat medii marginal superioare. Am înțeles atunci că nu asistam la o competiție simplistă, ci la o demonstrație a specificității pedagogice: metoda tradițională excela în a construi un eșafodaj clar de informații, în timp ce metoda noastră era angajată într-un proces mai complex, de construire a unor structuri de înțelegere aplicată și a unor atitudini ancorate în experiență.

Punctul culminant al cercetării a fost atins în actul al treilea: etapa de re-testare. Aici, la 17 săptămâni distanță, am putut măsura durabilitatea reală a învățării. Poveștile celor două grupuri au urmat traiectorii distincte. Pentru lotul de control, am asistat la o atenuare a achizițiilor. Cunoștințele dobândite, nefiind cimentate prin experiențe personale puternice, au demonstrat o anumită fragilitate în fața timpului, scorurile înregistrând o tendință de scădere.

În contrast, pentru lotul experimental, re-testarea a fost o confirmare spectaculoasă a consolidării. Departe de a uita, elevii păreau că au petrecut timpul scurs reflectând și integrând și mai adânc experiența trăită. Scorurile lor, în marea lor majoritate, s-au menținut la nivelul ridicat din post-test sau, în multe cazuri, au continuat să crească. Aceasta a fost dovada cea mai puternică a unei învățări profunde, structurale. Comparația directă dintre cele două loturi la acest moment final a fost de o claritate absolută: pe aproape fiecare item, la fiecare subscală, diferența în favoarea lotului experimental a fost masivă și puternic semnificativă statistic. Învățarea Bazată pe Proiecte nu doar că a facilitat un progres inițial mai mare, ci a înscris lecțiile într-un mod mult mai rezistent în arhitectura cognitivă și atitudinală a elevilor.

În final, pentru a îmbrățișa întreaga panoramă, am recurs la analiza de varianță (ANOVA), o tehnică ce ne-a permis să înțelegem jocul complex al interacțiunilor dintre variabile. Analiza a confirmat, cu rigoare statistică, întreaga dinamică a poveștii. Interacțiunea semnificativă dintre timp și lot a fost confirmarea matematică a traiectoriilor divergente pe care le-am descris. Însă revelația finală a venit din interacțiunea triplă, dintre timp, lot și mediu, care s-a dovedit a fi de o importanță deosebită. Datele ne-au arătat că, deși benefică în ambele contexte, metoda noastră a avut un efect deosebit de pronunțat în mediul rural. Aici, unde problemele comunității sunt poate mai palpabile, învățarea prin acțiune directă a generat o creștere spectaculoasă și o sustenabilitate pe termen lung pe care nu le-am regăsit la aceeași intensitate în mediul urban. Această constatare a subliniat importanța adaptării contextuale a metodelor pedagogice.

La capătul acestui drum analitic, privind retrospectiv la întregul parcurs, concluziile s-au conturat cu claritate. Am demonstrat nu doar că Învățarea Bazată pe Proiecte este o metodă eficientă, ci că ea reprezintă o paradigmă superioară pentru cultivarea unei cetățenii durabile. Aceasta reușește să transforme informația în competență, curiozitatea în implicare și apartenența la un grup într-o identitate civică asumată. Făcând acest lucru, oferă elevilor nu doar lecții pentru școală, ci instrumente pentru viață, echipându-i pentru a fi arhitecții conștienți și responsabili ai propriului viitor și ai comunităților din care fac parte.

Concluzii

Moștenirea atelierului: Ce am învățat despre educație și viitorul democrației?

Acest demers academic reprezintă o investigație aprofundată a unei teme deosebite: formarea comportamentului civic în rândul elevilor de gimnaziu, prin intermediul metodelor pedagogice active. Intitulată formal „Formarea comportamentului civic la elevii din învățământul gimnazial, prin Învățarea Bazată pe Proiect”, cercetarea a pornit dintr-o preocupare centrală, generată de observarea atentă a contextului social contemporan. Trăim într-un prezent paradoxal, în care, deși beneficiem de o conectivitate fără precedent, ne confruntăm cu o polarizare accentuată și cu o erodare a încrederii în instituțiile fundamentale ale societăților deschise.

În acest context, am pornit de la convingerea că educația are o responsabilitate majoră, dar și o oportunitate extraordinară: aceea de a contribui la reconstrucția și consolidarea culturii civice. Premisa noastră a fost că apatia sau cinismul pot fi adesea rezultatul unui sistem educațional care, neintenționat, creează o discrepanță între cunoștințele teoretice predate în clasă și realitățile vieții civice. Miza noastră a fost, așadar, să demonstrăm, cu argumente empirice solide, că există o cale de a depăși această discrepanță, propunând o viziune capabilă să transforme educația civică dintr-o disciplină percepută ca fiind aridă într-o experiență relevantă. Această viziune este cea a atelierului de democrație: un spațiu de învățare în care cetățenia nu se mai predă, ci se practică. Am identificat în Învățarea Bazată pe Proiecte (IBP) filosofia pedagogică și instrumentarul metodologic perfect pentru a da viață unui astfel de atelier, o abordare care poziționează elevul în rolul de arhitect al propriei cunoașteri și de contributor activ la binele comunității.

Călătoria noastră nu a fost una oarbă. Am avut alături hărțile și busolele oferite de marii gânditori ai psihologiei educației. Ne-am sprijinit pe Jean Piaget pentru a înțelege că elevii de clasa a VII-a, aflați în stadiul operațiilor formale, sunt pregătiți cognitiv să se lupte cu idei abstracte

precum „dreptate” sau „democrație”, cu condiția ca acestea să fie ancorate în experiențe concrete. Ne-am lăsat inspirați de Albert Bandura și de teoria sa despre învățarea socială, înțelegând că atitudinile și comportamentele civice nu se învață doar din cărți, ci se „respiră” din mediul înconjurător, se preiau prin observarea și modelarea comportamentului profesorilor și al colegilor. Și am găsit în Henri Tajfel și teoria sa despre identitatea socială o explicație pentru forța unui proiect comun de a crea un sentiment de apartenență, de a transforma un simplu „eu” într-un puternic și mândru „noi” – un „noi” al celor care acționează. Conștienți, în același timp, de obstacolele reale – de la timpul limitat în orar, la inerția metodelor tradiționale – am proiectat un experiment care să fie nu doar un studiu, ci și o soluție.

Analiza exhaustivă a datelor, desfășurată ca o poveste în trei acte – pre-test, post-test și re-test – a confirmat, dincolo de orice dubiu, ipoteza noastră centrală: programul de intervenție bazat pe Învățarea Bazată pe Proiecte a generat un impact pozitiv, profund și de o semnificație statistică remarcabilă asupra tuturor dimensiunilor comportamentului civic.

Povestea acestei transformări s-a desfășurat strat cu strat. Mai întâi, am observat o mutație fundamentală la nivelul cunoștințelor civice. Elevii din grupul experimental nu doar că au acumulat informații, ci au dezvoltat o înțelegere superioară, funcțională și, cel mai important, durabilă. Spre deosebire de cunoștințele mai fragile ale lotului de control, care s-au atenuat în timp, cele ale lotului experimental s-au consolidat, pentru că nu erau simple fapte memorate, ci concluzii extrase din propria experiență. Ei nu doar știau ce este un drept, ci simțiseră fiorul de a-l revendica.

Această nouă cunoaștere, vie și relevantă, a aprins în mod firesc motorul implicării civice. Proiectele i-au smuls pe elevi din confortul băncii și i-au aruncat în arena problemelor reale. Am fost martorii entuziasmului lor crescând, al dorinței de a participa, de a contribui, de a-și face vocea auzită. Datele au arătat o creștere semnificativă a angajamentului lor în activități comunitare, a dorinței de a lucra în echipă și de a contribui la rezolvarea problemelor identificate, o dovadă clară că atunci când educația devine relevantă, ea devine și mobilizatoare.

Acționând ca niște mici cetățeni, elevii au început, în mod firesc, să se și simtă astfel. Am asistat la nașterea unei identități civice mai puternice și mai asumate. Sentimentul de apartenență la clasă și la comunitate s-a adâncit, iar percepția asupra propriei valori și a propriei puteri de a influența

realitatea a crescut exponențial. Ei nu mai erau doar locuitori pasivi ai unui oraș sau ai unui sat, ci membri activi, cu un rol și o responsabilitate.

Desigur, pentru a acționa eficient, ai nevoie de unelte. În „atelierul de democrație” pe care l-am creat, elevii și-au făurit și și-au ascuțit abilitățile civice. Au învățat arta dificilă, dar necesară, a colaborării, a comunicării persuasive, a negocierii și a compromisului. Și-au exersat gândirea critică, analizând surse, evaluând argumente și cântărind soluții. Progresul lor pe această dimensiune a fost remarcabil și, din nou, de lungă durată, echipându-i cu un set de competențe transferabile, utile pentru orice domeniu al vieții.

Toate aceste transformări s-au cristalizat într-o schimbare la cel mai profund nivel: cel al atitudinilor civice. Am observat o consolidare a atitudinilor pozitive față de democrație, o creștere a aprecierii pentru diversitate și o valorizare sporită a implicării civice. Cinismul și apatia, atât de des întâlnite, au lăsat locul unui sentiment de speranță și de auto-eficacitate. Elevii au plecat din acest experiment nu doar mai informați, ci și mai încrezători în capacitatea lor și a celorlalți de a construi o societate mai bună.

