**Competența de a învăța să înveți –
concept ce sprijină devenirea
personalității depline**

**The competence of learning to learn – a
concept that supports the becoming of a
full personality**

**Sergiu Orehovschi,
doctorand,
Institutul de Științe ale Educației,
Chișinău**

CZU: 37.091

ORCID 0000-0002-5391-9227

Rezumat

Articolul pune în evidență noțiunea de „competență”, pentru a o relaționa cu sistemul educațional autohton. În mod special, interesul autorului se concentrează pe competența de a învăța să înveți, ca pe una din căile principale ce formează personalitatea adolescenților și tinerilor.

Cuvinte-cheie: educația centrată pe elev, formarea personalității, definirea competenței, competența de a învăța să înveți.

Abstract

The article highlights the notion of competence, in order to relate it with the local educational system. In particular, the author's interest focuses on the competence of learning to learn, as one of the main

pathways that form the personality of adolescents and young people.

Keywords: student-centered education, personality formation, definition of competence, competence of learning to learn.

În spiritul celor mai importante tendințe în psihologia secolului XX, referitoare la formarea personalității individului, în spiritul căutărilor de formule optime pentru sistemele educaționale actuale, cercetările contemporane în Republica Moldova vizează, de mai bine de douăzeci de ani, educația centrată pe elev. Aceasta înseamnă că se investighează tot felul de circumstanțe – de timp, de loc, de mod, de cauză, de scop – care condiționează învățarea. Conform părerii unanime a specialiștilor, pornind de la o învățare corectă, adecvată, judicioasă și continuând, în aceeași cheie, cu învățarea pe parcursul întregii vieți, se asigură devenirea tânărului.

Desprinsă din insistența pe necesitatea învățării pe tot parcursul vieții, ca una ce dă imbold pentru dezvoltarea personalității active, valorice, capabile de a lua decizii în numele binelui comunității, în anii '90 ai secolului trecut se impune ideea de *formare* a acestei personalități și de conceptualizare a unui cadru firesc pentru *evaluarea* performanței ei. După declarația Anului European al Învățării pe tot parcursul vieții, OECD lansează în 1997 Proiectul

Definirea și Selecția Competențelor (DeSeCo). Finalizat în cinci ani, proiectul a avut miza de a oferi un mai consistent cadru conceptual de referință privitor la stabilirea nivelului de învățare în raport cu stăpânirea unui ansamblu de capacități esențiale. Programul proiectului propune „des références qui orientent le développement futur des **enquêtes** (aici: formă de examen, de testare, cum este, bunăoară, PISA) en vue de réaliser des mesures plus complètes des trois catégories de compétences clés”¹ [16, p. 19]. De fapt, un merit al programului demn a fi menționat aici este că pune în lumină conceptul de „competență” din perspectivă holistică, moment după care în literatura de specialitate acesta nu mai este privit ca listă de elemente disparate: *știu – ce*, *știu – cum* și *știu – de ce*. Se deslușește complexitatea fenomenului, care este chemată să reflecte complexitatea mediului de lucru, în combinarea manifestărilor profesionale cu învățarea pe tot parcursul vieții.

Începând cu ultimul deceniu al secolului trecut, politicile europene plasează competențele în variate inițiative și propuneri pe care le racordează la conceptul de „modernizare a educației, a formării pentru manifestare valorică în câmpul muncii”. Anul 2000 este de o importanță

covârșitoare: pune problema identificării și definirii competenței ca dimensiune metacognitivă, constituită dinamic și structurată combinatoriu, în același timp individuală și colectivă, dimensiune reprezentativă pentru tot parcursul vieții, urmând o evoluție de la incompetență neconștientizată la competență neconștientizată [Apud 7, p. 33].

