

Universitatea Europei de Sud-Est „LUMINA”



FUNDAMENTELE EDUCAȚIEI

Vol. I

**EDITURĂ RECUNOSCUTĂ DE CONSILIUL NAȚIONAL AL CERCETĂRII
ȘTIINȚIFICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR (C.N.C.S.I.S.).**

Universitatea Europei de Sud-Est „LUMINA”

FUNDAMENTELE EDUCAȚIEI

Vol. I

Coordonatori:

Sorin Cristea
Filip Stanciu



Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al
Editurii Pro Universitaria

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Fundamentele educației / Sorin Cristea, Filip Stanciu. –
București : Pro Universitaria, 2010
2 vol.
ISBN 978-973-129-728-6
Vol. 1. - Bibliogr. - ISBN 978-973-129-729-3

I. Cristea, Sorin (coord.)
II. Stanciu, Filip (coord.)

342.9

CUPRINS

O NOUĂ CITADELĂ A EDUCAȚIEI (Adnan Hosoglu, președintele <i>Fundației LUMINA – Instituții de Învățământ</i>)	7
ARGUMENT (Sorin Cristea, Filip Stanciu)	9
CAPITOLUL I. PEDAGOGIA - ȘTIINȚA SPECIALIZATĂ ÎN STUDIUL EDUCAȚIEI	11
1. Obiectul de cercetare specific pedagogiei (Sorin Cristea).....	11
2. Normativitatea specifică pedagogiei (Sorin Cristea).....	14
3. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei (Ana-Maria Petrescu)	18
4. De la pedagogie la științele educației (Sorin Cristea, Ana-Maria Petrescu).....	30
CAPITOLUL II. O ABORDARE ISTORICĂ A PEDAGOGIEI DIN PERSPECTIVĂ UNIVERSALĂ	44
1. Etape în evoluția istorică a pedagogiei (Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	44
2. Pedagogia premodernă în plan universal (Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	47
3. Pedagogia modernă în plan universal (Sorin Cristea, Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	56
4. Pedagogia postmodernă în plan universal (Sorin Cristea, Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	71
CAPITOLUL III. O ABORDARE ISTORICĂ A PEDAGOGIEI DIN PERSPECTIVA ROMÂNIEI	78
1. Pedagogia premodernă în România (Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	78
2. Pedagogia modernă în România (Sorin Cristea, Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	84
3. Pedagogia postmodernă în România (Sorin Cristea, Filip Stanciu, Daniela Opri-Vlăducă).....	101
CAPITOLUL IV. O ABORDARE AXIOMATICĂ A PEDAGOGIEI	105
1. Criterii de definire și analiză axiomatică a educației (Sorin Cristea)	105
2. Educație și educabilitate (Marin Drămnescu)	112
3. Caracteristici generale ale educației (Ana-Maria Petrescu)	124
CAPITOLUL V. FUNCȚIILE ȘI STRUCTURA DE BAZĂ A EDUCAȚIEI.....	131
1. Funcțiile de bază ale educației (Daniela Opri-Vlăducă).....	131

2. Structura de bază a educației (Sorin Cristea)	139
3. Personalitatea educatorului. Profesorul specialist în educație (Marin Drămnescu)	146
4. Personalitatea educatului. Evoluții la nivelul vîrstei preșcolare și școlare (Marin Drămnescu)	153
CAPITOLUL VI. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI	160
1. Finalitățile educației. Definirea conceptului din perspectivă pedagogică (Sorin Cristea)	160
2. Clasificarea finalităților educației (Sorin Cristea)	162
3. Un model al finalităților educației (Sorin Cristea, Marin Drămnescu)	168
CAPITOLUL VII. CONTEXTUL ÎN CARE SE REALIZEAZĂ EDUCAȚIA.....	170
1. Conceptul de context al educației (Sorin Cristea, Filip Stanciu).....	170
2. Stilurile educaționale (Filip Stanciu)	177
3. Performanța școlară în context organizațional (Ragip Gokcel).....	186
Bibliografie generală	193
Autori.....	198

O NOUĂ CITADELĂ A EDUCAȚIEI

La deschiderea anului universitar 2010-2011, în cuvântul inaugural, ne exprimam bucuria și speranța de a participa la un eveniment important din punct de vedere social și afectiv care inaugura *o nouă citadelă a educației*.

Prin activitatea *Fundației Lumina* până în prezent am dovedit că împreună, români și turci, suntem capabili să reușim și să susținem un învățământ de calitate, pe măsura aspirațiilor societății în secolul XXI.

Filosofia la care am aderat, meditând la destinul oamenilor și al națiunilor în societatea globală, informațională, ne-a condus la decizia de a investi sistematic în învățământ, în educație. Este șansa durabilă a tuturor oamenilor și a tuturor națiunilor. Avem exemplul țării noastre, Turcia, unde domeniul educației este de mai multă vreme o prioritate de prim rang.

Venind în România am îmbogățit modelul nostru prin valorificarea tradiției și experiențelor dumneavoastră. Estimăm că modelul românesc de educație și învățământ este un sistem european consacrat, deschis permanent spre perfecționare și auto-perfecționare.

Fundația LUMINA – Instituții de învățământ cuprinde toate ciclurile de învățământ, preșcolar, primar, gimnazial și liceal. Mai mult decât simbolic, marcăm astfel faptul că investiția în educație este o provocare pe termen lung cu efecte care prospectează un viitor mai bun, o economie mai eficientă, o politică mai democratică, o cultură mai bogată, mai deschisă, mai profundă.

Succesul nostru în învățământul preșcolar, primar, secundar (gimnazial și liceal), împărtășit de părinții elevilor noștri absolvenți, ne-a sugerat și chiar solicitat să continuăm să extindem investiția noastră, pedagogică și morală și la nivel universitar.

Suntem aici pentru a oferi celor mai buni tineri din România și din statele învecinate din Balcanii de Vest, din zona Mării Negre, dar și din Republica Moldova, posibilitatea de a urma studii universitare la nivel european, acasă sau aproape de casă. Universitatea *Lumina* este preocupată, în mod special, de calitatea instruirii, probată prin asigurarea unui alt raport între profesor și numărul de studenți (11), optim din perspectivă pedagogică.

În acest an universitar, am oferit pentru cei mai buni candidați la concursul de admitere 60 de burse de studii, în valoare totală de 247.000 de euro anual.

România asigură un climat de stabilitate și de cooperare. Primul pas este dialogul interetnic, intercultural și interreligios, un mijloc de promovare la nivel european și global al cetățenilor Europei.

Pentru a fi recunoscut, proiectul nostru a parcurs toate etapele procesului de inițiere, evaluare și autorizare realizat prin instituțiile abilitate. La finalul demersului, *ARACIS* a acordat autorizarea pentru patru programe de licență: *Relații Internaționale și Studii Europene, Administrarea Afacerilor, Tehnologia Informației și Tehnologii și Sisteme de Comunicații*. Acest fapt a fost consacrat prin Hotărârea Guvernului României nr. 631 din august 2010.

Toate aceste programe răspund misiunii *Universității Lumina*, asumată de fondatori – formarea de specialiști în domeniul științelor socio-politice, economice și ingineriști, printr-un proces didactic și de cercetare de înaltă calitate adresat potențialilor beneficiari români, din Centrul și Sud-Estul Uniunii Europene și din zonele învecinate (Balcanii de Vest, Turcia sau Estul Europei).

Realizarea acestei misiuni implică, în opinia noastră, *o abordare pedagogică permanentă*, la nivelul tuturor programelor de studii. Miza calității în orice domeniu este determinată de capacitatea fiecărui specialist de a *educa* și de a se *autoeduca*. De aceea apreciem în mod excepțional inițiativa *Centrului pentru Educație*, organizat în cadrul universității noastre, de a publica lucrări de referință din domeniul pedagogiei cu contribuția profesorilor noștri și a unor colaboratori de prestigiu. Așa cum ne-au asigurat autorii – este doar un început.

Adnan Hosoglu, președintele Fundației LUMINA – Institutii de
Învățământ
București, 29.10.2010

ARGUMENT

„Când *educația generală* a tineretului va începe cu *o metodă bună*, nimănui nu-i va lipsi ceea ce îi este necesar pentru a gândi și a acționa bine” spunea Comenius încă din secolul al XVII-lea.

Fundația LUMINA – Instituții de Învățământ mizează pe șansa acestei idei generoase și durabile care marchează lansarea *pedagogiei moderne* ca domeniu distinct de cunoaștere, în centrul și estul Europei.

În ultimii 10 ani *învățământul preuniversitar* organizat de „*Lumina*” a dovedit ce înseamnă *<acționa bine>* pentru obținerea performanței. Argumentul?... Cele 139 de medalii acordate elevilor la olimpiade și concursuri internaționale sau naționale, certificate și înregistrate oficial în bazele de date românești. Instituțiile de învățământ ale Fundației *Lumina* au dovedit, astfel, vocația lor *pedagogică* de inovator al procesului didactic. Dar și faptul că *învățământul privat* nu este doar o alternativă, ci un veritabil *model*.

În acest context a apărut proiectul unei *universități* sub genericul „*Investim în profesionalism*”. Argumentele sunt multiple:

a) implicarea în pregătirea și perfecționarea propriilor cadre didactice din *învățământul preșcolar și școlar* (primar, gimnazial, liceal) din instituțiile Fundației *Lumina*, organizate la Constanța și București, din acest an la Cluj, Iași, Craiova și Ploiești, la care se adaugă liceele din Republica Moldova;

b) inițierea și dezvoltarea unui *Centru pentru educație* care coordonează activitatea de formare și de cercetare pedagogică necesară tuturor cadrelor didactice și studenților din cadrul Fundației și nu numai;

c) orientarea studenților, de la toate specializările, spre studiul pedagogiei ținând seama de importanța educației ca resursă de dezvoltare durabilă în societatea bazată pe cunoaștere;

d) realizarea unor *cursuri universitare* din domeniul *pedagogiei*, în concordanță cu acel *curriculum universitar* al departamentelor pentru pregătirea personalului didactic, valorificând resursele proprii, aflate în plin proces de afirmare științifică și cadrele didactice asociate de prestigiu.

Cartea pe care o publicăm, pe structura unui *curs universitar* – *Fundamentele educației* (vol. I) – răspunde acestor argumente de ordin profesional și social. Recunoașterea valorii cadrului didactic universitar – lector, conferențiar, profesor – este dată, în ultimă instantă, de cursurile scrise oferite studenților și comunității științifice. Elaborarea și dezvoltarea lor implică o activitate de *cercetare fundamentală și operațională*, justificată periodic la nivelul mediului universitar, în plan epistemologic, dar și etic.

În elaborarea acestei cărți au fost implicați doctoranți care pot aspira la o carieră în învățământul superior, având însă, la bază o experiență didactică și socială apreciabilă, valorificată sub îndrumarea celor doi coordonatori.

Amplitudinea documentării tipice unei cercetări fundamentale, istorică și hermeneutică, intrinsecă epistemologiei științelor educației, moderne și postmoderne, a condus la restructurarea cărții în două volume.

Fundamentele educației, vol. I, este centrat asupra evidențierii specificului epistemologic al pedagogiei. Argumentele aduse sunt de ordin istoric și axiomatic, fiind concentrate asupra definirii și analizei conceptelor pedagogice fundamentale aflate la baza oricărei științe a educației (sau științe pedagogice), mai vechi sau noi: educație, funcțiile generale ale educației, structura generală a educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, contextul educației.