Analiza de varianță (ANOVA) a adus o ultimă revelație, arătând că, deși benefică în ambele medii, intervenția noastră a avut un efect deosebit de pronunțat în școlile din mediul rural. Aici, unde comunitatea este adesea mai strânsă și problemele mai vizibile, o pedagogie care se conectează direct la realitatea locală pare să fi găsit un ecou extraordinar, generând un progres spectaculos și o sustenabilitate pe termen lung superioară celei din mediul urban.

În lumina acestor concluzii pozitive, lucrarea de față nu se poate încheia altfel decât cu o pledoarie pentru acțiune. Această cercetare oferă dovezi solide pentru o reformă a educației. În primul rând, este timpul ca Învățarea Bazată pe Proiecte să fie adoptată ca o strategie centrală în curriculumul socio-uman, trecând de la statutul de „alternativă” la cel de abordare fundamentală. Ea răspunde direct nevoii de a face învățarea relevantă și de a depăși fractura dintre teorie și practică. În al doilea rând, o astfel de schimbare necesită o investiție strategică în formarea profesorilor, care trebuie sprijiniți să facă tranziția de la rolul de lector la cel de facilitator al descoperirii. În al treilea rând, este vitală crearea unor punți vii între școală și comunitate, transformând școlile în huburi de inovație civică, unde problemele reale devin cea mai valoroasă resursă de învățare.

Încheiem această cronică a unei călătorii de cercetare cu o convingere mai puternică decât la plecare: educația deține, cu adevărat, cheia pentru vitalizarea spiritului democratic. Atunci când avem curajul să renunțăm la confortul metodelor perimate și să oferim tinerilor unelte, încredere și contexte de acțiune autentice, ei ne demonstrează o capacitate remarcabilă de a gândi, de a simți și de a acționa ca niște cetățeni demni de acest nume. Moștenirea acestui „atelier de democrație” nu stă doar în datele statistice, ci în speranța validată că școala poate, în mod real și măsurabil, să reconstruiască spiritul civic și să formeze generațiile de care viitorul nostru comun are atâta nevoie.

O notă de prudență: O privire realistă asupra granițelor studiului

În orice demers științific riguros, recunoașterea limitelor este importantă pentru o interpretare corectă a rezultatelor și pentru a deschide calea unor cercetări viitoare. Studiul, deși a oferit perspective valoroase asupra formării comportamentului civic, a avut și el anumite constrângeri.

Este important să menționăm că am utilizat un eșantion de conveniență, selectat din elevi de clasa a VII-a din două școli, una urbană și una rurală. Această alegere, deși practică și eficientă din punct de vedere logistic în contextul calendarului școlar, limitează posibilitatea de a generaliza rezultatele obținute la întreaga populație școlară de clasa a VII-a din România. Particularitățile specifice ale grupurilor selectate ar putea influența rezultatele, sugerând astfel nevoia unor cercetări viitoare, realizate pe eșantioane mai largi și mai diverse, care să includă o varietate mai mare de școli și regiuni, pentru a explora dacă efectele pozitive observate se mențin și în alte contexte educaționale și culturale.

Aplicarea efectivă a metodei Învățării Bazate pe Proiecte poate varia în funcție de contextul specific al fiecărei școli – de la resursele disponibile și pregătirea cadrelor didactice, la nivelul de susținere din partea administrației școlare. În cercetarea noastră, cadrele didactice au avut o anumită libertate de a adapta metoda la nevoile clasei, ceea ce, deși benefic pentru contextul imediat, poate introduce o anumită variabilitate în implementare. Aceste diferențe pot influența rezultatele și pot face comparațiile directe între diverse contexte educaționale mai nuanțate. În special în școlile cu resurse limitate sau în clasele cu un număr mare de elevi, implementarea integrală a

principiilor Învățării Bazate pe Proiecte poate întâmpina dificultăți practice. Experiența și formarea diferită a cadrelor didactice în utilizarea acestei metode pot afecta eficacitatea sa, deoarece succesul depinde în mare măsură de capacitatea profesorului de a facilita activitățile, de a încuraja colaborarea și de a ghida procesul de învățare. Este, așadar, util să se dezvolte standarde și ghiduri clare pentru implementarea Învățării Bazate pe Proiecte, care să țină cont de aceste variabile.

O altă limitare importantă ține de durata programului nostru de intervenție. Deși am inclus evaluări pre-test, post-test și re-test la un interval considerat rezonabil (aproximativ cinci luni după post-test), această durată poate fi insuficientă pentru a capta în totalitate efectele pe termen foarte lung ale Învățării Bazate pe Proiecte asupra comportamentului civic. Formarea unor atitudini și comportamente civice cu adevărat solide și durabile necesită adesea perioade mai extinse de intervenție, consolidare și practică constantă.

Pe termen foarte lung, impactul Învățării Bazate pe Proiecte asupra competențelor civice ar putea, desigur, să varieze, pe măsură ce elevii evoluează, se maturizează și se confruntă cu noi provocări și experiențe de viață, atât în context educațional, cât și social. Este posibil ca beneficiile observate imediat după intervenție sau la câteva luni distanță să scadă sau să se modifice în timp, pe măsură ce contextul se schimbă. De aceea, cercetările viitoare ar fi extrem de utile dacă ar include perioade de monitorizare și evaluare și mai extinse, pentru a putea evalua pe deplin persistența și evoluția în timp a efectelor pozitive ale acestei metode educaționale promițătoare.

Dincolo de atelier: Noi orizonturi pentru cercetare și practică

Studiul nostru, deși a oferit perspective valoroase, deschide și noi căi de cercetare. Pentru a construi pe temelia acestor rezultate, investigațiile viitoare ar beneficia de eșantioane mai mari și mai diverse, incluzând elevi din multiple medii școlare și socio-economice. O astfel de extindere ar permite validarea generalizării concluziilor noastre și ar ajuta la o mai bună înțelegere a modului în care diferitele contexte influențează eficacitatea Învățării Bazate pe Proiecte în formarea civică a tinerilor.

O altă direcție importantă vizează dezvoltarea unor instrumente de evaluare mai nuanțate și mai precise. Pe lângă chestionare, considerăm că o combinare a metodelor calitative (precum studii de caz aprofundate, interviuri cu elevii și profesorii, analize de portofolii ale proiectelor sau jurnale de reflecție) cu cele cantitative, și, eventual, cu integrarea unor tehnologii digitale inovatoare pentru evaluare (cum ar fi platformele de portofolii digitale sau aplicațiile mobile pentru feedback în timp real), ar putea oferi o imagine mult mai completă și mai dinamică a impactului real pe care *Învățarea Bazată pe Proiecte* îl are asupra dezvoltării complexe a competențelor civice.

Considerăm că integrarea mai largă și mai strategică a *Învățării Bazate pe Proiecte* în curriculumul național, nu doar la disciplina Educație Socială, ci și, adaptat, la alte discipline relevante, reprezintă o cale de urmat extrem de promițătoare. Acest demers ambițios ar trebui, desigur, să fie susținut în mod robust de programe solide de formare continuă pentru cadrele didactice, programe care să fie axate pe dezvoltarea unor metode practice de proiectare, implementare și evaluare a proiectelor. La fel de importantă este și dezvoltarea unor parteneriate puternice și autentice între școli și comunitățile locale (administrație, ONG-uri, mediul de afaceri), pentru a oferi elevilor experiențe de învățare ancorate în realitate și cu impact vizibil. Desigur, toate aceste eforturi ar necesita și o adaptare corespunzătoare a politicilor educaționale, pentru a crea un cadru legislativ și administrativ mai flexibil și mai stimulativ pentru inovația în predare. O astfel de reformă ar trebui să includă și actualizarea standardelor educaționale pentru a recunoaște și a valoriza în mod explicit competențele dezvoltate prin abordări colaborative precum *Învățarea Bazată pe Proiecte* (gândire critică, rezolvare de probleme, colaborare), pregătind astfel elevii să devină cetățeni cu adevărat implicați și responsabili în societatea contemporană.

O nouă perspectivă asupra formării civice: De ce contează învățarea prin acțiune pentru viitorul?

Ajungând la finalul acestei ample explorări, este momentul să reflectăm asupra semnificației și a implicațiilor pe care cercetarea noastră le poate avea în domeniul vast și dinamic al științelor educației. Teza de doctorat care a stat la baza acestei lucrări, intitulată „Formarea comportamentului civic la elevii din învățământul gimnazial, prin *Învățarea Bazată pe Proiecte*: Aplicații

la disciplina Educația pentru cetățenie democratică (clasa a VII-a)”, nu și-a propus doar să analizeze un fenomen educațional, ci, mai ales, să ofere argumente solide și dovezi empirice concrete care să sprijine modernizarea și eficientizarea practicilor pedagogice în ceea ce privește formarea civică a tinerilor. Considerăm că efortul nostru de a examina efectele specifice ale Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) asupra dezvoltării complexe a comportamentului civic al elevilor aduce câteva contribuții notabile la cunoașterea și practica educațională. Într-un context social și educațional actual, în care educația pentru cetățenie democratică este recunoscută tot mai mult ca un element absolut util și indispensabil pentru pregătirea noilor generații în vederea unei participări active, informate și responsabile la viața societății, studiul nostru își găsește pe deplin justificarea. Prin investigarea modului în care metoda Învățării Bazate pe Proiecte poate îmbunătăți și consolida, în mod integrat, cunoștințele, implicarea, identitatea, abilitățile și atitudinile civice ale elevilor de clasa a VII-a, am căutat să oferim o perspectivă valoroasă și practic aplicabilă.