În anul 2000, la Lisabona, a fost abordat un aspect major în stabilirea direcției politice și de acțiune în Uniunea Europeană, recunoscându-se prin declarații oficiale că educația și încadrarea în muncă sunt indispensabile politicilor economice și sociale necesare afirmării Europei ca economie dinamică bazată pe cunoaștere. Consiliul a decis constituirea Comisiilor cu rolul de a elabora un Cadru European care să definească „noile competențe de bază”. Concluziile acestui înalt for politic se sprijină pe intrarea decisivă a statelor europene în era cunoașterii, acest lucru reflectându-se în toate sferele vieții, iar învățarea pe tot parcursul vieții capătă importanță tot mai mare și contururi tot mai limpezi. La finele anului 2004, grupul de lucru B al Comisiei Europene elaborează un important document, *Competențe-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Cadru european de referință*, în care se atestă o definiție de referință a noțiunii: „Competențele-cheie reprezintă un pachet

¹ fr.: referințe care ghidează evoluția viitoare a *testărilor* pentru a obține măsuri mai cuprinzătoare ale celor trei categorii de competențe-cheie (traducerea ne aparține).

multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilitați și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și angajarea în câmpul muncii. Acestea trebuie să se fi dezvoltat la sfârșitul educației obligatorii și trebuie să acționeze ca fundament pentru învățare, ca parte a educației pe tot parcursul vieții” [15].

În mod concret, formarea și dezvoltarea la elevi a unui sistem complex de competențe care să le definească comportamentul drept unul valoric și util comunității a constituit axa tematică a Conferinței Internaționale în domeniul educației de la Vilnius, Lituania, în anul 2008. Genericul conferinței a fost mai mult decât semnificativ: *Formula Europei: competențele de azi – cheia succesului de mâine*. Între timp, în Republica Moldova s-a dat start reformei curriculare determinate de trecerea de la prioritatea obiectivelor educaționale la cea a competențelor. Profesorul Vlad Pâslaru înlătură o confuzie frecventă în mediul pedagogic la hotarul dintre primele două decenii: aceea de a considera faza curriculară a axării pe obiective una depășită, pasibilă înlocuirii cu alta, „modernizată”. În viziunea convingătoare a profesorului, proiectarea în bază de obiective nu exclude demersul centrat pe competențe, iar „competențele sunt mai întâi proiectate în formă de

obiective, apoi formate gradual, constituindu-se în competențe-finalități, adică în achiziții ale educatului” [11, p. 7]. Așadar, vorbim, pe la 2006, de un curriculum *proiectat în bază de obiective*, în esență însă având finalitatea formării competențelor.

Fenomenul prioritizării în curriculum a competențelor se dovedește a fi unul anevoios, întrucât la 2008 interpretarea lor nu doar nu este singulară, ci nici pe departe una în linii mari comună. Deși foarte uzitat, atribuit până și unor contexte care s-ar fi putut lipsi de el, termenul *competență* pare să nu-și mai afirme, tocmai prin recurența sa ubicuă, claritatea. Nici în 2010, anul aprobării Curriculumului axat pe competențe, nu există o limpezire a conceptului: „Întâlnim astăzi termenul *competență* oriunde și oricând, fără să avem însă un consens terminologic minimal. Avem competențe și „skills”, competențe-cheie și competențe de bază, capacități și abilități, standarde profesionale și standarde ocupaționale, calificări și capabilități ș.a.m.d.” [3, p. 8].

Se mai atestă confuzii în interpretarea competențelor-cheie, a competențelor strategice, a competențelor cross-curriculare, a competențelor specifice. Le citează (confuziile) și savantul Xaviers Roegiers: „Asistăm la o proliferare de calitative alăturate termenului *competență*:

competență transversală, competență disciplinară, competență de bază, competență esențială, competență minimală, competență-soclu, competență de viață” [13, p. 2]. Adesea, opinează didacticianul belgian, aceeași realitate poate fi identificată în vocabule diferite. De unde devine clară imperfecțiunea curriculară în varianta autohtonă din 2010 și nevoia imperioasă de a elabora noi viziuni ale documentului axat pe competențe.

La origine *competentia*, termenul desemna, într-un trecut îndepărtat, capacitatea unei persoane de a face un anumit lucru. Dar nici în trecutul afundat în istorie noțiunea nu se reduce *grosso modo* la o simplă abilitate, la *praxis*. În viziunea pedagogului francez Philippe Meirieu, care abordează o „revoluție coperniciană în educație”, ideea de competență o desprindem încă din termenul aristotelic *poïesis*, care ar semnifica un ansamblu de posibilități înscrise într-o situație dată, generatoare de noi producții (creații): „există *poïesis* când avem în minte, înaintea declanșării acțiunii, reprezentarea exactă a ceea ce va fi finalul acțiunii” [Apud 1, p. 36], spre deosebire de cazul *praxisului*, când începem o acțiune fără să ne punem neapărat întrebări referitoare la ce va constitui rezultatul ei. Adică, o competență este „o evacuare a *praxisului* în favoarea *poïesisului*”.