Fundamentele educației, vol. II, va aborda, în mod special, conținuturile și formele generale ale educației, sistemul de educație și de învățământ, direcțiile de dezvoltare a educației.

În perspectiva evoluției *Universității Europei de Sud-Est LUMINA*, București, vom avea în vedere publicarea mai multor cărți – pe structură de curs universitar – care valorifică orientările doctorale și experiența cadrelor proprii, dar și deschiderile spre colaboratori externi afirmați în literatura de specialitate: *Teoria curriculumului*, *Teoria generală a instruirii*, *Psihologia educației*, *Sociologia educației*, *Istoria pedagogiei...*

Sorin Cristea
Filip Stanciu

București, 30 octombrie 2010

UNIVERSITATEA DE TECNOLOGII
“GHEORGHE ASACHI”
BUCURESTI
Facultatea de Educație și Psychologie
Profil: Psihopedagogie

Capitolul I
PEDAGOGIA,
ȘTIINȚA SPECIALIZATĂ ÎN STUDIUL EDUCAȚIEI

1. *Obiectul de cercetare specific pedagogiei*
2. *Normativitatea specifică pedagogiei*
3. *Metodologia de cercetare specifică pedagogiei*
4. *De la pedagogie la științele educației*

1. Obiectul de cercetare specific pedagogiei

În dicționarele și tratatele de specialitate *pedagogia* este definită drept o știință socială sau umană care are drept obiect de studiu *educația*. Această aserțiune nu rezolvă însă, de la sine, problema specificității obiectului de studiu al pedagogiei. Sunt cel puțin trei obiecții sau neclarități declarate mai mult sau mai puțin explicit:

- a) oscilația între conceperea pedagogiei ca știință socială sau ca știință umană;
- b) reducerea zonei de studiu a pedagogiei doar la educația copilului, după sugestia conținută în sensul etimologic al termenului;
- c) interferența cercetărilor asupra educației, realizate nu numai de pedagogie, ci și de alte științe sociale și umane.

În acest subcapitol vom încerca să depășim obiecțile și neclaritățile semnalate. Răspunsurile noastre vor fi concepute ca premise necesare pentru clarificarea obiectului de studiu al pedagogiei, pentru înțelegerea și argumentarea statutului epistemologic al pedagogiei ca știință specializată în studiul educației. Pe de altă parte, rezolvarea acestei probleme trebuie plasată într-un cadru paradigmatic actualizat și deschis spre noi completări, perfecționări, restructurări.

1.1. Clarificarea obiectului de studiu specific pedagogiei

Pentru a putea clarifica obiectul de studiu specific pedagogiei trebuie să răspundem la cele trei obiecții semnalate anterior. Ele sunt persistente la nivelul conștiinței comune, dar și în poziționări epistemologice sau ideologice care contestă, parțial sau total, legitimitatea domeniului de cercetare propriu pedagogiei.

a) *Prima obiecție* sau *neclaritate* provine din chiar statutul incert al pedagogiei care este prezentată oscilant ca știință socială sau știință umană. În raport de cele două repere sunt întâlnite și alte formule, cum ar fi cele de „știință explicativă”, „știință descriptivă”, „știință normativă”, „știință interpretativă” etc. Toate reflectă tendința degajată de

abordarea educației dintr-o perspectivă predominant *psihologică* (explicativă, descriptivă) sau *socială* (normativă, interpretativă).

Pentru a putea depăși o astfel de tendință, care întreține procesul de unilateralizare a domeniului de studiu specific, este necesară promovarea unei noi paradigmă despre statutul pedagogiei ca știință *socio-umană*. Ea se bazează pe demonstrația epistemologică făcută de Jean Piaget care aprecia că „distincția dintre științele sociale și științele umane pare în întregime artificială, deoarece orice știință umană este într-adevăr socială prin cel puțin unul dintre aspectele sale” (Jean Piaget, 1970, p. 183).

Consecințele definirii pedagogiei ca știință *socio-umană* specializată în studiul educației sunt pozitive în plan *normativ* și *metodologic*. În plan *normativ* prin avansarea unor principii de proiectare și realizare a educației concepută unitar ca activitate psihosocială, bazată pe valorificarea resurselor interne în vederea adaptării sociale permanente la condiții externe. În plan *metodologic*, prin promovarea unor strategii de cercetare hermeneutică și istorică, tipice științelor *socio-umane*.

b) *A doua obiecție* sau *neclaritate* se referă la perioada de *timp al educației* pe care o studiază *pedagogia* a cărei etimologie conține o limitare evidentă – „*paidagogia*” (în limba greacă) înseamnă „a conduce copilul la școală”. Cercetările pedagogice sunt centrate însă asupra educației realizabilă în toate etapele vieții. Ideea receptivității față de educație, maximă în perioada copilariei este valorificată într-un sens nou, susținut de cercetările științifice (genetică, psihologie, sociologie, teoria curriculumului), care demonstrează posibilitatea și necesitatea unei *educații permanente*. Modelul de receptivitate formativă superioară, exemplar în etapa copilariei, este deschis spre toate *vârstele psihologice* ale omului care devine capabil de evoluție prin educație permanentă și autoeducație în toate ipostazele sale exprimate și îndeplinite la nivel de *rol* și *statut* social.

c) *A treia obiecție* sau *neclaritate* provine din faptul că obiectul de studiu specific pedagogiei, *educația* este studiat și de alte științe. Situația este oarecum asemănătoare cu cea a *sociologiei* care are ca obiect de cercetare *societatea*, studiată, însă de toate științele sociale. Diferența specifică provine din faptul că *sociologia* studiază *societatea* la nivel global în timp ce celelalte științe sociale au în vedere doar un aspect sau o latură a societății. În mod analogic, pedagogia studiază educația la nivelul dimensiunilor sale globale și profunde care solicită un aparat conceptual și metodologic adecvat. Alte științe socio-umane, mai mult sau mai puțin înrudite cu pedagogia, studiază educație tangențial sau parțial. De exemplu: *filozofia* are în vedere fundamentele *finalităților* educației și *valorile* acesteia; *psihologia*, studiază problematica învățării și a personalității de diferite vârste (care corespund cuplului *educator – educat*); *sociologia* abordează sistemul de învățământ ca subsistem al sistemului social; *istoria* analizează evoluția activităților umane și a instituțiilor fundamentale care includ și educația și școala etc.

Pedagogia studiază educația la nivel global și profund cu ajutorul unor concepte fundamentale care îi definesc funcția și structura de bază, cu caracter de maximă generalitate și obiectivitate. Funcția de bază a educației este cea de formare și dezvoltare permanentă a personalității umane în perspectiva integrării optime în societate. *Structura de bază*, necesară în orice activitate care îndeplinește funcția generală de formare și dezvoltare a personalității este asigurată prin corelația permanentă dintre *educator – educat*.

În *concluzie*, obiectul de studiu specific pedagogiei îl constituie educația analizată la nivelul global și profund al funcției sale generale de formare și dezvoltare a personalității umane, realizată prin activități care au ca structură de bază corelația dintre *educator* și *educat*.

1.2. Modul de abordare al obiectului de studiu specific pedagogiei

Modul de abordare al obiectului de studiu specific pedagogiei – *educația* – depinde de *paradigma* afirmată la nivelul științei într-o anumită etapă de dezvoltare istorică a domeniului, din punct de vedere epistemologic și social. În prezent *paradigma* legitimată este cea a *curriculumului* care concepe educația la nivelul unității dintre resursele psihologice interne și cerințele sociale externe. De acea este necesară: a) definirea statutului pedagogiei ca *știință socio-umană*; b) deschiderea obiectului de studiu specific spre *educația permanentă*; c) abordarea globală și profundă a obiectului de studiu specific – *educația* – în raport de funcția și structura sa de bază.

Paradigma curriculumului lansată și afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, abordează educația la nivel global și deschis. Evoluează ca o *paradigmă tipică* pedagogiei *postmoderne* care încearcă să rezolve conflictul existent la nivelul pedagogiei moderne între abordarea predominant psihologică a educației și abordarea socială a educației. Soluția înțelegerei educației ca activitate psihosocială este exemplară pentru teoria și practica educației proiectate și realizate în raport de un model integrator, adaptabil permanent la solicitările unui context extern și intern din ce în ce mai extins și mai complex.

Paradigma curriculumului abordează educația la nivel *global* în măsura în care are în vedere toate componentele fundamentale ale acestea: a) *funcția și structura de bază* (la care am făcut deja referință), dar și b) *finalitățile* care stau la *baza* oricărui *proiect* de formare și dezvoltare a personalității umane; c) *conținuturile și formele* generale ale educației, realizabile prin activități în cadrul d) *sistemului* (și procesului) de *educație/invățământ*, care valorifică o anumită e) metodologie (de *predare-învățare-evaluare*).

Dinamica raporturilor dintre aceste componente vizează în mod special: a) centrarea pe finalități (ideal, scopuri, obiective) concepute la nivelul unității dintre cerințele psihologice ale educatului și cerințele societății; b) asigurarea concordanței permanente între finalități – conținuturi – forme – metodologie a activităților realizate la nivel de sistem și de proces – evaluare; c) individualizarea deplină a activităților pentru valorificarea la maximum a resurselor (psihologice, sociale, pedagogice) ale fiecărui educat; d) reglarea – autoreglarea permanentă a activității în raport de rezultatele obținute, evaluate continuu.

Abordarea educației la nivel *deschis* constituie cealaltă dimensiune fundamentală promovată de *paradigma curriculumului*. Aceasta are în vedere raportarea permanentă a educației la un *context pedagogic și social*, intern și extern deschis, perfectibil, autoperfectibil, care include spațiul și timpul pedagogic disponibil, formele de organizare cerute de societate sau inițiate de *educator*, stilul pedagogic și managerial al *educatorului* (privit individual și colectiv).

Toate aceste aspecte vor fi studiate mai aprofundat în capitolele viitoare care analizează „abordarea axiomatică a pedagogiei”, „funcțiile și structura de bază a educației”, „contextul în care se realizează funcția și structura de bază a educației”.

În *concluzie*, în perspectiva paradigmii *curriculumului*, obiectul de studiu specific pedagogiei este identificat în cadrul *activității psihosociale de formare și dezvoltare* a personalității în raport de *finalități (ideal, scopuri, obiective)*, realizată și perfecționată permanent la nivelul corelației dintre *educator* și *educat*, într-un *context pedagogic și social deschis*.

2. Normativitatea specifică pedagogiei

Identificarea obiectului de studiu specific pedagogiei permite abordarea problematicii *normativității* activităților de educație proiectate și realizate în cadrul sistemului și al procesului de învățământ. Această problematică trebuie plasată în contextul științelor socio-umane, în general, și al pedagogiei, în mod special. Doar pe această cale analitică și sintetică, vom putea avansa *un model al normativității pedagogice* aplicabil la scară sistemului de educație și de învățământ.

2.1. Problematica normativității în științele socio-umane

Problematica normativității este una extrem de dificilă în cazul tuturor științelor socio-umane. Situația sa este diferită de cea existentă în științele naturii pe fondul unei definiții comune. În orice context științific, *normativitatea* desemnează ansamblul de legi, principii și reguli care ordonează realitatea naturală și socio-umană reflectată în cadrul unor domenii de cercetare specifice.