Una dintre principalele contribuții ale acestei cercetări constă în demonstrarea, pe baze empirice solide, a eficacității metodei Învățării Bazate pe Proiecte (IBP) în procesul complex de formare a comportamentului civic al elevilor. Dincolo de argumentele teoretice și de studiile de caz izolate, prezenta lucrare oferă dovezi concrete, măsurabile, că Învățarea Bazată pe Proiecte poate fi nu doar o alternativă interesantă, ci o metodă educațională cu adevărat viabilă și eficientă pentru dezvoltarea unui ansamblu larg de competențe civice. Prin aceasta, cercetarea contribuie la pregătirea efectivă a elevilor pentru a deveni cetățeni activi, responsabili și conștienți de rolul lor în societate. Argumentăm, pe baza rezultatelor obținute, că integrarea pe scară mai largă și mai consecventă a metodei IBP în curriculumul educațional destinat formării civice nu doar că poate spori în mod semnificativ nivelul de cunoștințe civice al elevilor (cunoașterea instituțiilor, a drepturilor, a responsabilităților etc.), dar, poate chiar mai important, promovează și dezvoltă un set de abilități transversale necesare pentru o participare activă și constructivă într-o democrație funcțională. Ne referim aici la abilități precum gândirea critică (capacitatea de a analiza informații, de a evalua argumente, de a formula judecăți proprii), colaborarea eficientă în echipă (abilitatea de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unor scopuri comune, de a negocia și de a gestiona conflicte) și abilitățile de rezolvare a problemelor complexe și adesea imprevizibile ale vieții sociale și comunitare.

Prin rezultatele și analizele prezentate, considerăm că această cercetare evidențiază și subliniază necesitatea imperioasă a unei reflecții profunde asupra direcțiilor de reformă educațională, o reformă care să includă Învățarea Bazată pe Proiecte nu doar ca o metodă opțională sau periferică, ci ca o metodă centrală și prioritară în predarea educației sociale și, în special, a Educației pentru Cetățenie Democratică. Pentru ca o astfel de schimbare de paradigmă să poată fi însă realizată cu succes, lucrarea noastră propune, de asemenea, și argumentează că pregătirea adecvată și continuă a cadrelor didactice pentru utilizarea competentă a metodei IBP, precum și dezvoltarea și validarea unor instrumente de evaluare adecvate specificului acestei metodologii, sunt condiții de bază. Nu este suficient să introducem formal IBP în documentele curriculare; este deosebit de important să investim în formarea continuă a profesorilor, oferindu-le nu doar cunoștințe teoretice, ci și abilități practice și suport constant. Dezvoltarea unor resurse pedagogice de calitate, care să sprijine în mod real implementarea Învățării Bazate pe Proiecte în clasă (ghiduri metodologice, exemple de bune practici, platforme de colaborare etc.), este, de asemenea, recomandată cu tărie pentru a facilita o tranziție cât mai eficientă și mai lină de la metodele tradiționale de predare, adesea pasive și centrate pe profesor, către abordări pedagogice moderne, interactive, participative și centrate pe elev.

Rolul Educației pentru Cetățenie Democratică într-o societate modernă este unul complex și de o importanță capitală. Ea nu se rezumă la simpla transmitere a unor informații despre stat și legi, ci vizează pregătirea profundă și multidimensională a tinerilor pentru a putea naviga cu succes complexitatea societății contemporane și, mai ales, pentru a putea participa în mod activ, informat și responsabil la viața civică și politică. În acest context, studiul de față subliniază potențialul remarcabil al Învățării Bazate pe Proiecte nu doar de a îmbunătăți în mod vizibil cunoștințele și abilitățile civice specifice ale elevilor, ci și, într-un mod la fel de important, de a le cultiva atitudini civice pozitive și de a contribui la formarea unei identități civice solide și asumate. IBP se dovedește a fi o metodă pedagogică ce reușește să îmbine într-un mod armonios și eficient componenta teoretică a învățării cu cea practică, aplicativă. Prin natura sa, ea oferă elevilor oportunități autentice și extrem de valoroase de a aplica ceea ce învață în contexte reale, relevante pentru viața lor și pentru comunitățile din care fac parte, transformând astfel învățarea dintr-un exercițiu abstract într-o experiență vie și cu sens.

Într-o eră în care sistemele democratice din întreaga lume se confruntă cu provocări semnificative și adesea fără precedent (de la erodarea încrederii în instituții, la ascensiunea populismului și extremismului, la impactul dezinformării și al polarizării sociale), educația pentru cetățenie democratică trebuie să evolueze constant pentru a putea răspunde în mod adecvat nevoilor și așteptărilor noilor generații. Considerăm că Învățarea Bazată pe Proiecte reprezintă o modalitate practică, eficientă și deosebit de relevantă de a adresa aceste nevoi actuale. Ea permite elevilor să se implice în mod activ și creativ în propriul lor proces de învățare, să își asume responsabilitatea pentru acesta și să își dezvolte exact acele competențe complexe (gândire critică, colaborare, comunicare, rezolvare de probleme, adaptabilitate) care sunt absolut necesare pentru a putea fi cetățeni informați, implicați și eficienți într-o lume în continuă schimbare. Prin urmare, integrarea pe scară largă și consecventă a acestei metode în practica educațională curentă nu este doar o opțiune pedagogică interesantă, ci o necesitate strategică. Ea contribuie în mod direct la formarea unor cetățeni capabili să gândească critic și autonom, să colaboreze în mod eficient cu ceilalți pentru atingerea unor scopuri comune și să participe în mod activ și constructiv la viața și la dezvoltarea societății democratice.

Bibliografie

- Adha, M. M., & Yanzi, H. (2014). *Project Citizen Model for Effective Student Engagement and Democratic Citizenship in Civic Education Best Practices*. 1015–1027. <http://repository.lppm.unila.ac.id/11582/>
- Adha, M. M., Yanzi, H., & Nurmalisa, Y. (2018). The Improvement of Student Intellectual and Participatory Skill Through Project Citizen Model in Civic Education Classroom. *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 3(1), Article 1. <http://ejournal.upi.edu/index.php/pips/article/view/12323>
- Adkin, L. E. (2010). *Environmental Conflict and Democracy in Canada*. UBC Press.
- Akirav, O. (2023). Active Civic Education Using Project-Based Learning: Israeli College Students' Attitudes towards Civic Engagement. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 17(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1411048>
- Alacapinar, F. (2008). Effectiveness of Project-Based Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 17–34.
- Albulescu, I. (2019). Democratic Citizenship and Moral-Religious Values. Axiological Benchmarks in the Education for Democratic Citizenship. *Educatia* 21. https://www.academia.edu/54400798/Democratic_Citizenship_and_Moral_Religious_Values_Axiological_Benchmarks_in_the_Education_for_Democratic_Citizenship
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2014). The University in the Community. The University's Contribution to Local and Regional Development by Providing Educational Services for Adults. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.578>
- Albulescu, I., & Albulescu, M. (2018). Education For Democratic Citizenship In Adults. Policies And Strategies Of Implementation. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, Education, Reflection, Development – ERD 2017*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.89>
- Albulescu, M., & Albulescu, I. (2015). Overtones in Contemporary Educational Theory and Practice: Education for Democratic Citizenship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 96–101. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.263>
- Almond, G. A. (2001). Civic Culture. În N. J. Smelser & P. B. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 1862–1865). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01106-2>
- Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. SAGE.

- Alvargonzález, D. (2011). Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences. *International Studies in the Philosophy of Science*, 25(4), 387–403. <https://doi.org/10.1080/02698595.2011.623366>
- Amaral, J. A. A. do. (2019). Combining Community-Based Learning and Project-Based Learning: A Qualitative Systemic Analysis of the Experiences and Perceptions of Students and Community Partners. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 10(1), Article 1. <https://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/1733>
- Annette, J. (2009). 'Active learning for active citizenship': Democratic citizenship and lifelong learning. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(2), 149–160. <https://doi.org/10.1177/1746197909103934>
- Arthur, J., Hahn, C., & Davies, I. (2008). *SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. 1–592. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4913113>
- Atkins, R., Taylor, R., & Wood, B. (2016). Planning for critically informed, active citizenship: Lessons from social-studies classrooms. *Set: Research Information for Teachers*, 3, 15–22. <https://doi.org/10.18296/set.0052>
- Babakr, Z. H., Mohamedamin, P., & Kakamad, K. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. *Education Quarterly Reviews*, 2(3), 517–524. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1274368>
- Baker, G. (2002). *Civil Society and Democratic Theory: Alternative Voices*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166994>
- Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identification Processes. În D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization. Theory and Research*. Rand McNally & Company.
- Bandura, A. (2019). The Social Learning Theory of Aggression. În R. Falk & S. S. Kim (Ed.), *The War System: An Interdisciplinary Approach*. Routledge.
- Barbalet, J. M. (1988). *Citizenship: Rights, struggle and class inequality*. University of Minnesota Press.
- Bassett, R. G. (2013). *Essentials of Parliamentary Democracy*. Routledge.
- Battistoni, R. M. (1997). Service Learning and Democratic Citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150–156. <https://www.jstor.org/stable/1477328>
- Becker, D. (2019). The Digital Citizen 2.0: Reconsidering Issues of Digital Citizenship Education. *AAA: Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik*, 44(2), 167–194. <https://www.jstor.org/stable/26926436>
- Bee, C. (2017). Active Citizenship and Its Components. În C. Bee (Ed.), *Active Citizenship in Europe: Practices and Demands in the EU, Italy, Turkey and the UK* (pp. 57–79). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-45317-4_4
- Benedict, C. (2021). Religion-Blind Policies: Anti-Democratic Consequences. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 20(2). <https://doi.org/10.22176/act20.1.60>
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Springer Science & Business Media.