Pornind de la sensul de „capacitate de a îndeplini o sarcină (o totalitate de sarcini)”, termenul își află o interpretare mai concretă prin miza pe activitatea individului ce învață: „definirea competenței prin referirea la o sarcină dă finalitate și sens cunoștințelor” [12, p. 22]. De fapt, ne interesează, aici, noțiunea din punctul de vedere al realizării uneia din finalitățile educației – formarea și dezvoltarea continuă a personalității întru inserție socială armonioasă și angajare productivă în câmpul muncii.

Din acest unghi de vedere, examinând situația la zi a învățământului și punându-și întrebări referitoare la perspectivele lui, dar mai cu seamă la viitorul generațiilor care în momentul respectiv sunt în formare, mai mulți savanți se concentrează, în studii realizate în anii '90 ai secolului precedent, pe finalitatea educației, pe scopul care trebuie urmărit de-a lungul unei perioade anumite, pe rezultatul care să demonstreze eficiența formării prin aplicabilitatea lui în varii contexte de viață. În afara acestei finalități, redusă la primatul cunoștințelor, definiția conceptului este incompletă, vagă: „competența este o cunoaștere dinamică, adică niște cunoștințe potențiale mobilizate într-un mare număr de situații diferite de același tip” [5, p. 26]. Specificul dinamic însă, capacitatea de mobilizare în circumstanțe noi, neprevăzute

subliniază natura activă a competenței. Accentul pe mobilitate este surprins și în alte definiții: „cogniția este subordonată acțiunii văzute ca rezolvare de probleme” [1, p. 34].

Dicționarul enciclopedic *Științele educației* definește competența drept „(ansamblu de) comportamente potențiale (afective, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate”. Manifestată mai cu seamă în domeniul educațional cu activități expres evaluabile, cum ar fi cel al învățământului profesional-tehnic, legată de formarea modelului de acțiune al elevului, de aplicarea gândirii lui divergente, competența este exprimare a activității productive a lui, devansând faza activității reproductive, fază pe care sistemul educațional autohton o depășește cu dificultate.

Exegetul bucureștean Cezar Bârzea, analizând mai multe definiții ale competenței, îi remarcă, în majoritatea surselor, o activitate implicită, de unde și existența unui context pentru desfășurarea ei, un output indicând ce poate realiza o persoană dintr-o experiență de cunoaștere, niște indici care ar măsura ceea ce poate fi realizat în situația dată. Sintetizând mai multe studii, C. Bârzea se oprește mai mult la situații în care se poate manifesta „capacitatea de a face față unor solicitări complexe într-un anumit context, prin

mobilizarea achizițiilor psihosociale (atât cognitive, cât și non-cognitive)” [3, p. 9]. Ceea ce este important în observațiile cercetătorului bucureștean este sublinierea, pe lângă statutul de indicator al capacității actuale, a celui al competenței grație căruia se prezice o evoluție ulterioară a procesului formator. Definiția la care ajunge Bârzea după multiple abordări ale noțiunii de „competență” o evidențiază ca pe „un ansamblu operațional construit ad-hoc sau în mod deliberat, ca rezultat al unor programe explicite de formare”, având o structură complexă ce întrunește operații cerebrale, deprinderi practice, valori comportamentale și atitudini, manifestări emoționale.

Doctorul în științe ale educației X. Roegiers își întemeiază viziunea referitoare la competențe pe principiul integrării achizițiilor elevului, în special prin valorificarea permanentă a situațiilor de integrare și prin învățarea abilității de a soluționa probleme complexe. Pedagogia integrării, în care savantul belgian vede clar misiunea de a combate ineficiența sistemelor educaționale contemporane, oferă competențelor trei atuuri:

- accentul pe ceea ce elevul trebuie să stăpânească la fine de an școlar și la încheierea școlarității (rolul cadrului didactic – a organiza procesul de învățare în manieră optimă, pentru aducerea elevului la nivelul scontat);

- acordarea de sens învățării (rolul profesorului – a-l învăța pe elev să relaționeze continuu învățarea cu situațiile care îi oferă sens);
- certificarea achizițiilor elevului în termeni ce țin de soluționarea problemelor concrete, și nu în termeni ce țin de o totalitate de cunoștințe și deprinderi pe care el le va uita repede sau despre care nu știe la ce pot servi [14, pp. 3-4].