În cadrul științelor socio-umane, *legile*, ca exponente ale *normativității*, sunt deosebite de cele existente în științele naturii unde funcționează o conexiune directă, cu caracter obiectiv, între *fenomenul cauză* și *fenomenul efect*. În cazul științelor socio-umane această conexiune este mediată subiectiv ca urmare a unui paradox epistemologic – *obiectul* de studiu propriu acestor științe (omul, societatea), având *conștiință* este în același timp și *subiect* activ al cercetării. Legile rezultate vor avea un caracter probabilistic, ca urmare a intervenției factorului subiectiv. Determinismul rezultat este diferit de cel cauzal (valabil în științele naturii), fiind unul de tip *teleologic*, mediat de finalitățile propuse activităților de referință studiate de științele respective (economia, în cadrul științelor economice; politica, în cazul științelor politice; societatea, în cazul sociologiei etc.).

Această situație specială nu exclude, însă importanța *normativității*, în general, a *legii* în special. Astfel, *normativitatea* este necesară și obligatoriu de respectat, în sens obiectiv, logic, universal și în viața social-umană ca și în natură. Ea este opusă *anomaliei* și *anomiei* care pot apărea în anumite circumstanțe socio-umane (psihologice, economice, politice, morale, pedagogice etc.) cu efecte extrem de negative, distrugătoare chiar, nu numai la scară individuală sau microcomunitară, ci și macrocomunitară și chiar universală.

Problema de fond este cea a înțelegерii specificității acestor legi din științele socio-umane, numite uneori, în mod paradoxal, „*legi subiective*” (în condițiile în care legea are prin definiție un caracter obiectiv, general, necesar). Această formulă – într-un fel opusă celei de *legi obiective* sau *naturale* – atrage atenția asupra intervenției factorului *subiectiv* în respectarea și valorificarea *legii*. Intervenția factorului subiectiv trebuie încadrată, însă

în anumite limite care țin de caracterul obiectiv al funcției și structurii de bază a activității de referință. Între aceste limite, situate între intervenția *subiectivă* a factorului socio-uman și necesitatea respectării condițiilor *obiective* de realizare a activității conform funcției și structurii sale de bază (de maximă generalitate), este exprimat *caracterul probabilistic specific legilor din domeniul științelor socio-umane* (deci și a celor din domeniul pedagogiei). Acest caracter probabilistic semnalează necesitatea adoptării unei anumite conduite socio-umane în raport de tendință certă de realizare a activității (din domeniul respectiv), confirmată în mod *obiectiv*, chiar dacă nu întotdeauna imediat, la scara sistemului de referință.

2.2. Caracteristici proprii normativității pedagogice

Normativitatea specifică domeniului *pedagogiei* definește ansamblul conexiunilor cu caracter obiectiv, general, esențial, necesar, existente la nivelul educației în context determinat (social, școlar, didactic, extrașcolar, extradidactic; formal, nonformal; moral, intelectual, estetic etc.).

Fundamentalul normativității pedagogice este intrinsec funcției centrale a educației (*formarea și dezvoltarea personalității* în vederea integrării sale sociale) și structurii de bază identificată la nivelul corelației *educator – educat*. În cadrul structurii de funcționare a educației vom putea sesiza, de exemplu, conexiunile necesare între *finalitățile* propuse – *proiectul dezvoltat – mesajul transmis – repertoriul comun construit – răspunsul* (celui educat) realizat și evaluat continuu, extern și intern. Pe această bază pot fi propuse *legi normative*, deosebite de cele *descriptive* (din științele naturii), importante prin caracterul lor probabilistic, transpus de cele mai multe ori sub forma unor *principii* sau *norme pedagogice/didactice*.

Modalitățile de exprimare a normativității pedagogice pot fi identificate în raport de trei criterii de referință:

- A) cadrul axiomatic și imperativ de exprimare;
- B) paradigmile afirmate sau exersate în științele educației;
- C) strategiile de politică a educației.

A) *Cadrul axiomatic și imperativ de exprimare a normativității pedagogice* delimită și limitează principiile de legile care „tind să intervină în desfășurarea fenomenelor educaționale pentru ca treptat, treptat, să le poată stăpâni, dirija și planifica în toată amploarea lor” (Dimitrie Todoran, în Dimitrie Todoran, coord., 1982, p. 57).

Legile educației care pot fi elaborate la nivel de *sistem* sunt următoarele: legea orientării educației în direcția formării-dezvoltării permanente; legea ponderii specifice a funcției culturale; legea corelației funcțional-structurale între educator și educat; legea caracterului obiectiv, unitar și deschis a conținuturilor și formelor generale ale educației; legea integrării tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației la nivelul educației permanente și al autoeducației; legea dezvoltării pedagogice prin valorificarea deplină a raporturilor dintre *ereditate-mediu-educație*; legea proiectării *curriculare* a educației la nivelul raporturilor optime între obiective-conținuturi-metodologie-evaluare).

Principiile educației intervin la nivel de *imperative pedagogice generale și operaționale*.

Principiile stabilite la nivel de *imperative pedagogice generale* sunt *principii ale proiectării* valabile la scară tuturor activităților specifice domeniului: *principiul comunicării pedagogice – principiul cunoașterii pedagogice – principiul creativității pedagogice*.

Principiile stabilite la nivel de *imperative pedagogice operationale* sunt incluse în sistemul *principiilor didactice*, valabile în realizarea activităților organizate la nivelul procesului de învățământ (lecții etc.) – vezi principiul orientării formative pozitive, principiul sistematizării, principiul accesibilității, principiul interdependenței dintre teorie și practică etc.

B) *Paradigmele afirmate sau exersate (ca modele)* în științele educației contribuie la afirmarea unor principii pedagogice importante:

a) Paradigma *curriculumului* impune mai multe principii de *proiectare curriculară* (studiate de *teoria generală a curriculumului*):

- principiul centrării pe obiective și conținuturi de bază;
- principiul corespondenței pedagogice dintre obiective – conținuturi – metode – evaluare;
- principiul individualizării/diferențierii activității;
- principiul integrării depline a evaluării în structura proiectului *curricular*;
- principiul raportării permanente a activității la contextul intern și extern al educației/instruirii (Sorin Cristea, coord. generală, 2008; Sorin Cristea, 2009).

b) Modelele promovate de *managementul clasei de elevi* au stimulat promovarea a numeroase „principii de pedagogie practică” cu referință la „profesorul de succes” (Ion-Ovidiu Pânișoară, 2009). Ele se referă la *psihologia cadrelor didactice* (principiul auto-motivării; principiul competenței didactice, principiul cunoașterii pedagogice etc.), la *comunicarea pedagogică eficientă* (principiul empatiei; principiul reciprocității; principiul dialogului; principiul *feedbackului* etc.), la *conducerea managerială* (principiul managementului performanțelor; principiul managementului conflictelor; principiul gestiunii situațiilor de criză educațională etc.), la *proiectarea instruirii eficiente* (principiul relației *predare-învățare-evaluare*; principiul diferențierii instruirii etc.), la *metodologia instruirii eficiente* (principiul consolidării; principiul autoevaluării; principiul interactivității etc.), la *psihologia elevului* (principiul succesului; principiul ascultării active; principiul motivației etc.).

C) *Strategiile de politică a educației* contribuie la promovarea mai multor principii la diferite niveluri de referință. Semnificative sunt principiile de politică a educației aflate la baza reformelor învățământului: a) principiul abordării globale a schimbării la nivel de sistem (finalități – structură – conținut); b) principiul restructurării inovatoare a sistemului; c) principiul proiectării perspective; d) principiul promovării paradigmelor schimbării inovatoare (vezi Sorin Cristea, 1994; Sorin Cristea, coord. generală, 2008).

2.3. Un model al normativității pedagogice

Acest *model* valorifică analizele noastre realizate în subcapitolul anterior și informațiile preluate în acest sens din literatura de specialitate, sintetizate la nivelul unor

structuri specifice exprimate în termeni de *axiome, legități, legi, principii, reguli* (vezi I.P. Podlasii, 1996). Cea mai importantă calitate pe care o avem în vedere este cea a exersării unui *sistem deschis al normativității pedagogice* (vezi Sorin Cristea, 2010, p. 65-67).

Axiomele pedagogiei:

- *Axioma filozofică a educației* – Interdependența dintre dimensiunea *obiectivă* a educației (funcția generală de formare-dezvoltare) și dimensiunea *subiectivă* a educației (finalitățile educației)/instruirii.
- *Axioma sociologică a educației* – Interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării sociale.
- *Axioma psihologică a educației* – Interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării personalității umane.

Legitățile pedagogiei (la nivelul unor *legi generale ale educației/instruirii* care vizează componentele de bază ale educației):

- *Legitatea pedagogică/didactică generală* – Optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele – conținuturile – metodologia – evaluarea activității de educație/instruire.
- *Legitatea sociologică a educației/instruirii* – Optimizarea raporturilor dintre actorii educației la toate nivelurile sistemului de educație/învățământ (macrostructural – microstructural).
- *Legitatea psihologică a educației/instruirii* – Optimizarea raporturilor dintre condițiile externe – condițiile interne ale activității de educație/instruire, exprimate la nivel de învățare.
- *Legitatea gnoseologică a educației/instruirii* – Optimizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulat la nivel cultural (știință, tehnologie, artă, filozofie, religie, politică etc.) și capacitatea de receptare și interiorizare a educatului (valorificabilă sub îndrumarea educatorului).
- *Legitatea organizațională a educației* – Optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice existente și rezultatele obținute.
- *Legitatea cibernetică a educației/instruirii* – Optimizarea raporturilor dintre obiectivele și conținuturile activității de educație/instruire, și rezultatele obținute evaluate continuu (prin circuitele de conexiune inversă, elaborate de educator și de educat, cu funcție specifică de reglare-autoreglare permanentă a activității de educație/instruire).

Legi specifice (legi ale unor componente de bază ale educației/instruirii):

- *Legea ponderii specifice a funcției culturale a educației*
- *Legea corelației permanente dintre educator și educat* (necesară în orice context al sistemului de educație/învățământ)
- *Legea unității dintre cerințele sociale și psihologice* exprimate la nivelul finalităților educației
- *Legea unității dintre conținuturile și formele generale ale educației*
- *Legea organizării educației/instruirii la nivel de sistem*
- *Legea ofertei metodologice deschise în raport de resursele pedagogice existente*

- *Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp*
- *Legea proiectării pedagogice a educației/instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități – conținuturi – metodologie – evaluare – context de realizare.*

Legi concrete (legi ale unor componente particulare ale educației/instruirii):

- *Legi ale învățării* (Legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității; Legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și cea internă; Legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres; Legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și internă; Legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres);
- *Legea operaționalizării* obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse – resursele reale existente;
- *Legea selectării* conținuturilor în raport de valoarea lor formativă pozitivă proprie fiecărei vârste psihologice și situații de instruire;
- *Legea adaptării permanente a metodelor de instruire la situațiile concrete de învățare;*
- *Legea valorificării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare* în raport de contextul instruirii.

Principii pedagogice:

- *Principii generale*, cu o sferă mai largă de referință, care vizează proiectarea, conceperea activităților de educație/instruire la nivel de sistem) – *principii pedagogice/principii de proiectare*.
- *Principii operaționale*, cu o sferă mai restrânsă de referință la nivelul realizării dezvoltării activității de instruire organizată în cadrul procesului de învățământ – *principii didactice*.