- Black, E., Bettencourt, M., & Cameron, C. (f.a.). *Social Pedagogy in the Classroom*.
- Bobek, D., Zaff, J., Li, Y., & Lerner, R. M. (2009). Cognitive, emotional, and behavioral components of civic action: Towards an integrated measure of civic engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(5), 615–627. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.005>
- Bohan Haeussler, C., Doppen, F., Feinberg, J., & O'Mahony, C. (2008). Citizens of Today and Tomorrow. An Exploration of Preservice Social Studies Teachers Knowledge and Their Professors Experience with Citizenship. În B. S. Stern (Ed.), *Curriculum and Teaching Dialogue* (Vol. 10). IAP.
- Boje, T. P. (2009). Organized civil society, volunteering and citizenship. În B. Enjolras & K. Henrik Sivesind (Ed.), *Civil Society in Comparative Perspective* (Vol. 26, pp. 243–262). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0195-6310\(2009\)0000026014](https://doi.org/10.1108/S0195-6310(2009)0000026014)
- Boje, T. P. (2015). Citizenship, Democratic Participation, and Civil Society. *Cursiv, 15*(2015), 27–44.
- Bonnette, R. (2006). Out of the Classroom and Into the Community: Service Learning Reinforces Classroom Instruction. *The Technology Teacher, 65*(5), 6–11. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceprojectsummaries/5>
- Boss, S., & Larmer, J. (2018). *Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences*. ASCD.
- Boulding, E. (1990). *Building a Global Civic Culture: Education for an Interdependent World*. Syracuse University Press.
- Brennan, J., & Landemore, H. (2022). *Debating Democracy: Do We Need More Or Less?* Oxford University Press.
- Bringle, R., Clayton, P., & Bringle, K. E. (2015). From Teaching Democratic Thinking to Developing Democratic Civic Identity. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement, 6*(1), Article 1. <https://libjournal.uncg.edu/prt/article/view/1021>
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology, 30*(6), 745–778. [https://doi.org/10.1002/1099-0992\(200011/12\)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1099-0992(200011/12)30:6<745::AID-EJSP24>3.0.CO;2-O)
- Brownlie, I. (1992). *Basic Documents on Human Rights*. Clarendon Press.
- Brunkhorst, H. (2010). *Constitutionalism and Democracy in the World Society*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199585007.003.0009>
- Bruyns, C. L. (2012). The Church, Democracy and Responsible Citizenship. *Religion and Theology, 19*(1–2), 60–73. <https://doi.org/10.1163/157430112X650320>
- Bryan, J., & Henry, L. (2008). Strengths-Based Partnerships: A School-Family-Community Partnership Approach to Empowering Students. *Professional School Counseling, 12*(2), 2156759X0801200202. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200202>
- Busara, E. (2023). The Role of Education in Shaping Civic Values. *International Journal of History and Civics, 1*(1), Article 1. <https://forthworthjournals.org/journals/index.php/IJHC/article/view/43>

- Çakmaklı, D. (2016). Rights and obligations in civil society organizations: Learning active citizenship in Turkey. *Southeast European and Black Sea Studies*, 17(1). <https://doi.org/10.1080/14683857.2016.1244236>
- Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. Jessica Kingsley Publishers.
- Camicia, S. (2023). Curriculum and social studies education. În R. J. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Ed.), *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 327–332). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.03058-X>
- Campbell, D. E. (2019). What Social Scientists Have Learned About Civic Education: A Review of the Literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Campbell, D. E., Levinson, M., & Hess, F. M. (2012). *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*. Harvard Education Press.
- Carozza, P. G., & Philpott, D. (2012). The Catholic Church, Human Rights, and Democracy: Convergence and Conflict with the Modern State. *Logos: A Journal of Catholic Thought and Culture*, 15(3), 15–43. <https://muse.jhu.edu/pub/82/article/479579>
- Carr, W., & Hartnett, A. (1996). Civic Education, Democracy and the English Political Tradition. În J. Demaine & H. Entwistle (Ed.), *Beyond Communitarianism: Citizenship, Politics and Education* (pp. 64–82). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-25207-7_5
- Cetățenia. (f.a.). Preluat în 27 iunie 2024, din <https://lege5.ro/Gratuit/gq4deojv/cetatenia-constitutia?dp=gqztemrwga3da>
- Checkoway, B., & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894–1899. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005>
- Citizenship and Participation—Manual for Human Rights Education with Young people—Www.coe.int.* (f.a.). Manual for Human Rights Education with Young People. Preluat în 8 ianuarie 2024, din <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation>
- Civil Society Division, Partnerships Bureau Oslo Governance Centre, & Bureau for Development Policy. (2009). *Voice and Accountability for Human Development. A UNDP Global Strategy to Strengthen Civil Society and Civic Engagement*. UNDP - United Nations Development Programme. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/2009_UNDP_Strategy-for-Civil-Society-and-Civic-Engagement_EN.pdf
- Clark, S. G., & Wallace, R. L. (2015). Integration and interdisciplinarity: Concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences*, 48(2), 233–255. <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4>

- Cliveti, M. (2013). Întrebare parlamentară | Definiție—Cetățean european | E-012620/2013 | Parlamentul European. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/E-7-2013-012620_RO.html
- Cohen, A., & Chaffee, B. (2012). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting -. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1). <https://doi.org/10.1177/1746197912456339>
- Cohen, J. L., & Arato, A. (2016). 66. Civil Society and Political Theory. În 66. *Civil Society and Political Theory* (pp. 370–374). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/blau17412-080>
- Conseil de l'Europe (Ed.). (2020). *Manuel d'éducation à la citoyenneté numérique: Être en ligne, bien-être en ligne, mes droits en ligne*. Conseil de l'Europe.
- Consiliul European. (f.a.). *Carta Consiliului European privind educația pentru cetățenie democratică și educația pentru drepturile omului*.
- Constituția României. (2003). <https://www.presidency.ro/constitutia-romaniei>
- Cornwall, A., & Coelho, V. S. (2007). *Spaces for Change?: The Politics of Citizen Participation in New Democratic Arenas*. Zed Books.
- Cornwell, G. H., & Stoddard, E. W. (2006). Freedom, Diversity, and Global Citizenship. *Liberal Education*, 92(2), 26–33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ744026>
- Costandius, E. (2015). *Engaging Higher Education Curricula: A critical citizenship perspective*. AFRICAN SUN MeDIA.
- Council of Europe. (2023). „Learner's First”. Education for Today's and Tomorrow's Democratic Societies. *The Transformative Power of Education: Universal Values and Civic Renewal*. Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education, Strasbourg.
- Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Recommendation CM/Rec (2010)7 and Explanatory Memorandum. (2017). Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>
- Coysh, J. (2017). *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*. Taylor & Francis.
- Crick, B. (2010). *Active Citizenship: What Could it Achieve and How?* Edinburgh University Press.
- Crocetti, E., Jahromi, P., & Meeus, W. (2012). Identity and civic engagement in adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 521–532. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.003>
- da Silva, M. C. (Ed.). (2019). *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*. North-South Centre of the Council of Europe.
- Dabbagh, N. (2019). Effects of PBL on Critical Thinking Skills. În *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* (pp. 135–156). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch6>

- Dahl, R. A. (1992). The Problem of Civic Competence. *Journal of Democracy*, 3(4), 45–59. <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/jnlodmcy3&i=485>
- Dahrendorf, R. (1991). Citizenship and beyond: The social dynamics of an idea. *Social research*, 41.
- Dalton, R. J., Farrell, D. M., & McAllister, I. (2011). *Political Parties and Democratic Linkage: How Parties Organize Democracy*. OUP Oxford.
- Davenport, C. (1999). Human Rights and the Democratic Proposition. *Journal of Conflict Resolution*, 43(1). <https://doi.org/10.1177/0022002799043001006>
- Declaratie 10/12/1948—Portal Legislativ. (f.a.). Preluat în 14 mai 2024, din <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocumentAfis/22751>
- Dekker, H., & Portengen, R. (1996). *National and European Citizenship. Conception, Institutionalizations, and Competencies. Case: The Netherlands*. Chatham House Publishers.
- Devins, N., & Fisher, L. (2015). *The Democratic Constitution, 2nd Edition*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (2024). Introduction: Dewey's Vision in Democracy and Education. În *Introduction: Dewey's Vision in Democracy and Education* (pp. xv–lvi). Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/dewe21010-003>
- Diamond, L. (1990). Three Paradoxes of Democracy. *Journal of Democracy*, 1, 48. <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jnlodmcy1&id=317&div=&collection=>
- Diffily, D. (2002). Project-Based Learning: Meeting Social Studies Standards and the Needs of Gifted Learners. *Gifted Child Today*, 25(3), 40–59. <https://doi.org/10.4219/gct-2002-69>
- Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational Citizenship Behavior in Schools and Its Relationship to School Climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD.
- Drake, S., & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1, 31–50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Drale, C. S. (2004). Communication Media In A Democratic Society. *Communication Law and Policy*, 9(2), 213–235. https://doi.org/10.1207/s15326926clp0902_3
- Drerup, J. (2018). Education for Democratic Tolerance, Respect and the Limits of Political Liberalism. *Journal of Philosophy of Education*, 52(3), 515–532. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12337>
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., & Borowsky, I. W. (2009). From Adolescent Connections to Social Capital: Predictors of Civic Engagement in Young Adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 44(2), 161–168. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.07.007>