Roegiers definește competența drept „ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini, exersate în mod spontan, care permit exercitarea în mod convenabil a unui rol, a unei funcții sau a unei activități”, definiție pe care Vlad Pâslaru, cel care o citează mai sus, o consideră „cea mai simplă și laconică definiție a competenței” [11, p. 6]. În studiul de referință *Une pédagogie de l'intégration*, savantul belgian notează: „une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations” (capacitate a individului de a mobiliza un ansamblu integrat de resurse în vederea soluționării unei situații-problemă, desprinsă dintr-o mulțime de situații înrudite) [14, p. 4].

În pedagogia românească, una dintre definițiile pline ale competenței îi aparține profesorului Miron Ionescu: „ansambluri

integrate de capacități și abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor, care permit desfășurarea eficientă a unei activități, utilizarea în mod funcțional a cunoștințelor, principiilor și deprinderilor dobândite, în diferite contexte formale, neformale și informale” [8, p. 93]. Concordant cu definiția pedagogului belgian, punctul de vedere al profesorului clujean pune în valoare sistemul complex de „abilități de aplicare, operare și transfer al achizițiilor”, care îi atribuie competenței un rost funcțional, pragmatic.

Nu mai puțin inspirată, deși în aceeași cheie, este definiția profesorului bucureștean Dan Potolea: „un proces de selecție, combinare și utilizare adecvată, în forma unui ansamblu integrat și dinamic, a cunoștințelor, abilităților (cognitive, acționale, relaționale, etice etc.) și a altor achiziții (ex.: valori și atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situații-problemă în condiții de eficiență și eficacitate” [Apud 9, p. 57], din care abordare vom pune sub accent ideea de *selecție, combinare și utilizare*, printr-un proces complex și instantaneu, a achizițiilor purtătoare de caracter *integrat și dinamic*.

Tot mai multe surse apropiate de viziunea lui Roegiers îi remarcă specificul de a fi însușită „global, și nu fragmentar”, fapt care nicidecum nu semnifică lejeritatea reprezentării sincrone a tuturor

dimensiunilor sale [1, p. 35]. Deși se manifestă în cazul unei solicitări concrete într-un segment de timp foarte îngust, o serie de componente/dimensiuni ale competenței se mobilizează, se activează, se interpătrund și se structurează momentan. Mai e semnificativ, în contextul declanșării sincrone a componentelor activate, caracterul flexibil, combinatoriu al competenței; acest caracter îi dictează particularitatea de a „deveni element constitutiv al altei competențe” [3, p. 10]. Tot în spiritul perspectivei lui Roegiers, unei competențe – demonstrată într-o complicată și imprevizibilă împletire a domeniilor vieții (sănătate, familie, educație, profesie, timp liber) – i se evidențiază caracterul transversal, adică transferabil de la un domeniu la altul, fapt ce îi accentuează menirea de a contribui la formarea adaptabilității comportamentului.

Specificul complex al competenței presupune, așadar, „o pluralizare – controlată – a procedurilor de organizare și producere a cunoașterii”, dar este de remarcat faptul că această organizare nu are sens dacă nu este subordonată unor „imperative pragmatice” [1, p. 35]. Modul în care se constituie psihicul uman îi permite individului să se formeze din raporturile sale cu ceea ce îl înconjoară și aceasta vizează și „capacitatea personală de a se adapta la o situație nouă, lipsită de șabloane” [12, p.

18], căci numai în afara clișeului situațional, atât de prezent încă în sistemul de învățământ de la noi, se poate vorbi de o veritabilă formare. În această ordine de idei, atestăm în caracterul competenței și funcția de a eradica *comportamentul dezadaptiv*, acel comportament care, în lipsa unor abilități pragmatice, a adus în pragul disperării numeroși tineri ce demonstau, în copilărie și adolescență, abilități de cunoaștere excepționale, pentru care erau catalogați drept „wunderkinzi” sau copii-minune.