Reguli pedagogice care au un caracter operațional în cadrul fiecărui principiu

3. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei

În cadrul acestui subcapitol vom evidenția unele *aspecte generale privind metodologia de cercetare specifică pedagogiei* și vom prezenta cele mai importante metode și strategii implicate la acest nivel.

3.1. *Aspecte generale privind metodologia de cercetare specifică pedagogiei*

În dicționarele de specialitate, cercetarea pedagogică este definită drept „un tip special de cercetare științifică angajată la nivelul activității de educație”. (Sorin Cristea, 1998, p. 44) Specificul cercetării pedagogice derivă, pe de o parte, din complexitatea *obiectului de studiu*, adică *educația*, iar pe de altă parte, din *abordarea formativă* a strategiilor de cercetare utilizate și în alte științe socio-umane.

Complexitatea obiectului de studiu specific pedagogiei se datorează în primul rând ariei sale vaste de cuprindere, care se dimensionează pe toate palierile societății. În al doilea rând, este urmarea profunzimii până la care poate merge educația în exercitarea caracterului său formativ, la nivelul personalității umane. În al treilea rând, dar nu în ultimul rând, complexitatea și profunzimea educației sunt consecințele variabilității diversilor factori contextuali de natură culturală, socială, politică, economică și.a. implicați pe termen scurt, mediu și lung.

Cercetarea pedagogică în măsura în care studiază o realitate atât de extinsă și de profundă, reprezintă ea însăși o strategie complexă care urmărește surprinderea relațiilor diverse ce se structurează între diferențele variabile ale procesului educațional. Ea implică o serie de acțiuni de observare, investigare și analiză-sinteză pe baza cărora cunoaștem, ameliorăm sau perfecționăm demersul educațional. În acest sens, Ioan Nicola sublinia că: „cercetarea pedagogică conduce în mod inevitabil la descoperirea unor manifestări și interacțiuni proprii educației și sugerează reguli în vederea creșterii randamentului său.” (Ioan Nicola, Domnica Farcaș, 1993, p. 101). De asemenea, Eugen Noveanu preciza că: „cercetarea pedagogică subsumează întregul ansamblu de activități sistematice, riguroase și verificabile pentru dezvoltarea generală a cunoașterii în domeniul educației sau pentru elaborarea unui răspuns explicit la o problemă educativă specifică.” (Eugen Noveanu, în Sorin Cristea, 2006, p. 450)

Tipurile de cercetare pedagogică sunt destul de numeroase ca urmare a dimensiunii extinse și profunde a educației. De aceea, tipurile de cercetare trebuie identificate și clasificate în raport de diferite criterii coerente și consecvente, dintre care amintim: a) scopul și complexitatea problematicii abordate; b) dimensiunile operaționale; c) cadrul de referință; d) modul de proiectare.

A) După scopul și complexitatea problematicii abordate, identificăm două tipuri importante de cercetare pedagogică:

a) *cercetarea pedagogică practic-aplicativă*, care trebuie să rezolve problemele educației curente, imediate, pe termen relativ scurt, în strânsă legătură cu nevoile de perfecționare a școlii, de inovare didactică, de realizare a unor măsuri calitative cerute de reforma educațională etc.;

b) *cercetarea teoretico-fundamentală* (de dezvoltare sau de perspectivă) care abordează problemele educative cu caracter teoretic pe termen lung, cu deschidere prospectivă, pe termen mediu și lung; acest tip de cercetare pedagogică fundamentală concepe și proiectează educația în viitor, deschide noi perspective de abordare a fenomenului educațional (vezi Ioan Nicola; Domnica Farcaș, 1993, p. 104).

B) După dimensiunile sale operaționale, putem identifica mai multe tipuri de cercetare pedagogică promovate prin investigațiile specifice unor științe ale educației sau în raport de evoluția problematicii domeniului. Remarcăm astfel două tipuri de cercetare pedagogică, proiectată și concepută în raport de:

a) *dimensiunea științelor educației* – cercetări de: filosofia educației, istoria educației, sociologia educației, etnologia educației, demografia școlară, economia educației, planificarea educației, administrarea educației, pedagogie comparată, fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării etc.;

b) *dimensiunea rezolvării problemelor esențiale* cu care se confruntă educația în anumite etape de evoluție: democratizarea învățământului; eșecul școlar, egalizarea

șanselor de reușită școlară; managementul resurselor umane, managementul reformelor școlare; proiectarea *curriculară*, formarea inițială și continuă a profesorilor, evaluarea calității educației, informatizarea învățământului etc. (vezi Sorin Cristea, 1998, p. 47)

C) După cadrul de referință se diferențiază următoarele trei niveluri de organizare a cercetărilor educationale:

1) *nivelul macromolecular al planificării* vizează cercetările preocupate de structurarea și funcționarea sistemului de învățământ în raport cu sistemul social supraordonat (vezi, de exemplu, cercetările de filozofie și de politică a educației care urmăresc elaborarea finalităților educației pentru fundamentarea macrodeciziilor de politică a educației;

2) *nivelul intermediar al învățământului* vizează cercetările care se concretizează în elaborarea unor noi planuri de învățământ, programe școlare, manuale școlare etc., dar și strategii de instruire, tehnici de evaluare etc., pentru diferite trepte și cicluri de școlaritate, pentru diferite profiluri și specializări;

3) *nivelul concret al instruirii* raportează cercetările la activitatea didactică desfășurată de profesor cu elevii, particularizată în raport de caracteristicile „actorilor educaționali”, de contextul de învățare de modelele de proiectare pedagogică utilizate etc. (vezi Eugen Noveanu, în Sorin Cristea, 2006, p. 467)

D) După modul în care se proiectează și se realizează demersul de cercetare, Sorin Cristea identifică patru *tipuri de cercetare a educației* structurate în perechi contrare:

- a) istorică („genetica noțiunilor”) – axiomatică, pornind de la judecăți și raționamente;
- b) obiectivă, ca fapt social extern – subiectivă ca fapt social interiorizat;
- c) sincronică – diacronică;
- d) funcțională – structurală (Sorin Cristea, 2010, p. 52).

Același autor identifică și două tendințe majore afirmate la nivelul metodologiei specifice cercetării pedagogice:

– analiza educației ca obiect de studiu al pedagogiei la nivelul unor fapte pedagogice externe, obiective, prin intermediul unor strategii cantitative, specifice metodologiei experimentale;

– analiza educației ca obiect de studiu al pedagogiei la nivelul unor fapte pedagogice interne, subiective, prin intermediul unor strategii calitative, specifice unei metodologii *hermeneutice* (*Ibidem*, p. 53)

3.2. Metode specifice cercetării pedagogice

Cercetarea pedagogică utilizează, într-o manieră proprie, raportată la obiectul său de studiu și la normativitatea specifică, un ansamblu de metode de investigație valabile, cu accente diferite, la scara întregului domeniu socio-uman. Principalele metode folosite în *cercetarea pedagogică* (orientată predominant psihologic și social sau în sens integrativ, *curricular*) sunt următoarele:

A) Observația este o metodă principală de investigație directă, care se manifestă ca un act sistematic, de urmărire atentă a procesului instructiv-educativ, în ansamblul său, ori sub diversele lui laturi, aspecte sau situații, fără să se aducă vreo modificare acestora din partea cercetătorului. Ea constă în surprinderea acelor manifestări tipice, constante și

definitorii ale comportamentului unui actor al educației sau mai multor actori ai educației aflați în activități, contexte, situații diferite.

Condițiile unei bune observări sunt următoarele:

- elaborarea prealabilă a unui plan de observație în care vor fi precizate: obiectivele urmărite, contextul în care se realizează, instrumentele ce vor fi folosite etc.;
- consemnarea imediată a datelor obținute într-o foaie de observație (vezi modelul de mai jos);
- urmărirea *actorului/actorilor educației observat/observați* sau a *fenomenului observat* în condiții variate și în mod repetat pentru a confrunta datele obținute;
- păstrarea secretului cu privire la procesul de observare; de obicei, este bine ca elevul (cel observat, în general) să nu știe că este observat pentru a nu-și modifica în mod intenționat comportamentul;
- crearea premiselor pentru interpretarea corectă, deschisă și operativă a observațiilor acumulate longitudinal în vederea unor aprecieri calitative pentru stabilirea deciziilor corespunzătoare.

Foaia de observație – model

Data	Indicatorii observaționali	Datele înregistrate	Interpretări, Aprecieri, Propuneri, Concluzii

B) Experimental reprezintă metoda principală de investigație pedagogică directă, fiind definită și ca o „observație provocată”. Experimentul presupune introducerea intenționată a unor variabile, menite să modifice comportamentul *subiecților* (elevilor etc.) cercetați, cu scopul de a eficientiza activitățile acestora. Pentru a verifica veridicitatea datelor obținute este necesară compararea acestora cu date similare obținute în condiții naturale, în care nu s-a introdus nicio modificare în contextul dat.

În acest cadru normativ, *cercetarea experimentală* se desfășoară întotdeauna pe cel puțin două grupe paralele de *subiecți* (elevi, clase, școli etc.): *o grupă experimentală*, în care se provoacă fenomenul de studiat și *o grupă de control* sau *grupă-martor* asupra căreia nu se intervine cu nicio modificare. Rezultatele experimentului trebuie verificate apoi și pe alți *subiecți* (clase, școli experimentale, unități-pilot). Dacă se confirmă ipotezele, atunci se poate trece la generalizarea rezultatelor obținute.

Într-un experiment sunt implicate trei *category de variabile*:

- *variabile independente*, adică inovațiile sau modificările introduse de cercetător;
- *variabile dependente*, adică efectele apărute în urma introducerii variabilelor independente,

– *variabile intermediare* sunt de natură psihosocială și mijloacește relațiile dintre primele două.

Ca *tipuri de experiment*, literatura de specialitate identifică două dintre acestea și anume:

- a) *experimentul natural*, realizat în condiții obișnuite și

b) experimentul de laborator care se realizează în condiții artificiale, special create în acest scop.

O formă particulară a experimentului natural este reprezentată de *experimentul psihopedagogic*, utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ. El poate fi: a) *constatativ*, urmărind consemnarea situației existente la un moment dat și b) *formativ*, urmărind introducerea unor factori de progres în vederea optimizării procesului de învățământ.

Emile Planchard nota în lucrarea *Cercetarea în pedagogie* următoarele: „*Metoda experimentală* constă, în primul rând, în introducerea sau suprimarea unuia sau a mai multor factori, bine determinați într-o situație cunoscută, în vederea verificării rezultatului acestei intervenții.” (Emile Planchard, 1972, p. 23). Astfel, reiese că *experimentul* dispune de două *funcții principale*:

a) o funcție *gnoseologică* sau de cunoaștere a unor aspecte noi implicate în acțiunea educațională, în proiectarea și realizarea acesteia, în perfecționarea sa în context și situații din ce în ce mai complexe, mai contradictorii, mai diferențiate și mai presante din punct de vedere psihopedagogic și psihosocial;

b) o funcție *practic-aplicativă*, de soluționare a unor situații problematice și de eficientizare a demersului didactic, în ansamblul său și pe anumite zone particulare, legate de aspectul normativ, de operaționalizarea obiectivelor, de esențializarea conținuturilor sau de oportunitatea deciziilor de ordin tehnologic și evaluativ etc.

Pentru ca experimentul – în calitate de metodă de cercetare pedagogică larg utilizată în mediul școlar și extrașcolar – să fie eficient, se impun a fi respectate următoarele condiții.