- Dunn, E., & Hann, C. (2004). *Civil Society: Challenging Western Models*. Routledge.
- Eckstein, K., & Noack, P. (2014). Students' Democratic Experiences in School: A Multilevel Analysis of Social-Emotional Influences. *International Journal of Developmental Science*, 8(3–4), 105–114. <https://doi.org/10.3233/DEV-14136>
- Edelstein, W. (2015). Education for Democracy: Cooperation, Participation and Civic Engagement in the Classroom. În C. Psaltis, A. Gillespie, & A.-N. Perret-Clermont (Ed.), *Social Relations in Human and Societal Development* (pp. 19–31). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137400994_2
- Educație pentru cetățenie democratică și drepturile omului*. (f.a.). Living Democracy. Preluat în 27 iunie 2024, din <https://www.living-democracy.com/ro/about-edc-hre/>
- Enslin, P., & White, P. (2003). Democratic Citizenship. În N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Ed.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (1 ed, pp. 110–125). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470996294.ch7>
- Erofeeva, M. A., Belyakova, N. V., Ukolova, L. I., Kozlitina, I. A., Bazhdanova, Y. V., & Kalinina, N. V. (2021). *Development of health-saving competencies in students from dysfunctional families as a factor of socialization and formation of a healthy behavior model*. <https://doi.org/10.14198/jhse.2021.16.Proc4.42>
- Ersoy, A. F. (2014). Active and Democratic Citizenship Education and Its Challenges in Social Studies Classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1–20.
- Europe, C. of. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, L 394/10. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Fariasih, R. I., & Fathoni, A. (2022). The Project Based Learning Model on Motivation and Learning Outcomes of Elementary Civic Education. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 6(4), Article 4. <https://doi.org/10.23887/jisd.v6i4.55782>
- Farmer, R., Greene, N., Perry, K., & Jong, C. (2019). Environmental Explorations: Integrating Project-Based Learning and Civic Engagement Through an Afterschool Program. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1). <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.30>
- Feeley, M. (2014). *Promoting Global Citizenship through Project-Based Learning: Evidence from a Large-Enrollment Political Science Course* (SSRN Scholarly Paper 2858483). <https://papers.ssrn.com/abstract=2858483>
- Felisa, T. (2015). *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. UNESCO Publishing.
- Fenton, N. (2014). Defending Whose Democracy? Media Freedom and Media Power. *Nordicom Review*, 35, 31–43. <https://www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/nordicom-review/nordicom-review-special-issue-2014-defending-democracy>

- Ferejohn, J., & Pasquino, P. (2003). Rule of Democracy and Rule of Law. În J. M. Maravall & A. Przeworski (Ed.), *Democracy and the Rule of Law*. Cambridge University Press.
- Ferree, M. M., Gamson, W. A., Gerhards, J., & Rucht, D. (2002). Four Models of the Public Sphere in Modern Democracies. *Theory and Society*, 31(3), 289–324. <https://www.jstor.org/stable/658129>
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87(6), 477–531. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.6.477>
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S., & Galloway, L. S. (2007). School and community climates and civic commitments: Patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 421–431. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.421>
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children’s Knowledge About the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50(Volume 50, 1999), 21–45. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.21>
- Flavell, J. H., & Ross, L. (1981). *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. CUP Archive.
- Forum on „Civic Partnerships for Citizenship and Human Rights Education”, 9-10 October 2008. (2009). Council of Europe.
- Fujita, K. (2005). The Effects of Extracurricular Activities on the Academic Performance of Junior High Students. *URJHS*, 5. <https://publications.kon.org/urc/v5/fujita.html>
- Gaventa, J. (1995). Citizen Knowledge, Citizen Competence and Democracy Building. *The Good Society*, 5(3), 28–35. <https://www.jstor.org/stable/20710704>
- Gimpel, J. G., Lay, J. C., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Brookings Institution Press.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1979). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. *Theory & Research in Social Education*, 7(1), 21–42. <https://doi.org/10.1080/00933104.1979.10506048>
- Giroux, H., & McLaren, P. (2011). Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>
- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. A. M., & Shleifer, A. (2007). Why does democracy need education? *Journal of Economic Growth*, 12(2), 77–99. <https://doi.org/10.1007/s10887-007-9015-1>
- Goldner, L., & Golan, D. (2017). The long-term effects of youth mentoring on student mentors’ civic engagement attitudes and behavior. *Journal of Community Psychology*, 45(6), 691–703. <https://doi.org/10.1002/jcop.21886>

- Gómez, A., Arrieta, A., & Rosado, N. (2022). Leveraging Students' Citizenship Values With Project-Based Learning. În *Creating Classrooms of Peace in English Language Teaching*. Routledge.
- Gorlatova, M., Sarik, J., Kinget, P., Kymissis, I., & Zussman, G. (2013). Project-based learning within a large-scale interdisciplinary research effort. *Proceedings of the 18th ACM conference on Innovation and technology in computer science education*, 207–212. <https://doi.org/10.1145/2462476.2465588>
- Goss, K. A. (2010). Civil Society and Civic Engagement: Towards a Multi-Level Theory of Policy Feedbacks. *Journal of Civil Society*, 6(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/17448689.2010.506370>
- Gottlieb, K., & Robinson, G. (2006). *A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility Into the Curriculum*. Amer. Assn. of Community Col.
- Govekar, M. A., & Rishi, M. (2007). Service Learning: Bringing Real-World Education Into the B-School Classroom. *Journal of Education for Business*, 83(1), 3–10. <https://doi.org/10.3200/JOEB.83.1.3-10>
- Grant, M. (2011). Learning, Beliefs, and Products: Students' Perspectives with Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1254>
- Grant, M. M. (2009). Understanding Projects in Project-Based Learning: A Student's Perspective. *American Educational Research Association*.
- Grant, W. (f.a.). Civic culture. În *Oxford Reference from The Concise Oxford Dictionary of Politics*. <https://doi.org/10.1093/oi/authority.20110803095613999>
- Grundel, M., & Maliepaard, M. (2012). Knowing, understanding and practising democratic citizenship: An investigation of the role of religion among Muslim, Christian and non-religious adolescents. *Ethnic and Racial Studies*, 35(12), 2075–2096. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.632019>
- Gurin, P., Nagda, B. (Ratnesh) A., & Lopez, G. E. (2004). The Benefits of Diversity in Education for Democratic Citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1), 17–34. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00097.x>
- Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Pauw, J. B., Gericke, N., & Knippels, M.-C. (2020). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*. Springer Nature.
- Hands, C. M. (2008). Circles of Influence: The Role of School-Community Partnerships in the Character Formation and Citizenship of Secondary School Students. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), Article 1. <https://doi.org/10.11575/ajer.v54i1.55210>
- Hart, K. E., & Kritsonis, W. A. (2006). Critical Analysis of an Original Writing on Social Learning Theory: Imitation of Film-Mediated Aggressive Models By: Albert Bandura, Dorothea Ross and Sheila A. Ross (1963). *National Forum of Applied Education Research Journal*, 19(3).

- Hartman, E., Lough, B., Toms, C., & Reynolds, N. (2015). Assessing intercultural capacities, civic engagement, and critical thinking: The global engagement survey. În J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park, & M. Sklad (Ed.), *Going Global in Higher Education: The Theory, Teaching, and Measurement of Global Citizenship*. University College Roosevelt.
- Hayek, F. (1967). *Studies in philosophy, politics and economics*. Routledge.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics, and Education*. Longman Group.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. Routledge Falmer.
- Hervieu-Léger, D. (2006). The Role of Religion in Establishing Social Cohesion. În *The Role of Religion in Establishing Social Cohesion* (pp. 45–63). Central European University Press. <https://doi.org/10.1515/9786155053900-003>
- Higgins, D. J., & McCabe, M. P. (2003). Maltreatment and Family Dysfunction in Childhood and the Subsequent Adjustment of Children and Adults. *Journal of Family Violence*, 18(2), 107–120. <https://doi.org/10.1023/A:1022841215113>
- Hinchey, P. H., & Konkol, P. J. (2021). Threats to Meaningful Reform of Civic Education. În *The Risky Business of Education Policy*. Routledge.
- Hogg, M. A. (2016). Social Identity Theory. În S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Ed.), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory: Contemporary Global Perspectives* (pp. 3–17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1
- Hooghe, M., & Stolle, D. (2003). *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspective*. Springer.
- Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., & Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years in School* (JRC Scientific and Technical Reports). European Commission, Joint Research Centre, CRELL.
- Houtzager, P. P., & Acharya, A. K. (2011). Associations, active citizenship, and the quality of democracy in Brazil and Mexico. *Theory and Society*, 40(1), 1–36. <https://doi.org/10.1007/s11186-010-9128-y>
- Howe, R. B., & Covell, K. (2009). Engaging Children in Citizenship Education: A Children's Rights Perspective. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 43(1), 21–44. <https://www.jstor.org/stable/23765511>
- Hussein, B. (2021). Addressing Collaboration Challenges in Project-Based Learning: The Student's Perspective. *Education Sciences*, 11(8), Article 8. <https://doi.org/10.3390/educsci11080434>
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/03057640500146823>
- Ichilov, O. (1998). Patern of citizenship in a changing world. În O. Ichilov (Ed.), *Citizenship and citizenship education in a changing world*. Woburg Press.