Pe de altă parte, riscurile unui comportament dezadaptiv în cazul unor adolescenți care nu demonstrează semne de „child-prodigy” nu sunt deloc mai mici, pentru că ei fac parte din categoria oamenilor cu „șabloane mentale”. De cele mai multe ori, astfel de șabloane le inoculează tocmai școala, al cărei rost este/trebuie să fie, astăzi, îndepărtat de calapoade. Șabloanele nu presupun decât memorare, fenomen ce nu stimulează motivația intrinsecă. Misiunea competenței constă, astfel, în a înlătura „tiparele” folosite de zeci de ani în compendii și manuale școlare, a critica repertoriul restrâns al întrebuintării unor cunoștințe, a anihila tracul elevului în fața situațiilor imprevizibile.

Profesorul Michel Joras, specialist în teoria managementului, vede complexitatea

competenței în următoarea combinație de trăsături:

- competența este definită de acțiune, în afara căreia este imposibilă: se poate repera doar în realizarea anumitor sarcini, în soluționarea de probleme;
- competența este observabilă într-un context precis și determinat, singurul care îi determină transferabilitatea;
- competența vizează trei familii de capacități: a ști, a ști să faci, a ști să fii (generatoare de comportamente sociale);
- competența este realizabilă doar prin integrarea acestor capacități [Apud 9, p. 58].

Privind în ansamblu felul în care numeroși cercetători s-au pronunțat detaliat cu referire la competență, se pot contura mai multe particularități caracteristice ale acesteia:

- a) este dimensiune metacognitivă, individuală și în același timp colectivă;
- b) esențializează formula optimă a învățării centrate pe elev;
- c) implică decizie și acțiune într-un context din realitatea concretă, în afara căruia nu are rost;
- d) este indisociabilă de activitatea subiectului și de singularitatea contextului în care ea se exercită;
- e) denotă măsura a ceea ce o persoană poate realiza într-un moment dat;
- f) investește în acțiune abilități deja apropiate;
- g) definește capacitatea actuală și prezice evoluția ulterioară a ceea ce poate un individ;
- h) răspunde cerințelor complexe ale unui domeniu anumit;
- i) se focalizează pe caracterul pragmatic al rezultatelor învățării;
- j) actualizează și adaptează la fiecare caz moduri acționale;
- k) asociază un întreg program de abordare sistemică unei clase de probleme concret definite;
- l) vizează un ansamblu operațional construit ad-hoc în raport cu solicitările mediului social;
- m) poate fi însușită global, nu fragmentar;
- n) are structură multiformă, mobilă, combinatorie;
- o) mobilizează resurse ce presupun diferențieri, adaptări, integrări;
- p) selectează din acțiune resurse reinvestibile în noi contexte;
- q) mobilizează deliberat proceduri cunoscute în funcție de interpretarea situației;
- r) surprinde minimul acțional obligatoriu al elevului la fine de an școlar sau treaptă de școlaritate;

- s) mizează pe reușită în executarea unei sarcini;
- t) valorifică elemente ale cunoașterii pentru a soluționa probleme inerente cunoașterii în sine;
- u) contribuie la transformarea în profunzime a subiectului;
- v) răspunde la situații complexe inedite prin combinații noi de proceduri cunoscute;
- w) nu poate fi formată în întregime prin intermediul disciplinelor academice;
- x) face concordanță între capacitatea individului și rezultatele activității sale;
- y) este raportabilă la anumite niveluri de performanță;
- z) traduce deciziile în acțiuni, contând a le realiza just, calitativ, util.

Din perspectivă complexă, deloc limitată la particularitățile enunțate mai sus tocmai grație acestei varietăți metacognitive, sincrone, dinamice, combinatorii, *competența de a învăța să învețe* a elevului apare, printre competențele școlare, ca *prima inter pares* anume grație specificului său de a se subordona principiului major al centrării pe cel ce învață. Învățarea de a învăța se definește realmente ca o competență activă, valorizantă, acumulativă, mereu înnoitoare și, în totalitatea acestor însușiri, superioară celorlalte. Și dacă pentru a defini calitatea educației este important nu doar a constata faza ei actuală,

ci a-i intui perspectivele și consecințele, atunci se poate afirma că aceasta este competența care țintește cel mai departe în școala viitorului.