– asigurarea reprezentativității eșantionului de *subiecți* și stabilirea unor grupe experimentale echivalente;

– motivarea corespunzătoare a *subiecților* incluși în experiment;

– organizarea aceluiași experiment, mai întâi în condițiile naturale, obișnuite ale *subiecților* și apoi repetarea lui în condiții de laborator;

– ipoteza trebuie astfel formulată, încât să poată fi confirmată în raport cu respectarea unor condiții de ordin tehnic, dar și moral.

C) Ancheta este o metodă complexă, cu largă utilizare în științele socio-umane, pe care pedagogia încearcă să o adapteze la specificul obiectului său de studiu, în contextul normativ afirmat în plan epistemologic și social.

Ca metodă de cercetare specifică, ancheta poate îmbrăca *trei forme*: a) *con vorbirea*; b) *interviul*; c) *chestionarul*.

a) **Con vorbirea** constă într-un dialog educator-educații, profesor-elevi, în vederea colectării unor date cu privire la personalitatea elevilor. Trebuie să subliniem că educator/profesorul acționează în acest caz ca cercetător al actului educativ, instructiv-formativ.

Ca metodă sau tehnică specifică (în cadrul anchetei pedagogice), con vorbirea presupune un plan de desfășurare și întrebări preformulate, la care se pot adăuga, cu naturalețe, și întrebări suplimentare. Se realizează, de obicei, concomitent, cu mai mulți elevi, respectând o metodologie de desfășurare unitară și consecventă.

b) **Interviul** este o con vorbire realizată de profesor – în ipostaza de cercetător – cu un singur elev pe o temă cunoscută în prealabil de către acesta. Se structurează pe baza unor întrebări dinainte formulate, dar poate implica și întrebări suplimentare.

Aceasta metodă, cu mari resurse practic-aplicative, se poate desfășura în raport de context (spațiul și timpul pedagogic disponibil, calitatea resurselor, vârsta psihologică a elevilor, mediul comunitar) sub formă de *dialog* sau de *dezbatere*. Este de dorit ca *interviul*, ca și *dezbaterea* (dependentă de tematica propusă), să se desfășoare într-o formă firească, naturală, sinceră, spontană, fără a avea un caracter rigid sau prea oficial.

c) **Chestionarul** este o anchetă realizată în formă scrisă, constând dintr-o succesiune de întrebări referitoare la o anumită temă sau problemă. Întrebările sunt structurate într-o ordine logică și sunt administrate în aceleși condiții unui număr mare de *subiecți* (elevi etc.). Implică solicitarea opiniei, preferințelor, deciziilor operaționale, opțiunilor valorice absolute și/sau ierarhizate gradual a elevilor *subiecților* investigați (elevi, studenți, dar și cadre didactice, manageri școlari etc.)

După forma întrebărilor *chestionarele* pot fi grupate în trei categorii: a) chestionare cu răspunsuri închise (da, nu, nu știu; foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător etc.); b) chestionare cu răspunsuri deschise, elaborate în mod liber de către elevi (care pun accent pe libertatea de opinie și decizie a celui cercetat, investigat); c) chestionare cu răspunsuri la alegere (solicită opțiunea tranșantă, cu sau fără argumentarea acesteia).

În plan *normativ*, completarea chestionarului solicită precizări cu privire la scopul urmărit, la modul de completare, la necesitatea respectării unor reguli de analiză și decizie corectă și sinceră a situațiilor existente și a răspunsurilor solicitate etc.

D) **Studiul documentelor și al rezultatelor școlare** obținute de *subiecți* (elevi etc.) se raportează la o serie de documente cum ar fi: cataloagele, foile matricole, planurile de învățământ, programele școlare, fișele psihopedagogice, protocoalele de observație etc. Acestea permit un studiu retrospectiv cu privire la traseul școlar al unui elev sau chiar al unei generații de elevi. Pe baza datelor culese se pot face prospecții cu privire la măsurile operative imediate, la soluțiile reglatorii în cadrul procesului de instruire, la direcțiile de evoluție a educației etc. la nivel școlar, local etc.

E) **Metoda analizei produselor activității școlare** constă în analiza unor produse de tipul: lucrări scrise, compunerii, desene, obiecte confectionate etc. Acestea îi pot furniza cercetătorului în mod direct sau indirect o serie de informații semnificative cu privire la structura de personalitate a elevului.

F) **Metoda bibliografică** presupune cunoașterea tuturor aspectelor bio-psihosocio-pedagogice pe care le implică traseul existențial al fiecărui elev. Ea constă în culegerea unor informații cu privire la starea de sănătate a elevului, trăsăturile psihice, situația școlară și caracteristicile mediului familial. Pe baza acestora, cadrul didactic poate realiza o mai bună proiectare a acțiunilor sale educative și poate formula ipoteze pertinente cu privire la viitorul școlar/profesional/comunitar/social al elevului.

G) **Metoda studiului de caz** constă în urmărirea unui *casă* (elev, profesor, metodă didactică nou folosită etc.) pe o perioadă semnificativă de timp și prin consemnatarea sistematică a datelor culese. Ea presupune o cunoaștere complexă din punct de vedere bio-psihosocio-pedagogic a celui investigat (elev, profesor etc.) sau a fenomenului pedagogic cercetat. Se utilizează în special în contextul în care elevul prezintă probleme de comportament, are o situație socio-economică precară, întâmpină dificultăți în procesul, de adaptare școlară, profesională, socială, de dezvoltare psihofizică etc.

În plan normativ și operativ, această metodă utilizează o serie de date furnizate de alte metode, cum ar fi observația, anchetele, teste psihologice, metoda biografică etc.

În plan *tehnologic*, elaborarea unui studiu de caz presupune parcurgerea următoarelor *etape*:

- a) prezentarea cazului cu date de identificare a subiectului: nume, prenume, data nașterii, domiciliul, starea de sănătate, condițiile de viață, situația școlară, descrierea detaliată a problemei etc.;
- b) analiza *cazului* prin interpretarea și corelarea adecvată a datelor obținute cu propria experiență de viață a cercetătorului și cunoștințele psihopedagogice ale acestuia;
- c) formularea ipotezei și a obiectivelor de lucru;
- d) stabilirea programului de lucru în vederea validării ipotezei și pentru atingerea obiectivelor;
- e) evaluarea și concluziile cazului.

H) Metoda testelor se afirmă și în cercetarea pedagogică după modele consacrate în psihologie, adaptate la specificul educației, instruirii, învățării școlare, evaluării inițiale și sumative etc.

Testele sunt probe standardizate ce implică o anumită sarcină de îndeplinit, aceeași pentru toți elevii, și o tehnică precisă de evaluare a rezultatelor. Pedagogia adoptă, de regulă, definițiile clasice ale testului, asigurând deschiderea spre problematica învățământului.

Într-un manual de pedagogie, consacrat în literatura pedagogică din România, după 1990, întâlnim următoarea definiție a testului: „Testul este un instrument standardizat care constă într-o probă sau o serie de probe elaborate în vederea înregistrării unei calități, însușiri sau manifestări comportamentale la un stimул sau la un set de stimuli administrați din exterior” (Ioan Nicola; Domnica Farcaș, 1993, p. 113).

Testele sunt probe standardizate prin stabilirea clară a condițiilor de aplicare și a normelor de măsurare. În această calitate, ele sunt etalonate prin stabilirea unei scale de apreciere a rezultatelor. De asemenea, testele trebuie să îndeplinească o serie de *însușiri caracteristice* cum ar fi *fidelitatea, validitatea și sensibilitatea*.

Fidelitatea exprimă gradul de încredere pe care îl putem avea într-un anumit test; *validitatea* exprimă gradul în care testul reușește să măsoare ceea ce și-a propus; *sensibilitatea* se referă la capacitatea testului de a discrimina între categorii relativ asemănătoare de variabile.

În clasificarea testelor putem opera cu mai multe criterii semnificative:

- a) după numărul *subiecților* testați – *teste individuale* și *teste de grup*;
- b) după conținutul testului – *teste de cunoștințe* (denumite în ultimul timp și sub formula de *docimologice*) și *teste psihologice*;
- c) după sfera de reprezentare instituțională – *teste școlare* și *teste psihologice* (implicate în cunoașterea elevilor, în mediul școlar și extrașcolar/prin cabineți de specialitate organizate școlare și extrașcolare);
- d) după natura psihologică a obiectivelor vizate – *teste* pentru măsurarea proceselor cognitive (implicate în *învățare*), *teste de personalitate*;
- e) după implicarea în acțiunea de evaluare: *teste de evaluare curentă*; *teste docimologice* (în accepția clasică, de teste utilizate în cadrul diferitelor examene școlare oficiale/formale).

Aplicarea și interpretarea *testelor* necesită temeinice cunoștințe de specialitate psihologică și pedagogică. De aceea, educatorul, învățătorul sau profesorul are nevoie de ajutorul unui specialist în psihologie (psiholog școlar, consilier școlar sau psihopedagog

școlar), dar și a unui specialist în proiectarea *curriculară* a educației și instruirii pe baza rezultatelor testelor psihologice aplicate. În plan instituțional, la acest nivel este nevoie un consilier cu o dublă specializare *psihologie – pedagogie*, cu deschidere spre *sociologia familiei și a învățării*, spre problematica *orientării școlare și profesionale* etc.

În încheiere, trebuie să semnalăm faptul de ordin normativ și tehnologic, că toate datele obținute în urma aplicării testelor trebuie întotdeauna corelate cu cele furnizate de alte metode.

I) Metodele sociometrice sunt implicate în investigarea unor fenomene socioeducaționale existente la nivelul clasei, al școlii, al comunității pedagogice locale etc. Dintre aceste metode semnalăm: a) *testul sociometric*; b) *matricea sociometrică*; c) *sociograma colectivă*; d) *sociograma individuală*. La aceste *metode* se adaugă și *tehniciile statistice* (care au un statut autonom, dar și o capacitate de integrare în structura oricărei metode sociometrice).

a) *Testul sociometric* constă într-o succesiune de întrebări privind atitudinea de simpatie sau antipatie a elevilor, de atracție sau de respingere față de colegii lor. Are ca scop cunoașterea diferitelor aspecte referitoare la interacțiunile manifestate în grupul/clasa de elevi. Completarea testului se va face în condiții de sinceritate și confidențialitate.

b) *Matricea sociometrică* înregistrează datele obținute în urma aplicării *testului sociometric*. Ea permite calcularea unor *indici sociometrići* pentru fiecare elev în raport cu numărul de atracții și respingeri primite de la colegii săi. Astfel, matricea poate reda poziția fiecărui elev în colectiv prin raportare la aprecierile făcute de ceilalți;

c) *Sociograma colectivă* este metoda care asigură reprezentarea grafică a relațiilor interpersonale din cadrul colectivului;

d) *Sociograma individuală* redă poziția ocupată de fiecare elev în configurația pe care o reprezintă un anumit colectiv sau microcolectiv.

e) *Tehnicile statistice* sunt implicate în măsurarea unor fenomene socioeducaționale care apar, de regulă, în cadrul procesului de învățământ. Aceste *tehnici* sunt necesare în condițiile în care cercetarea pedagogică, deși are prin excelență un caracter calitativ, solicită cunoașterea unor aspecte ale activității instructiv-educative măsurabile sau cuantificabile.