- Ignjatović, G. (2020). Integrative Learning Approach in ESP/ELP: Theoretical framework of intradisciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, and transdisciplinary integration. *Зборник Радова Правног Факултета у Нишу*, 88, 179–198. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=918052>
- Iheanacho, V. U. (2018). Church and State: A conflicting collaboration. *Studia Historiae Ecclesiasticae*, 44(3), 1–14. <https://doi.org/10.25159/24124265/4728>
- İlhan, I. (2014). A study on the efficacy of project-based learning approach on Social Studies Education: Conceptual achievement and academic motivation. *Educational Research and Reviews*, 9(15), 487–497. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1777>
- Institutul Intercultural Timișoara. (2018). *Proiect: Cetățeanul. Democrație participativă. Ghid pentru profesori*. Institutul Intercultural Timișoara.
- Inin, E. F., & Saward, M. (2013). *Enacting European Citizenship*. Cambridge University Press.
- Iuzu, I. (2014). Specificul conceptului de „Educație socială”. *Analele Științifice ale Universității de Stat „B.P. Hașdeu” din Cahul*, X.
- Jackson, R. (2007). *Religion and Education in Europe*. Waxmann Verlag.
- Janowitz, M. (1983). *The reconstruction of patriotism. Education for civic consciousness*. The University of Chicago Press.
- Jayadiputra, E. (2018). *The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach*. 520–524. <https://doi.org/10.2991/acec-18.2018.118>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162–177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- Joireman, S. F. (2009). *Church, State, and Citizen: Christian Approaches to Political Engagement*. Oxford University Press.
- Kabatiah, M., Irwan, I., & Firman, F. (2021). Project Citizen Model's Effect on Students' Learning Interest in Civic Education as an Embodiment of Character Education. *Journal of Moral and Civic Education*, 5(1), 34–41. <https://doi.org/10.24036/8851412512020515>
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738–766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>
- Kaiser, W., Leucht, B., & Rasmussen, M. (2008). *The History of the European Union: Origins of a Trans- and Supranational Polity 1950-72*. Routledge.
- Keane, J. (2004). *Violence and Democracy*. Cambridge University Press.
- Keser, F., Akar, H., & Yildirim, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809–837. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591433>

- Kesson, K., & Oyler, C. (1999). Integrated Curriculum and Service Learning: Linking School-Based Knowledge and Social Action. *English Education*, 31(2), 135–149. <https://www.jstor.org/stable/40172974>
- Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of Youth Digital Citizenship Scale and Implication for Educational Setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155–171. <https://www.jstor.org/stable/26273877>
- Kirchschlaeger, P. G. (2014). The Relation between Democracy and Human Rights. În A. D. Ursul, E. Kiss, A. N. Chumakov, O. G. Leonova, T. Weiming, A. Howell, H. Kim, & J. Sheffield (Ed.), *Globalistics and Globalization Studies: Aspects & Dimensions of Global Views*. Uchitel Publishing House.
- Krajcik, J. (2015). Project-Based Science. Engaging students in three-dimensional learning. *The Science Teacher*, 82(1).
- Kuhn, D. (2009). Adolescent Thinking. În R. M. Lerner & L. Steinberg (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology, Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development*. John Wiley & Sons.
- Kuhn, D. (2012). The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education. *Harvard Educational Review*, 49(3), 340–360. <https://doi.org/10.17763/haer.49.3.h70173113k7r618r>
- Kurubacak, G. (2007). The Power of Problem-Based Learning for Building Democratic Adult and At-Risk Youth Communications. În *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED495713>
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1995). Return to the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. În R. Besner (Ed.), *Theorizing citizenship*. State University of New York Press.
- Lafont, C. (2009). Religion and the public sphere: What are the deliberative obligations of democratic citizenship? *Philosophy & Social Criticism*, 35(1–2), 127–150. <https://doi.org/10.1177/0191453708098758>
- LeCompte, K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 127–137. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.03.002>
- LEGE (R) 21 01/03/1991—Portal Legislativ. (1991). <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliuDocument/121439?isFormaDeBaza=True&rep=True>
- Lenard, P. T. (2018). Democratic Citizenship and Denationalization. *American Political Science Review*, 112(1), 99–111. <https://doi.org/10.1017/S0003055417000442>
- Levin-Goldberg, J. (2009). Five Ways to Increase Civic Engagement. *Social Studies and the Young Learner*, 22(1), 15–18.
- Lisman, C. D. (2012). Education Ethics, Civil Education. În *Encyclopedia of Applied Ethics* (pp. 42–50). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373932-2.00288-X>
- Lowe, B. (2021). The Impact of the Community Partnership School Model on Student Self-Efficacy and Civic Engagement. *Electronic Theses and Dissertations, 2020-*. <https://stars.library.ucf.edu/etd2020/897>

- Malazonia, D., Lobzhanidze, S., Maglakelidze, S., Chiabrishvili, N., Giunashvili, Z., & Natsvlishvili, N. (2023). The role of collaborative learning in the education for democratic citizenship (case of Georgia). *Cogent Education*, 10(1), 2167299. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167299>
- Mara, E. L. (2017). Integrated Perspectives of Teaching the Romanian language and Literature. În I. Boldea (Ed.), *Literature, Discourses, and the Power of Multicultural Dialogue*. Arhipeleag XXI Press.
- Marquez Sevillano, J. de J., Martínez Muneta, M. L., Romero Rey, G., & Pérez García, J. M. (2011). New Methodology for Integrating Teams into Multidisciplinary Project Based Learning. *The International Journal of Engineering Education*, 27(4), Article 4. <http://www.ijee.ie/>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge University Press.
- Marshall, T. H. (1973). *Class, citizenship and social development*. University of Chicago Press.
- Martens, A. M., & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956–976. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x>
- Masyada, S., Yeager Washington, E., & Dobson, D. (2022). A Partnership for Civic Learning. Findings from a Civic Attitude and Engagement Survey of Florida. Grade 7 Students. În R. M. Reardon & J. Leonard (Ed.), *School-University-Community Collaboration for Civic Education and Engagement in the Democratic Project*. IAP.
- Mati, J. M. (2024). Civil Society, Volunteerism, and Youth Citizenship in Fiji. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s11266-024-00633-y>
- Matzembacher, D. E., Gonzales, R. L., & do Nascimento, L. F. M. (2019). From informing to practicing: Students' engagement through practice-based learning methodology and community services. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 191–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.03.002>
- McLaverty, P. (2002). Civil society and democracy. *Contemporary Politics*. <https://doi.org/10.1080/13569770216068>
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting Ecological Citizenship: Rights, Duties and Political Agency. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(2), Article 2. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/799>
- Miedema, S., & Bertram-Troost, G. (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands†. *British Journal of Religious Education*, 30(2), 123–132. <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>
- Miller, M. C., Boluk, K., & Johnson, C. W. (2019). 'Lift off!': Employing an integrated curriculum design to increase student, faculty, and community engagement.

- Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 100203.
<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100203>
- Miller, S. (2009). *The Moral Foundations of Social Institutions: A Philosophical Study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511818622>
- Model of Competences—Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. (f.a.). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Preluat în 4 aprilie 2024, din <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/model>
- Montero, J. R., Segatti, P., & Calvo, K. (2023). *Religious Voting in Western Democracies*. Oxford University Press.
- Moreira dos Santos, C. A., Carvalho Pereira, M. A., de Souza, M. A., Machado Dias, J. P., & Oliveira, F. S. (2020). Different Teaching Approaches and Use of Active Learning Strategies as Tools for Inter- and Transdisciplinary Education. *International Journal of Social Science Studies*, 8, 15. <https://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/ijsoctu8&id=162&div=&collection=>
- Morlino, L., & Palombella, G. (2010). *Rule of Law and Democracy: Inquiries Into Internal and External Issues*. BRILL.
- Moroi, Y. (2008). *Ethics of Conviction and Civic Responsibility: Conscientious War Resisters in America During the World Wars*. University Press of America.
- Morrison, G. R., Ross, S. J., Morrison, J. R., & Kalman, H. K. (2019). *Designing Effective Instruction*. John Wiley & Sons.
- Moshi, L. (2008). *Democracy and Culture*. Adonis & Abbey Publishers Ltd.
- Moss, P., & Petrie, P. (2019). Education and social pedagogy: What relationship? *London Review of Education*, 17(3). <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.13>
- Mouffe, C. (2010). Civil society, democratic values and human rights. În *Globality, Democracy and Civil Society*. Routledge.
- Muller, E. N., & Seligson, M. A. (1994). Civic Culture and Democracy: The Question of Causal Relationships. *American Political Science Review*, 88(3), 635–652. <https://doi.org/10.2307/2944800>
- Muller, E. N., Seligson, M. A., & Turan, I. (1987). Education, Participation, and Support for Democratic Norms. *Comparative Politics*, 20(1), 19–33. <https://doi.org/10.2307/421918>
- Naval, C., Print, M., & Veldhuis, R. (2002). Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform. *European Journal of Education*, 37(2), 107–128. <https://www.jstor.org/stable/1503793>
- Newmann, F. M. (1987). *Citizenship Education in the United States: A Statement of Needs*. <https://eric.ed.gov/?id=ED307203>
- Nicolescu-Waggoner, C. (2016). *No Rule of Law, No Democracy: Conflicts of Interest, Corruption, and Elections as Democratic Deficits*. State University of New York Press.