O abordare corectă a acestei competențe în cadrul clasei are efect atât imediat, cât și în perspectivă. Astfel, se observă acutizarea spiritului de atenție și observație al elevului, dorința lui de a fi pe fir, creșterea interesului de a învăța în momentul de față, la ora/orele următoare, în anul de studiu următor, iar anumite subiecte vor ține de preocuparea celui ce învață o perioadă mult mai îndelungată. Nu în ultimul rând, anume învățarea învățării stabilește fundamentele capacității de a lucra în echipă, de a-și asuma responsabilități în fața semenilor, de a elabora un produs, învățând, între timp, *a fi împreună* cu ceilalți.

Competența de a învăța să înveți (în unele studii occidentale o putem întâlni în varianta *competența LL*, abreviere a sintagmei engleze consacrate *learning to learn*) este cea care derivă dintr-un foarte actual concept de învățare pe tot parcursul vieții, concept tot mai vehiculat la sfârșitul secolului XX, din necesitatea de a face față provocărilor economice și sociale, iar la hotarul dintre milenii – operaționalizat în detalii și sistematizat în studii pedagogice. El presupune a oferi individului înclinat către studiu a circula liber între medii

educaționale, domenii de angajare, regiuni geografice, întru a desfășura activitatea de învățare după bunul plac, în funcție de propriile necesități, capacități, aspirații, idealuri.

Competența LL este un important indicator al eficienței învățării școlare, iar lipsa manifestării ei – într-o instituție de învățământ fie și elitistă – nu vorbește decât despre stereotipul *școală bună: bun sistem de asimilare & acumulare de informații*. Însă pe lângă avantajele competenței în exprimarea progresului școlar în adevăratul sens al formării personalității, competența LL își demonstrează „implicațiile majore în modul de organizare a curriculumului școlar și în formarea cadrelor didactice” [2, p. 69].

La nivelul Comisiei Comunităților Europene, la Bruxelles, în 2000, este elaborat un *Memorandum asupra Învățării Permanente*, care accentuează dreptul persoanei la studiul de formare și perfecționare de la naștere până la etapele înaintate de afirmare profesională, inclusiv după pensionare. În această ordine de idei, învățarea permanentă este privită ca un moment major pentru a acționa, întru a edifica „o Europă a cetățenilor”. *Memorandumul* reorientează fenomenul formării/dezvoltării personalității în arealul complex al funcționalului și universalului (globalului), subliniind imperativul autoformării și autoeducării, pentru a face

tangibil idealul de *educație integrală*. „Scopul său este de a lansa o dezbatere larg-europeană bazată pe o strategie comprehensivă pentru implementarea învățării permanente la nivel individual și instituțional și în toate sferele vieții publice și private” [4, p. 3].

În demersul său în favoarea învățării permanente, *Memorandumul* lansează șase mesaje-cheie:

1. noi competențe de bază pentru toți;
2. realizarea unor investiții superioare în resursele umane;
3. încurajarea inovației în predare și învățare;
4. valorificarea învățării;
5. regândirea orientării și consilierii;
6. apropierea învățării de domiciliu.

Perfect raportabile la sistemul de învățământ școlar, aceste șase mesaje-cheie sunt definitorii pentru înțelegerea plenară a modului în care poate fi formată competența elevului de a învăța să învețe. Astfel, ele propun, între altele, accente pe strategii coerente, comprehensive și participative de învățare permanentă, încurajează situațiile care asigură eficiența curriculară, mizează pe accesul larg la educația de calitate, cât mai apropiată de experiența de viață și de cunoaștere a individului.

În viziunea cercetătorilor arădeni O. Mândruț, L. Catană și M. Mândruț, competența LL presupune:

- abilitatea de a persevera în învățare, de a-ți organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor – atât individual, cât și în grup;
- conștientizarea procesului și nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile și abilitatea de a depăși obstacole, pentru a învăța cu succes;
- acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea consilierii și a orientării;
- implicarea celor care învață în activități ce pornesc de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât ei să poată utiliza și aplica cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare [10, p. 49].