Cele mai cunoscute forme de măsurare a fenomenelor psihopedagogice prin tehnici sociometrice sunt:

– *numărarea (înregistrarea)* care constă în consemnarea prezenței sau absenței unei anumite caracteristici obiectivate în comportamentul elevului (de exemplu, numărarea unor greșeli tipice);

– *clasificarea sau ordonarea* (procedeul *rangului*) care constă în așezarea datelor cercetării sau a *subiecțiilor* implicați în ordine crescătoare sau descrescătoare, după un criteriu stabilit; astfel, fiecare *subiect* va avea un anumit *rang* la nivelul *eșantionului* supus cercetării;

– *compararea (raportarea)* care presupune elaborarea prealabilă a unui *etalon* sau *barem* la care se va raporta, prin comparare rezultatul concret obținut. (vezi Ion Drăgan, Ioan Nicola, 1993, p. 59-62)

3.3. Etapele cercetării

Demersul de cercetare pedagogică presupune parcurgerea a trei mari etape, și anume *pregătirea cercetării, efectuarea cercetării și finalizarea cercetării*.

3.3.1. Pregătirea cercetării

Pregătirea cercetării implică un proces complex care solicită participarea activă a tuturor factorilor care concură la proiectarea și realizarea unor investigații pedagogice pertinente. În cadrul acestei etape sunt derulate mai multe *sub-etape*: a) alegerea temei; b) studierea bibliografiei; c) elaborarea ipotezei; d) operaționalizarea informației; e) alegerea metodologiei; f) eșantionarea.

A) Alegerea temei de cercetare

La acest nivel, cel mai important aspect este cel al originalității, dublat de cel al experienței personale în raport cu tema de cercetare aleasă. Pe de altă parte, tema trebuie să corespundă unei probleme reale, care solicită investigații pertinente desfășurate într-o perioadă optimă și cu rezultate așteptate pe măsură. La fel de importantă este și formularea temei într-o expresie precisă, concentrată și deschisă în raport cu problematica teoretică și practică pe care o include în mod direct și explicit.

B) Studierea bibliografiei

Presupune mai întâi structurarea unei liste bibliografice care să includă cele mai semnificative lucrări elaborate până la momentul respectiv, cu referire la tema supusă cercetării. Avem în vedere atât literatura pedagogică din România cât și cea din alte țări.

După acest moment al opțiunii și deciziei profesionale, se trece la *documentarea propriu-zisă*. Este important să se studieze sursele bibliografice primare, originare, și nu cele de mâna a doua sau chiar a treia, transpușe în studii sau recenzii pe marginea lucrărilor consacrate.

Lectura cu caracter de documentare, care constituie în sine o metodă de cercetare, presupune două operații: a) citirea propriu-zisă și b) consemnarea datelor sub formă de note personale, fișe bibliografice sau fișe de extrase.

C) Elaborarea ipotezei

Ipoteza reprezintă un enunț ce urmează a fi validat sau nu în urma cercetării întreprinse. Ea trebuie astfel formulată încât să realizeze un echilibru între cauze și efecte, între obiectivele cercetării și rezultatele ei probabile.

D) Operaționalizarea informației

Această sub-etapă constă în stabilirea conceptelor-cheie cu care urmează să acționăm în plan investigativ, a indicatorilor și variabilelor introduse în cercetare în raport de finalitatea vizată, de ipoteza avansată, de metodologia necesară.

E) Alegerea metodologiei cercetării

Această *sub-etapă* presupune identificarea metodelor, a tehnicilor și a instrumentelor de lucru în raport cu o serie de factori *obiectivi* (buget de timp, resurse financiare, materiale și umane) și *subiectivi*, ce țin de personalitatea cercetătorului.

În cercetarea psihopedagogică și sociopedagogică, orientată în spirit curricular, se impune utilizarea unor metode variate ca o condiție necesară pentru surprinderea și investigarea unor fenomene complexe, cu cauze și implicații complexe și profunde – de ordin bio-psiho-socio-pedagogic.

F) *Eșantionarea* constă în stabilirea grupului de lucru pe care se va întreprinde cercetarea, pe criterii de reprezentativitate, în raport cu tema cercetării, obiectivele și ipotezele acesteia.

3.3.2. Efectuarea cercetării

Pe parcursul acestei etape trebuie parcursi doi pași importanți pentru derularea corectă a investigației, indiferent de tema și durata acesteia: a) aplicarea metodelor și colectarea datelor; b) prelucrarea și interpretarea datelor.

A) *Aplicarea metodelor și colectarea datelor* se poate realiza prin metode calitative și cantitative. Este de obicei cea mai vastă etapă a cercetării, implicând un volum mare de timp și de efort din partea cercetătorului, individual și colectiv.

B) *Prelucrarea și interpretarea datelor* se realizează prin metode de ordin statistică-matematică corelate cu interpretări psihopedagogice și socio-pedagogice adecvate. În special în cadrul investigațiilor experimentale, analiza și interpretarea datelor statistice constituie cea mai importantă etapă a cercetării, realizată prin corelarea unor simple cifre cu explicații fundamentate *psihopedagogic* și *socio-educațional* care conduc la validarea sau invalidarea ipotezei. De asemenea, pornind de la datele statistice, cercetătorul trebuie să identifice și cauzele care au condus la producerea fenomenelor studiate și să formuleze propuneri cu privire la optimizarea sau ameliorarea demersului educativ.

3.3.3. Finalizarea cercetării

Finalizarea cercetării valorifică etapele anterioare în sens normativ și operațional, *constatativ* și *prescriptiv*. Ea presupune parcurgerea următoarelor *sub-etape*:

A) *Redactarea studiului sau a lucrării de cercetare* care reprezintă, de fapt, o sinteză a întregului demers întreprins în acest scop. Structura și dimensiunile ei diferă în raport cu contextul sau scopul în care se realizează: comunicare la o conferință, referat, articol, lucrare pentru obținerea gradului didactic etc.

B) *Valorificarea cercetării* presupune, pe de o parte, îmbogățirea experienței autorului, iar pe de altă parte, optimizarea practicilor educaționale, în cazul unei cercetări applicative sau dezvoltarea domeniului științific, dacă este vorba de o cercetare teoretico-fundamentală. Importantă este și popularizarea datelor cercetării în rândul comunității educaționale și nu numai.

3.4. Strategii de cercetare

Metodele de cercetare și procesul de cercetare, prezentate de noi anterior, evoluează și sunt valorificate în raport de strategiile promovate de pedagogie în pas cu obiectul său de studiu specific și normativitatea proprie domeniului educației, instruirii, învățământului, formării profesionale. Vom prezenta în continuare trei strategii de cercetare afirmate în istoria pedagogiei ca *strategii* sau *metodologii* de investigare a fenomenului educational: a) metodologia de cercetare *experimentală*; b) metodologia de cercetare *hermeneutică*; metodologia de cercetare *istorică*.

3.4.1. Metodologia de cercetare experimentală

Această *strategie* sau *metodologie de cercetare* a fost utilizată pe scară largă în domeniul pedagogiei de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX până în prezent, fiind împrumutată din științele naturii. Ea aplică, pentru explicarea fenomenelor educationale, un raționament de tip cauzal. Aceasta presupune un demers de cercetare ce pornește de la definirea problemei și continuă cu elaborarea ipotezei, stabilirea eșantionului și a metodologiei de lucru, crearea situației experimentale prin introducerea controlată a unor variabile, culegerea și analiza datelor, predominant prin metode cantitative și se finalizează cu concluziile care validează sau nu ipoteza enunțată.

Vorbind despre specificul cercetării experimentale în pedagogie în consens cu ultimele studii de *teoriei educației*, identificăm următoarele aspecte de ordin teleologic și normativ: „a) obiectivizarea cercetărilor întreprinse în special în zona procesului de învățământ; b) verificarea minuțioasă a metodelor, procedeeelor sau tehniciilor utilizate în realizarea unor programe de educație; c) abordarea dificultăților care apar în procesul de învățământ și care generează fenomenul eșecului școlar; d) implicarea, ca o condiție necesară a colaborării cercetătorilor cu practicienii în domeniul învățământului.” (Sorin Cristea, 2010, p. 55).

Limitele aplicării *metodologiei de cercetare experimentală* la nivelul științelor educației sunt sintetizate de Eugen Noveanu, astfel:

- a) „caracterul oarecum artificial al investigației: *subiecții* sunt uneori scoși din condițiile normale”;
- b) „caracterul fragmentar al investigării la nivelul personalității”;
- c) „ignorarea cooperării cu subiectul supus cercetării” (Eugen Noveanu, în Sorin Cristea, coord. generală, 2008, p. 469).

3.4.2. Metodologia de cercetare hermeneutică

Această strategie de cercetare s-a afirmat ca reacție la metodologia *experimentală* care se raporta îndeosebi la fenomene psihopedagogice repetabile care puteau fi măsurate și observate în mod direct și obiectiv. Este vorba de o metodologie de cercetare specifică științelor socio-umane din a căror familie face parte și pedagogia. Ea constă în *interpretarea* obiectului de cercetare și înțelegerea fenomenelor pe baza unui determinism de tip teleologic, adică raportat la finalități prestabilite.

Interpretarea, ca strategie utilizată în cadrul metodologiei *hermeneutice*, presupune respectarea următoarelor condiții: existența unui obiect profund și global de cercetare (la nivelul nucleului funcțional-structural al educației), existența unei zone esențiale a obiectului supus interpretării, prezentă la nivelul structurii logistice a educației și promovarea unui set de valori drept criterii de interpretare a obiectului de cercetare. (vezi Sorin Cristea, 2010, p. 57)

La nivelul științelor socio-umane se afirmă patru *modele de interpretare*, care trebuie aplicate și în domeniul pedagogiei:

- a) cercetări bazate pe exgeza istorico-critică, ce analizează opera pedagogică dintr-o perspectivă genetică;
- b) cercetări bazate pe interpretarea fenomenologică, urmărind reconstituirea operei pedagogice pornind de la structurile sale sau de la „condițiile ei de posibilitate”;

c) cercetări bazate pe analiza logică și reconstrucția rațională a operei pedagogice astfel încât să rezulte modele explicative care să surprindă semnificațiile de ordin interior ale acesteia;

d) cercetări de tip *hermeneutic*, cu accent pe reconstrucția ontologică a operei pedagogice, prin valorificarea celorlalte trei tipuri de *modele interpretative*, într-o perspectivă istorică și axiomatică:

Specificul metodologiei de cercetare hermeneutică derivă din faptul că ea se raportează întotdeauna la finalități, presupune identificarea esenței operei cercetate și crearea unor „metode de acces la sensul intențional” cum ar fi: analiza logică a textului, calculul statistic, apelul la date biografice, utilizarea bibliografiei etc.

Aplicațiile posibile ale acestei metodologii de cercetare la nivelul pedagogiei au fost sintetizate de Sorin Cristea prin raportare la următoarele aspecte:

a) *reflexivitatea obiectului cercetării* (educația personalității umane) care devine și subiect al cercetării;

b) *complexitatea obiectului cercetării* care nu poate fi cunoscută pe deplin doar prin utilizarea unor modele explicative, ci necesită apelul la modele interpretative;

c) *evoluția continuă a modelelor de cercetare* datorată judecăților de valoare emise în raport de context (de exemplu, finalitățile educației);

d) *interpretarea permanentă a realității pedagogice* „printr-o hermeneutică a recuperării (pentru reconstituirea obiectului la nivelul unui model holistic, cu posibilități de aplicare multiple – vezi structura de funcționare a educației) și o hermeneutică a suspiciunii (pentru depășirea tentațiilor ideologice, destul de prezente în domeniul educației). (Sorin Cristea, 2010, p. 59)

Utilizarea metodologiei *hermeneutice* în cercetarea pedagogică implică o serie de avantaje concretizate în interpretarea corectă a operelor pedagogice, constituirea unei metodologii de cercetare unanim recunoscute, stabilirea unui limbaj științific specific pedagogiei, fundamentarea înțelegerii pedagogice în plan istoric, pornind de la geneza conceptelor, a teoriilor și practicilor educative și axiomatice (bazat pe concepte-cheie, teorii și principii fundamentale).