- Nicotera, N. (2008). Building Skills for Civic Engagement: Children as Agents of Neighborhood Change. *Journal of Community Practice*, 16(2), 221–242. <https://doi.org/10.1080/10705420801998045>
- Nunez Cubero, L., & Perez, C. (2013). Promoting emotional, social and civic competencies: Educational policies in Spain. *KJEP, Special Issue*.
- Ochoa-Becker, A. S. (2006). *Democratic Education for Social Studies: An Issues-Centered Decision Making Curriculum*. IAP.
- Olson, R. E., & Winn, C. T. C. (2015). *Reclaiming Pietism: Retrieving an Evangelical Tradition*. Wm. B. Eerdmans Publishing.
- Oogarah-Pratap, B., Bhoola, A., & Ramma, Y. (2020). Stage Theory of Cognitive Development—Jean Piaget. În B. Akpan & T. J. Kennedy (Ed.), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory* (pp. 133–148). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_10
- Organizație a societății civile. (f.a.). Eur-Lex. Access la dreptul Uniunii Europene. Preluat în 2 decembrie 2022, din <https://eur-lex.europa.eu/RO/legal-content/glossary/glossary-of-summaries.html>
- Oser, J., & Hooghe, M. (2018). Democratic ideals and levels of political participation: The role of political and social conceptualisations of democracy. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(3), 711–730. <https://doi.org/10.1177/1369148118768140>
- Owen, D. (2024). *Fostering Civic Engagement through Project-Based Learning*. APSA Preprints. <https://doi.org/10.33774/apsa-2024-j4wbj>
- Pakpahan, F. H., & Saragih, M. (2022). Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. Teachers College Press.
- Patrick, J. J. (1996). Principles of Democracy for the Education of Citizens. În J. J. Patrick & L. A. Pinhey (Ed.), *Resources on Civic Educationa for Democracy: International Perspectives: Vol. Yearbook No. 1*. Indiana University Press.
- Payne, S. L. (1999). Interdisciplinarity: Potentials and Challenges. *Systemic Practice and Action Research*, 12(2), 173–182. <https://doi.org/10.1023/A:1022473913711>
- Perveen, M., & Awan, A. S. (2017). Analysis of Curriculum about Political Literacy as a Dimension of Citizenship Education. *Bulletin of Education and Research*, 39(1), 187–202. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210116>
- Piaget, J. (1976). Piaget's Theory. În B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Ed.), *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology* (pp. 11–23). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2
- Prasetyo, W. H., Naidu, N. B. M., Tan, B. P., & Sumardjoko, B. (2021). Digital Citizenship Trend in Educational Sphere: A Systematic Review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1192–1201. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1328013>

- Pratiwi, V. D., & Wuryandani, W. (2020). Effect of Problem Based Learning (PBL) Models on Motivation and Learning Outcomes in Learning Civic Education. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(3), Article 3. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i3.21565>
- Print, M., & Lange, D. (2013). *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Springer Science & Business Media.
- Programa școlară pentru disciplina Educație socială, clasele a V-a—A VIII-a. (2017). Ministerul Educației Naționale. <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/28-Educatie%20sociala.pdf>
- Progresele realizate până la Actul Unic European | Fișe descriptive despre Uniunea Europeană | Parlamentul European. (f.a.). Preluat în 8 noiembrie 2022, din <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/2/progresele-realizate-pana-la-actul-unic-european>
- Proiect: Cetățeanul – Ghid pentru profesori. (f.a.). Preluat în 2 aprilie 2024, din <https://ghidprof.cetateanul.intercultural.ro/>
- Qondias, D., Lasmawan, W., Dantes, N., & Arnyana, I. B. P. (2022). Effectiveness of Multicultural Problem-Based Learning Models in Improving Social Attitudes and Critical Thinking Skills of Elementary School Students in Thematic Instruction. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(2), 62–70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1352127>
- Qvist, P. (2006). Democratic Elements in Group and Project Organized PBL. Democratic Skills and Bildung via Project Organized problem based learning in groups in the Aalborg Model. În A. Kolmos & C. Jahn (Ed.), *PBL at Aalborg University*. Aalborg University.
- Rabbie, J. M., Schot, J. C., & Visser, L. (1989). Social identity theory: A conceptual and empirical critique from the perspective of a behavioural interaction model. *European Journal of Social Psychology*, 19(3), 171–202. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420190302>
- Rahman, A. (2015). *Extracurricular Activities as a Contribution to the Development of Civic Disposition*. 4.
- Raiker, A., Rautiainen, M., & Saqipi, B. (2019). *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*. Routledge.
- Rasyid, M. A., & Khoirunnisa, F. (2021). The Effect Of Project-Based Learning On Collaboration Skills Of High School Students. *JURNAL PENDIDIKAN SAINS (JPS)*, 9(1), 113. <https://doi.org/10.26714/jps.9.1.2021.113-119>
- Reid-Griffin, A., Sterrett, W., & Stanback, A. (2020). Project-Based Learning (PjBL): Providing a Community of Engagement for Middle School Learners. *The Journal of Classroom Interaction*, 55(1), 4–25. <https://www.jstor.org/stable/45444878>
- Revelle, K. (2020). *Opportunities and Challenges Within Project-Based Learning: An Exploration of Integrated Civics and Literacy Instruction in Diverse Third-Grade Classrooms* [Thesis]. <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/155261>

- Rimmerman, C. A. (1991). Democracy and Critical Education for Citizenship. *PS: Political Science & Politics*, 24(3), 492–495. <https://doi.org/10.2307/420095>
- Robertson, E. (2008). Teacher education in a democratic society: Learning and teaching the practices of democratic participation. În *Handbook of Research on Teacher Education* (3-lea ed). Routledge.
- Rodrick, D. (2000). *Institutions for High-Quality Growth: What They Are and How to Acquire Them*. NBER Working Paper Series. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7540/w7540.pdf
- Rosaldo, R. (1994). Cultural Citizenship and Educational Democracy. *Cultural Anthropology*, 9(3), 402–411. <https://www.jstor.org/stable/656372>
- Rosenblum, A. (2020). Democracy for Homework: A Review of Civic Engagement in Urban Public Schools. *Dissertations, Theses, and Capstone Projects*. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/3589
- Ross, E. W. (2012). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities, Third Edition*. State University of New York Press.
- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. În B. Akpan & T. J. Kennedy (Ed.), *Science Education in Theory and Practice: An Introductory Guide to Learning Theory* (pp. 85–99). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_7
- Safarini, T. D. (2019). Developing students' collaboration skills through project-based learning in statistics. *Journal of Physics: Conference Series*, 1265(1), 012011. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1265/1/012011>
- Saloojee, A. (2005). *Social Inclusion, Anti-racism and Democratic Citizenship*. Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement.
- Samuels, M. A., & Douglas, W. A. (1981). Promoting Democracy. *The Washington Quarterly*, 4(3), 52–65. <https://doi.org/10.1080/01636608109451791>
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. În A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change: Part One* (pp. 482–502). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_24
- Sandoval-Hernández, A., Isac, M. M., & Miranda, D. (2018). *Teaching Tolerance in a Globalized World*. Springer.
- Schaddelee, M., & McConnell, C. (2018). Analysing student perceptions to enhance engagement: An interdisciplinary, project-based learning programme. *Journal of International Education in Business*, 11(2), 161–177. <https://doi.org/10.1108/JIEB-09-2017-0034>
- Schattle, H. (2008). *The Practices of Global Citizenship*. Rowman & Littlefield.
- Scheufele, D. A., Hardy, B. W., Brossard, D., Waismel-Manor, I. S., & Nisbet, E. (2006). Democracy Based on Difference: Examining the Links Between Structural Heterogeneity, Heterogeneity of Discussion Networks, and Democratic Citizenship. *Journal of Communication*, 56(4), 728–753. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00317.x>