În plan cognitiv, competența LL mizează pe valorificarea strategiilor de învățare favorabile în grad maxim elevului, punându-i în evidență potențialul, dar, concomitent, indicându-i programatic aspectele asupra cărora trebuie să persevereze. Din unghiul de vedere al aptitudinilor, această competență îi formează elevului deprinderea de a accesa și procesa informații, de a discerne între elementele de cogniție strict necesare și cele care pot fi amânate sau înlăturate, de a asimila eficient

și cu impact asupra comportamentului un volum considerabil de informații, de a solicita informații suplimentare, la necesitate. Din perspectiva atitudinală, competența presupune organizarea lăuntrică a elevului, inclusiv organizarea propriei învățări, prioritizând ceea ce îi produce satisfacție spirituală, sporirea motivației de a învăța în continuare, grație experiențelor fericite de aplicare a celor învățate, reflecția critică asupra obiectivelor, proceselor și rezultatelor învățării, curiozitatea aflării variilor contexte de viață perfect oportune pentru aplicarea noilor comportamente deprinse.

Abordările necesității de a învăța pe tot parcursul vieții sunt multiple și justificate, demonstrând, în majoritatea cazurilor, caracterul lor judicios și importanța pentru stabilirea unor economii naționale/regionale generatoare de capital, mai cu seamă în condițiile unei crize globale, care a cuprins sistemul economic mondial și, implicit, pe cel cultural, spiritual și educațional, criză care îi afectează pe elevi, pentru că se regăsesc mai greu în multiplele provocări ale cotidianului [6, p. 19]. La nivelul Uniunii Europene, sunt frecvente apelurile către comunitățile conviețuitoare de a crea, pe varii dimensiuni, oportunități de învățare pentru adulți, de dezvoltare a proiectelor andragogice, inclusiv cu accent pe programe care i-ar

învăța să învețe. Nu este inoportun a observa legătura acestui deziderat major al societăților secolului XXI cu activitatea de formare a elevului – viitor valorificator și multiplicator de capital. Din unghiul de vedere al tratării celui format în sala de clasă, „importanța competenței LL apare ca fiind derivată din trei tipuri de beneficii:

- angajarea lui în condițiile cerințelor în continuă schimbare ale pieței muncii;
- participarea activă în mediul profesional și în societatea civilă;
- controlarea riscului excluziunii sociale” [2, p. 70].

Grupul de experți internaționali autori ai Recomandării 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului, document care pune în evidență cele opt competențe-cheie pentru *învățarea pe tot parcursul vieții*, dă o definiție amplă celei de-a cincea competențe. Am putea pune secvențe ale acestei definiții în raport cu secvențele anumitor documente de politici – conceptuale și de tip proiectiv – din Republica Moldova, pentru a ne convinge că politica educațională a statului nostru se axează pe documentele internaționale și că această competență poate fi formată și valorificată cu un suport metodologic considerabil. În parte, una dintre cele mai distinctive semnificații pe care le comportă competența o conține în special capitolul II

din Codul educației, prin *misiunea, idealul și principiile fundamentale* ale acesteia.

Definiția dată de Recomandarea 2006/962/CE (în limba franceză)	Secvențe-cheie ale definiției, regăsite în documente de politici educaționale autohtone
<i>Apprendre à apprendre</i> est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage ¹ , à organiser soi-même son apprentissage ² , y compris par une gestion efficace du temps et de l'information ³ , à la fois de manière individuelle et en groupe ⁴ . Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins ⁵ ,	¹ <i>a se implica și a persevera în învățare:</i> Codul educației, art. 4; Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori ; ² <i>a-și organiza propria învățare:</i> Planul-cadru de învățământ, Instrucțiunea <i>Managementul temelor pentru acasă, în învățământul primar, gimnazial și liceal</i> ; ³ <i>a gestiona eficient timpul și informația:</i> Planul-cadru de învățământ; ⁴ <i>a lucra individual și în echipă:</i> Curriculum disciplinar; Curriculum la decizia școlii; oferta disciplinelor opționale; ⁵ <i>a-și cunoaște propriile nevoi de învățare:</i> Codul educației, art. 5; Cadrul Național al Calificărilor;