3.4.3. Metodologia de cercetare istorică

Această strategie sau metodologie analizează evoluția educației, instruirii, învățământului dintr-o perspectivă sincronică și diacronică. Astfel, metodologia istorică este axată atât pe principiul cercetării istorice *sincronice*, cât și pe cel al cercetării istorice *diacronice*.

Principiul cercetării istorice sincronice se referă la *opere și fapte pedagogice*, la fenomene sau evenimente educaționale existente sau petrecute în același timp. De exemplu, analiza reformei întreprinse de Spiru Haret la granița dintre secolele XIX-XX este analizată în raport de timpul istoric în care a trăit autorul, de stadiul cercetării atins în acel timp, de conceptele și realitățile aceluia timp.

Principiul cercetării istorice diacronice expune și tratează operele și fenomenele pedagogice dintr-un punct de vedere evolutiv. Această metodologie, aplicată în contextul științelor educației, oferă noi deschideri și orientări în dezvoltarea paradigmelor *curriculumului*, ținând seama de contribuțiile acumulate în istoria gândirii pedagogice care pot fi interpretate din perspectiva actualității lor, la timpul prezent. Menținând

exemplul prezentat în cazul cercetării sincronice – analiza reformei întreprinsă de Spiru Haret la granița dintre secolele XIX-XX – cercetarea *diacronică* permite evidențierea actualității reformei *haretiene* sau a unor concepe lansate de acesta, cum ar fi cel al educației extrașcolare (denumită, în pedagogia modernă, *educația nonformală*).

Strategia *cercetării istorice – sincronică și diacronică* – se bazează pe mai multe metode care permit cunoașterea operelor și faptelor pedagogice, cum ar fi, *analiza de text, comparația, observația, metoda cronologică, studiul biografic, documentarea bibliografică* etc.

În *concluzie*, la acest subcapitol, reținem faptul că *metodologia de cercetare* reprezintă un criteriu esențial de clasificare a științelor educației alături de *normativitate și obiectul de studiu* specific pedagogiei.

Specificul metodologic al pedagogiei rezidă în utilizarea predominantă a unor strategii de cercetare istorică și hermeneutică, proprii și altor științe socio-umane în comparație cu cele experimentale tipice științelor naturii, care pot fi folosite doar în cunoașterea unor fenomene educaționale repetitive, particulare, relativ izolate, supuse relației simple cauză-efect. În acest sens, Sorin Cristea nota următoarele: „Marea provocare o constituie reorientarea cercetării pedagogice spre problemele majore ale domeniului care angajează dimensiunile interne, profunde ale educației și instruirii, concentrate la nivelul unor demonstrări teoretice și practice a caracterului lor teleologic, axiologic, perspective, dialectic”. De aceea se apreciază că „este necesară o metodologie hermeneutică, adaptată la specificul obiectului de studiu și la tipul de normativitate existentă în științele socio-umane în general și în pedagogie în particular.” (Sorin Cristea, 2010, p. 56)

4. De la pedagogie la științele educației

Pedagogia dobândește un statut științific autonom în măsura în care confirmă existența unui *obiect de studiu specific*, a unei *normativități specifice* care ordonează modul de realizare a educației și a unei metodologii de cercetare proprii adaptată la cerințele generale și particulare ale domeniului. În perspectivă istorică și axiomatică este necesară analiza procesului de trecere de la *pedagogie la științele educației*, evidențierea unor modele de clasificare a științelor educației și avansarea unei *taxonomii a științelor educației*, construită în perspectiva *paradigma curriculumului*.

4.1. Evoluția pedagogiei

Evoluția pedagogiei de la o disciplină tradițională unitară spre cercetări tot mai diversificate sub genericul *științelor educației*, depinde de paradigmile adoptate de-a lungul timpului, în perioadele pe care le-am putea numi, în mod convențional, *tradicională, modernă și postmodernă* (pe care le vom analiza în capitolele II și III).

Pedagogia tradițională, dezvoltată în secolele XIX-XX, sub influența directă și indirectă a filozofiei fixeză zona de studiu la două niveluri de referință: a) *educația*, analizată de *fundamentele pedagogiei* și de *teoria educației*; b) *instruirea*, realizată în cadrul *procesului de învățământ*, analizată de *didactica generală* (numită, uneori și *teoria*

instruirii sau teoria procesului de învățământ sau teoria învățământului). Cele două discipline fundamentale sunt integrate deseori sub formula de pedagogie generală care va supraviețui în perioada modernă, fiind revendicată și în etapa postmodernă, în contextul reconsiderării unității epistemologice a domeniului educației/instruirii/învățământului.

Pedagogia modernă, dezvoltată în secolul XX, marchează procesul de *științificare* a domeniului din perspectiva paradigmelor psihologice și a celei sociale (sau sociologice), aflate în diferite raporturi de înfruntare teoretică, ideologică și practică, dar și de completare pe o anumită arie comună la nivel problematic, metodologic și normativ. Consecința principală a acestui proces cumulativ constă în extinderea și aprofundarea obiectului de studiu, dar și în perfecționarea și multiplicarea metodelor de cercetare într-o viziune istorică, interdisciplinară și comparată care a avut ca rezultat apariția unor noi științe pedagogice. Unele dintre ele sunt integrate în structura pedagogiei generale – avem în vedere unele abordări inspirate din istoria pedagogiei sau din pedagogia comparată, dar și capitolele despre conducerea învățământului, personalitatea psihologică a elevului și a profesorului sau despre abordarea sociologică a problematicii sistemului de învățământ. Alte științe pedagogice evoluează în mod distinct, în raport de particularitățile de vîrstă ale *educaților* (pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia adulților) și la nivelul *interdisciplinarității* dintre pedagogie și psihologie (pedagogia psihologică) sau între pedagogie și sociologie (pedagogia socială, pedagogia sociologică, pedagogia familiei, pedagogia profesiilor etc.). Tot în această perioadă sunt consolidate studiile care conferă un statut special *istoriei pedagogiei și pedagogiei comparate*.

Pedagogia postmodernă este lansată la jumătatea secolului XX, odată cu inițierea paradigmelor *curriculumului* care încearcă să echilibreze raporturile dintre abordarea psihologică – socială/sociologică. Pe de altă parte, multiplicarea continuă a cercetărilor interdisciplinare generează saltul epistemologic și social de la *pedagogie la științele educației*. Acest salt contribuie la extinderea și aprofundarea cercetării educației din mai multe perspective: psihologică și socială, dar și istorică și comparată, economică și managerială, antropologică și politică, etnografică și fiziologică, filozofică (epistemologică, etică, estetică, logică, axiologică) și cibernetică, biologică și informatică etc.

Expanziunea nelimitată a științelor educației a generat un progres cumulativ al investigațiilor realizate într-un context deschis, dar și un fenomen de interferență negativă a conceptelor, principiilor și metodelor care perturbă sau uneori chiar falsifică autonomia și stabilitatea epistemică a demersului pedagogic. De aceea este necesară diferențierea clară între: a) *științele educației autentice* – denumite în unele țări *științe pedagogice* – dezvoltate din trunchiul comun al pedagogiei (generale), inclusiv prin cercetări *interdisciplinare*; b) *falsele științe ale educației*, care sunt doar aplicații ale altor științe (psihologie, sociologie, management etc.) la educație/instruire/învățământ.

4.2. Clasificarea științelor educației

Clasificarea științelor educației în cadrul *pedagogiei moderne și postmoderne* este exersată pe baza a numeroase modele avansate în special în dicționare și tratate de specialitate elaborate în plan mondial și național (vezi Sorin Cristea, 2000, p. 356-362; 2010, p. 77-88).

În *pedagogia modernă* reținem *modelul* propus de René Hubert (1965) care clasifică științele pedagogice după două criterii: a) baza interdisciplinară: *pedagogia*

psihologică, pedagogia socială, psihopedagogia generală, psihopedagogia specială; pedagogia biologică și fiziologică, igiena școlară; b) conținutul educației studiat de diferite discipline educative, incluse în „teoria educației”: *educația fizică, educația intelectuală, educația profesională, educația practică și morală (socială, politică, umană), educația estetică, educația masculină, educația feminină.*

Un alt model preluat din pedagogia modernă universală este cel propus de Emile Planchard (1968, trad. 1992) în contextul unei construcții epistemologice care are în vedere constituirea *pedagogiei integrale*: a) *pedagogia generală* sau *filozofică: teoria educației, filozofia educației, etica educației, politica educației*; b) *pedagogia științifică* sau *pozitivă: istoria pedagogiei, pedagogia experimentală, psihologia pedagogică, sociologia pedagogică, antropologia educației, pedagogia medicală, statistica pedagogică*.

Din literatura de specialitate din România reținem modelul de clasificare propus în *Dicționar de pedagogie*, coordonatori Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica, George Văideanu (1979). Autorii pleacă de la importanța pedagogiei generale care îndeplinește funcția de element fundamental al sistemului, contribuind la închegarea unității sale. Clasificarea științelor pedagogice include cinci criterii, primul fiind cel mai important din punct de vedere epistemologic și metodologic:

- a) gradul de cunoaștere al educației: *pedagogia generală* (grad de maximă generalitate), *pedagogiile funcționale* (subordonate pedagogiei generale, pe diferite grade de aplicabilitate);
- b) zona de referință: *pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia socială, pedagogia familiei, pedagogia industrială* etc.;
- c) etapele educației: *pedagogia copilului, pedagogia adolescentului, pedagogia adulților*;
- d) laturile formării personalității celui educat: *pedagogia educației intelectuale, pedagogia educației morale, pedagogia educației profesionale, pedagogia educației estetice, pedagogia educației fizice*;
- e) relațiile de interdisciplinaritate: *psihopedagogia, sociopedagogia, pedagogia conducerii, pedagogia cibernetică*;
- f) timpul și spațiul educației: *istoria pedagogiei, istoria învățământului, pedagogia diferitelor epoci istorice (pedagogia antică, pedagogia renașterii etc.) pedagogia comparată.*

În pedagogia *postmodernă*, inițiată odată cu lansarea paradigmelor curriculumului, dezvoltată îndeosebi după anii 1980, reținem modelul propus de Jose Luis Garcia Garrido (1991, trad. 1996), pe baza a două criterii complementare:

- A) raportarea la *obiectul de studiu specific pedagogiei (procesul educativ)*:
- a) științe ale educației care studiază procesul educativ în ansamblul său: *pedagogia generală, istoria pedagogiei*;
- b) științe ale educației care studiază anumite aspecte ale procesului educativ – *pedagogia diferențială* (dezvoltată în diferite variante, pentru diferite situații și contexte etc.);
- c) științe ale educației care studiază finalitățile educației: *filozofia educației, teologia educației*;

d) științe ale educației care studiază „actorii educației” și „mediul educației” – științele antropologice ale educației/antropologia educației, psihologia educației, sociologia educației, biologia educației;

e) științe ale educației care studiază metodele procesului educativ – *științe metodologice ale educației/didactica generală, didacticile speciale sau aplicate* (pe diferite discipline de învățământ); *politica educației, economia educației, planificarea educației, conducerea școlii, orientarea școlară și profesională*;

B) raportarea la metoda utilizată în cercetarea obiectului de studiu specific pedagogiei, procesul educativ:

a) științe ale educației care studiază procesul educativ în ansamblul său prin metode de cercetare sintetice: *pedagogia generală, pedagogia diferențială*;

b) științe ale educației care studiază procesul educativ în ansamblul său prin metode de cercetare analitico-sintetice: *istoria pedagogiei, pedagogia comparată*;

c) științe ale educației care studiază anumite aspecte ale procesului educativ prin metode de cercetare analitice – *științe analitice ale educației/științele antropologice, științele metodologice, științele teleologice*.