- Sevelsted, A. (2019). Degeneration, Protestantism, and Social Democracy: The Case of Alcoholism and “Illiberal” Policies and Practices in Denmark 1900–43. *Social Science History*, 43(1), 87–111. <https://doi.org/10.1017/ssh.2018.35>
- Shaw, M. (2022). Civil Society. În L. Kurtz (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict—3rd Edition*. Academic Press. <https://shop.elsevier.com/books/encyclopedia-of-violence-peace-and-conflict/kurtz/978-0-12-820195-4>
- Shipley, A. (2008). Social Comparison and prosocial behavior: An applied study of social identity theory in community food drives. *Psychological Reports*, 102(2), 425–434. <https://doi.org/10.2466/pr0.102.2.425-434>
- Shodiqin, F. A., & Junaidi, J. (2022). Implementation of Albert Bandura’s Social Learning Theory in Cultivating Clean and Healthy Life Behavior in Santri. *Review of Islamic Studies*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.35316/ris.v1i1.391>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), Article 3. <https://doi.org/10.11575/ajer.v53i3.55291>
- Sibbett, L. (2016). Toward a Transformative Criticality for Democratic Citizenship Education. *Democracy and Education*, 24(2). <https://democracyeducationjournal.org/home/vol24/iss2/1>
- Smith, K. L., Meah, Y., Reininger, B., Farr, M., Zeidman, J., & Thomas, D. C. (2013). Integrating service learning into the curriculum: Lessons from the field. *Medical Teacher*, 35(5), e1139–e1148. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.735383>
- Sömersalu, L. (2022). *Civic Cultures in Eastern Europe: Communication spaces and media practices of Estonian civil society organizations*. E-Print.
- Spaiser, V., Ranganathan, S., Mann, R. P., & Sumpter, D. J. T. (2014). The Dynamics of Democracy, Development and Cultural Values. *PLOS ONE*, 9(6), e97856. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0097856>
- Spears, P. D. (2012). Luther, Protestantism, and Education. În W. Jeynes & D. W. Robinson (Ed.), *International Handbook of Protestant Education* (pp. 295–307). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2387-0_14
- Staheli, L. A. (2008). Citizenship and the problem of community. *Political Geography*, 27(1), 5–21. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2007.09.002>
- Starkey, H. (2002). *Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Council of Europe.
- Stefanski, A., Valli, L., & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School-Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135–160. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124001>
- Stoecker, R. (2012). *Research Methods for Community Change: A Project-Based Approach*. SAGE Publications.
- Stoll-Kleemann, S., & Welp, M. (2006). Towards a More Effective and Democratic Natural Resources Management. În S. Stollkleemann & M. Welp (Ed.), *Stakeholder Dialogues in Natural Resources Management: Theory and Practice* (pp. 17–39). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-36917-2_2

- Sue, K., & Marilyn, T. (2016). *Challenging The Third Sector: Global Prospects For Active Citizenship*. Policy Press.
- Sulistyarini, S., Utami, T., & Hasmika, H. (2019). Project Citizen Model as Character Education Strengthening. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 4(1), 233–237. <https://www.learntechlib.org/p/209850/>
- Syarofa, N., Rusmansyah, R., & Isnawati, I. (2022). Implementing a Civic Skills-Focused Problem Posing Model to Enhance Problem-Solving Competencies in Elementary School Students: A Systematic Literature Review. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 10(4), Article 4. <http://journal.um.ac.id/index.php/jph/article/view/21423>
- Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). The Significance of Establishing Democratic Education Environment at Schools. *Journal of Education and Instructional Studie in the World*, 5(2). https://www.researchgate.net/profile/Caglar-Demir/publication/331386030_Role_of_Women_in_Education_in_Victorian_England/links/5c76fde6458515831f756b06/Role-of-Women-in-Education-in-Victorian-England.pdf#page=7
- Tajfel, H. (Ed.). (2010). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. În *Political Psychology*. Psychology Press.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359–379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- The Treaty of Lisbon | Fact Sheets on the European Union | European Parliament*. (2022, aprilie 30). <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/5/the-treaty-of-lisbon>
- Theiss-Morse, E., & Hibbing, J. R. (2005). Citizenship and civic engagement. *Annual Review of Political Science*, 8(Volume 8, 2005), 227–249. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104829>
- Tilly, C. (1995). Citizenship, Identity and Social History. *International Review of Social History*, 40(S3), 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0020859000113586>
- Tolo, K. W. (1998). *An Assessment of „We the People...Project Citizen“: Promoting Citizenship in Classrooms and Communities. A Report by the Policy Research Project on „An Assessment of Project Citizen.“* Policy Research Project Report Number 129. Lyndon B.
- Tratatele de la Maastricht și de la Amsterdam | Fișe descriptive despre Uniunea Europeană | Parlamentul European*. (f.a.). Preluat în 8 noiembrie 2022, din <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/3/tratatele-de-la-maastricht-si-de-la-amsterdam>
- Tratatele inițiale | Fișe descriptive despre Uniunea Europeană | Parlamentul European*. (f.a.). Preluat în 8 noiembrie 2022, din <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/1/tratatele-initiale>

- Tratatul de la Nisa și Convenția privind viitorul Europei* | Fișe descriptive despre Uniunea Europeană | Parlamentul European. (f.a.). Preluat în 16 noiembrie 2022, din <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/ro/sheet/4/tratatul-de-la-nisa-si-conventia-privind-viitorul-europei>
- Tratatul privind Uniunea Europeană (versiune consolidată). (2012). *Jurnalul Oficial al Uniunii Europene*, C 326/15, 34.
- Treaty on European Union, Maastricht, 191 OJ C (1992). <http://data.europa.eu/eli/treaty/teu/sign/eng>
- Trepte, S., & Loy, L. (2017). *Social Identity Theory and Self-Categorization Theory*. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Tuhuteru, L. (2023). The Role of Citizenship Education in Efforts to Instill Democratic Values. *International Journal of Humanities Education and Social Sciences*, 2(4). <https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i4.361>
- Turner, P. R. (1994). *Class, community and culture in nineteenth-century France: The growth of voluntary associations in Roanne, 1860-1914*. UMI. <http://www.proquest.com/openview/51bc20968e8d9466df74bfd2c6c35b98/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>
- Veldhuis, R. (1997, decembrie 11). *Project: Education for Democratic Citizenship*. Education for Democratic Citizenship: Dimensions of Citizenship, Core Competencies, Variables, and International Activities, Strasbourg. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430867.pdf>
- Velea, S., Căpiță, L., Teșileanu, A., & Stoica, E. (2013). Educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului în România. În *Educația pentru cetățenie democratică și drepturile omului, 2013. O perspectivă asupra situației din Croația, Ungaria, Muntenegru și România*. Editura Universitară și Institutul de Științe ale Educației.
- Victoria Nkechi Chikwelu, P. (2018). Social Studies Education and Civic Education Implications for National Development. *Nnadiabube Journal of Education in Africa*, 3(2), Article 2. <https://acjool.org/index.php/njea/article/view/610>
- Villareal, E. R. D. los R., Vicente, O. R. S., & Cruz, I. A. V. (2023). Civic Education as a Sustainable Value in the Formation of Citizens. *Open Journal of Social Sciences*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.114028>
- Viswambaran, V. K., & Shafeek, S. (2019). Project Based Learning (PBL) Approach for Improving the Student Engagement in Vocational Education: An

- investigation on students' learning experiences & achievements. *2019 Advances in Science and Engineering Technology International Conferences (ASET)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/ICASET.2019.8714463>
- Waghid, Y. (2007). Educating for democratic citizenship and cosmopolitanism. *South African Journal of Higher Education*, 21(5), 584–595. <https://doi.org/10.10520/EJC37365>
- Walker, A. E., Leary, H., Hmelo-Silver, C. E., & Ertmer, P. A. (2015). *Essential Readings in Problem-based Learning*. Purdue University Press.
- What is EDC/HRE - Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE)*. (f.a.). Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education (EDC/HRE). Preluat în 9 ianuarie 2024, din <https://www.coe.int/en/web/edc/what-is-edc/hre>
- Wolfe, A. B. (1944). Economy and Democracy. *The American Economic Review*, 34(1), 2–20. <https://www.jstor.org/stable/1813719>
- Youniss, J. (2011). Civic Education: What Schools Can Do to Encourage Civic Identity and Action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98–103. <https://doi.org/10.1080/10888691.2011.560814>
- Zembylas, M. (2022). Democratic education in the post-democratic turn: Disenchantment with democracy and the pedagogical potential of ugly and negative feelings. *Education, Citizenship and Social Justice*, 18(2). <https://doi.org/10.1177/174619792110618>
- Zivi, K. (2011). *Making Rights Claims: A Practice of Democratic Citizenship*. Oxford University Press.
- Zivi, K. D. (1997). Examining Pedagogy in the Service-Learning Classroom: Reflections on Integrating Service-Learning Into the Curriculum. În *Experiencing Citizenship*. Routledge.

Democrația nu este doar un concept de studiat, ci o realitate de construit.

Această carte transformă sala de clasă în „Atelierul de Democrație”, un spațiu unde Învățarea Bazată pe Proiecte devine o pârgie pentru acțiune. În clasa-atelier, cunoștințele teoretice prind viață, iar elevii își asumă rolul de a rezolva probleme reale din comunitățile lor.

Cartea aceasta devine astfel un ghid pentru oricine dorește să formeze viitoarea generație de cetățeni: activi, implicați și responsabili.



ISBN 978-606-37-2674-3