les offres disponibles ⁶ , et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès ⁷ . Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes ⁸ , et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures ⁹ pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes ¹⁰ dans divers	<p>⁶a valorifica ofertele: Codul educației, art. 7; manuale școlare aprobate și de alternativă; manuale digitale; site-uri educaționale; suporturi metodologice;</p> <p>⁷a depăși obstacolele: softuri educaționale; seturi multimedia; Planul Educațional Individualizat;</p> <p>Metodologia privind implementarea evaluării criteriale prin descriptori;</p> <p>⁸a acumula, a procesa și a asimila cunoștințe noi: Standarde educaționale; Referențialul de evaluare;</p> <p>⁹a se baza pe experiența anterioară de cunoaștere și de viață: Cadrul de referință al Curriculumului Național, cap. I;</p> <p>¹⁰a aplica noile achiziții: Codul educației, art. 6; Standardele de calitate pentru învățământul primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase</p>
---	--

contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation ¹¹ et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité ¹² sont des éléments fondamentaux.	<p>copilului;</p> <p>¹¹a valorifica achizițiile în varii contexte: Codul educației, art. 5; Curriculum la Dezvoltarea personală; Programe ale activităților cross-curriculare/extrascolare;</p> <p>¹²a avea încredere în propriile capacități: Curriculum la decizia școlii; software; culegeri de texte; îndrumare didactice; Planul Educațional Individualizat.</p>
--	---

Odată asimilate aptitudinile fundamentale care permit continuarea învățării – cititul, scrisul, calculul (de circa un deceniu, plasăm în capul listei abilitățile digitale) –, cel educat obține, utilizează și își apropiază noi cunoștințe și aptitudini. Fie că o face într-un cadru instituționalizat sau la domiciliu, fie că o face individual sau în echipă, el își construiește demersul formativ în baza unor diverse modele de învățare, de cele mai multe ori combinate, în funcție de capacități, particularități de vârstă, preferințe, motivație.

Biblio- și webografie

1. BADEA, D. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor. În: Revista de Pedagogie. București, 2010, nr. 3 (58).
2. BERCU, N., CĂPIȚĂ, L.E. Despre a învăța elevul să învețe. În: Revista de Pedagogie. București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3).
3. BÎRZEA, C. Definirea și clasificarea competențelor. În: Revista de Pedagogie. București: Institutul de Științe ale Educației, 2010, nr. 58 (3).
4. Comisia Comunităților Europene. Memorandum asupra Învățării Permanente [citat 11.02.2019]. Disponibil: https://upsc.md/wp-content/uploads/2019/01/univ_doc_exte rn_memorandum_invat_perm.pdf
5. COPILU, D., COPILU, V., DĂRĂBĂNEANU, I. Predarea-Învățarea-Evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Noua paradigmă pedagogică a începutului de mileniu. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
6. GORAȘ-POSTICĂ, V. A învăța să înveți pentru formarea competențelor sociale și civice. În: O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2010.
7. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea de competențe profesionale în contextul actual al învățământului superior. În: Studia Universitatis Moldaviae. Chișinău, 2013, nr. 5 (65).
8. IONESCU, M. Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele. Cjuj-Napoca: Editura Garamond, 2003.
9. MANOLESCU, M. Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației. În: Revista de Pedagogie. București, 2010, nr. 3 (58).
10. MÂNDRUȚ, O., CATANĂ, L., MÂNDRUȚ, M. Instruirea centrată pe competențe. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2012.
11. PÂSLARU, V. Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate. În: Didactica Pro. Chișinău, 2011, nr. 2 (66).
12. REY, B., DEFRANCE, A. ș.a. Competențele în școală. Formare și evaluare. București: Aramis, 2012.
13. ROEGIERS, X. Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique? [citat 25.11.2019]. Disponibil: http://www.bief.be/docs/publications/terminologie_compences_070223.pdf
14. ROEGIERS, X. La pédagogie de l'intégration en bref, Rabat, mars 2006 [citat 20.01.2020]. Disponibil: <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>
15. <https://mecc.gov.md/ro/content/invatarea-pe-tot-parcursul-vietii>
16. <https://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>