Un alt model de clasificare, apropiat de ideologia pedagogiei postmoderne este cel propus de Gaston Mialaret (1993) sub forma unui „tablou general al științelor educației” construit pe baza a două criterii complementare (1993):

1) Contextul extern și intern la care se raportează științele educației:

a) științe ale educației care studiază *condițiile generale și locale ale educației: istoria educației și a pedagogiei (gândirii pedagogice), sociologia educației, demografia școlară, etnografia educației, economia educației, administrația școlară, pedagogia comparată*;

b) științe ale educației care studiază *condițiile de realizare* ale actului educativ („situațiile și faptele educației”): *psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării*;

c) științe ale educației care studiază *condițiile de realizare* ale actului didactic („situațiile și faptele didactice”): *didactica generală, didacticile diferitelor discipline de învățământ, teoria programării instruirii; metodologia* (studiu metodelor didactice), *docimologia, teoria evaluării*;

d) științe ale educației care studiază procesul de analiză reflexivă și prospectivă a educației: *filozofia educației, planificarea educației*.

2) Funcțiile pedagogice realizate în cadrul activităților specifice, studiate de diferite științe ale educației:

a) științe care studiază modul de realizare a funcțiilor pedagogice la nivelul deciziilor de ansamblu valabile la scară sistemului educației: *filozofia educației, istoria educației, pedagogia comparată*;

b) științe care studiază realizarea unor funcții pedagogice la nivelul „actorilor educației” (profesori, elevi, manageri, administratori școlari, reprezentanți ai comunității etc.): *didactica generală, didacticile diferitelor discipline de învățământ, științele metodologice, științele evaluării; psihologia educației, psihosociologia educației, psihologia socială, teoria conducerii școlii, economia educației; sociologia educației, etnologia educației, demografia școlară, planificarea educației*.

În pedagogia din România, un model apropiat de exercițiul *postmodernității* este cel reprodus de Mușata Bocoș (2007), în *Didactica disciplinelor pedagogice* realizată

într-un „cadru constructivist”. Modelul expus, „generativ explicativ pentru sistemul științelor educației” include două categorii de științe ale educației, prezentate ca „științe pedagogice”:

„1. științe pedagogice fundamentale: a) teoria educației; b) teoria curriculumului; c) teoria evaluării; d) didactica generală; e) didactica școlară (didactica școlară generală; didacticile speciale – didactica limbii române, a matematicii, a fizicii etc.);

2. științe pedagogice aplicative: a) științe pedagogice aplicative pe discipline de studiu (aflate în strânsă interdependență cu didactica generală și didactica școlară); b) științe pedagogice aplicative pe domenii de activitate.”

De remarcat faptul că în cadrul acestei taxonomii didacticile speciale sunt plasate în categoria științelor pedagogice fundamentale, la același nivel cu didactica generală și didactica școlară ceea ce ar solicita explicații și argumente suplimentare și complementare.

4.3. Elaborarea unei taxonomii a științelor educației

Orice taxonomie presupune stabilirea unor criterii riguroase de clasificare a unor fenomene, activități, cercetări etc. exprimate la diferite niveluri de complexitate. În plus criteriile respective, coerente și consecvente, trebuie să respecte specificitatea domeniului de referință, particularitățile proprii unei anumite științe sau activități socio-umane.

În raport de această premisă metodologică, elaborarea unei taxonomii a științelor educației solicită avansarea unor criterii de ordin epistemologic, legitime social și deschise psihologic spre noi completări, corectări sau chiar ajustări structurale.

Criteriile pe care le avansăm respectă cele trei condiții epistemologice care contribuie la afirmarea pedagogiei ca știință socio-umană cu statut autonom, recunoscut la nivel social: un obiect de cercetare specific; o normativitate specifică; o metodologie de cercetare specifică. Taxonomia pe care o construim încearcă să ofere o abordare epistemologică și socială unitară a clasificării în cadrul unui *sistem al științelor pedagogice* (sau al științelor educației) cu caracter deschis.

Preferința noastră pentru formula de „științe pedagogice” (utilizată și în alte țări cu contribuții importante în epistemologia domeniului – vezi Germania, Rusia, Belgia, Spania Italia etc.) nu exclude recunoașterea variantei „științele educației”, generalizată în spațiul anglo-saxon și preluată aproape necondiționat în România.

Opțiunea noastră este justificată prin rațiuni praxiologice în contextul delimitării clare pe care o operăm axiomatic între științele educației autentice, dezvoltate din trunchiul comun al pedagogiei și falsele științe ale educației, care reprezintă doar aplicații ale altor științe la educație.

În acest fel, la o analiză epistemologică atentă vom putea identifica sub aceeași denumire – de exemplu, *psihologia educației* sau *sociologia educației* – două științe socio-umane diferite. *Psihologia educației* dezvoltată interdisciplinar pe fondul aparatului conceptual și metodologic propriu pedagogiei poate fi confirmată drept o știință pedagogică (sau o știință a educației autentică); în schimb *psihologia educației* care realizează doar aplicații ale psihologiei la educație nu poate fi încadrată în sistemul științelor pedagogice (sau al științelor educației autentice), ci în cel al științelor psihologice.

Elaborarea unei taxonomii a științelor educației/pedagogice presupune avansarea unor criterii de validitate adaptabile la nivelul dimensiunii funcțional-structurale a educației, care constituie obiectul de studiu specific pedagogiei, abordabil prin strategii de cercetare specifice, în contextul unor norme, principii și legități specifice.

Studiind nucleul funcțional-structural al activității de educație științele pedagogice pot fi clasificate prin raportare la următoarele criterii:

- A) Obiectul de studiu specific care reprezintă dimensiunea funcțional-structurală a educației;
- B) Normativitatea specifică obiectului de studiu;
- C) Metodologia specifică de cercetare a dimensiunii funcțional-structurale a educației, angajată în mod predominant.

A) Criteriul obiectului de studiu specific pedagogiei – educația – este relevant în condițiile în care, pe de o parte, acesta este comun, pentru oricare dintre științele educației/pedagogice, iar pe de altă parte este diferit ca sens de abordare și nivel sau grad de generalitate.

În raport de criteriul *obiectului de studiu specific*, pot fi sesizate două categorii de științe pedagogice:

1) *Științe pedagogice* care studiază *educația* (în mod implicit și *instruirea* ca principal subsistem) în ansamblul său; din perspectivă epistemologică și logică asigură *fundamentele* tuturor științelor educației/pedagogice; este vorba despre *științele pedagogice fundamentale*, care, în mod convențional, uneori și la nivel academic, sunt incluse în formula *pedagogie generală* sau *știință fundamentală a educației* – vezi *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice*.

2) *Științe pedagogice* care studiază doar anumite aspecte ale educației, părți ale educației, tipuri de educație; din perspectivă epistemologică și logică sunt dependente de științele educației/pedagogice fundamentale, situate în prima categorie, prezentată anterior; în cea de-a doua categorie sunt situate *științele pedagogice aplicabile* la diferite niveluri de referință: domenii sociale, vârste psihologice, trepte și discipline școlare etc., ele fiind concentrate în formula *pedagogie diferențială* (*Ibidem*, p. 204-206) – vezi pedagogia socială, pedagogia familiei, pedagogia militară, pedagogia artei, pedagogia sportului; pedagogia adultului, pedagogia școlară, pedagogia preșcolară; didacticele aplicate etc.

B) Criteriul normativității specifice obiectului de studiu conduce la următoarea clasificare a științelor educației/științelor pedagogice:

1) *Științe pedagogice fundamentale* care abordează educația, instruirea, la nivel de maximă generalitate exprimat printr-o *normativitate generală*, de același tip (vezi *axiomele educației, principiile de proiectare ale instruirii în general, principiile proiectării curriculare*) – vezi *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*.

2) *Științe pedagogice aplicate* – abordează o anumită dimensiune a educației sau instruirii, reflectată la nivelul unei normativități cu zonă de referință specifică (principiile didactice aplicate la o anumită treaptă de învățământ, disciplină de învățământ; principiile

proiectării *curriculare*, aplicate la pedagogia familiei, pedagogia adultului etc.) – vezi *didacticile aplicate*.

C) *Criteriul metodologiei de cercetare*, angajată predominant în abordarea obiectului de studiu specific pedagogiei, este relevant la nivel disciplinar și interdisciplinar.

1) *La nivel disciplinar*, corespunzător etapei *paradigmatice* de evoluție a domeniului, pedagogia valorifică preponderent anumite *metodologii de cercetare* afirmate în cadrul unor științe sau categorii de științe (ale naturii, socio-umane, istorice, economice etc.) – vezi *pedagogia experimentală, istoria pedagogiei, pedagogia comparată*.

2) *La nivel interdisciplinar*, corespunzător etapei *postparadigmatice* de evoluție a domeniului, pedagogia valorifică preponderent interdependențele dintre anumite științe (și domenii ale culturii), manifestate în sens:

a) *Primar (intradisciplinar)* – dezvoltate în interiorul unor științe pedagogice având un grad mai mare de generalitate (vezi, de exemplu, *teoria evaluării*, în cadrul *teoriei generale a instruirii*);

b) *Secundar – interdisciplinaritate* realizată prin interdependențe, care vizează obținerea unor sinteze, între științe pedagogice fundamentale și alte științe fundamentale (vezi, de exemplu, *psihologia educației, sociologia educației, filozofia educației*);

c) *Terțiar – interdisciplinaritate* realizată prin *interpenetrare* cu scop de *hibridare*, angajată la intersecția dintre științele pedagogice fundamentale – sau unele științe pedagogice subordonate acestora – și alte domenii subordonate unor științe fundamentale sau domenii fundamentale ale culturii (vezi, de exemplu, *logica educației, planificarea educației, managementul organizației școlare, comunicarea pedagogică, managementul clasei de elevi*).

Metodologia de cercetare tipică *interdisciplinarității* oferă resurse continue de dezvoltare a unor noi științe ale educației. În consecință, orice taxonomie are un caracter deschis, autoperfectorabil.

O situație aparte este generată de *interdisciplinaritatea* de grad *terțiar*, afirmată după modelul oferit de *noile științe sociale*. La acest nivel sunt valorificate raporturile *intra-, inter- și pluridisciplinare* dezvoltate nu numai între „științele-mamă”, ci și între subunitățile lor, extinse mai mult sau mai puțin periferic în raport de nucleul central (vezi Matei Dogan; Robert Pahre, 1997).

Prin „*interpenetrările*” realizabile în contextul unor rețele și intersecții multiple angajate în plan orizontal, vertical și transversal, *hibridările* rezultate generează, și în cazul științelor educației, noi *discipline pedagogice*: *sociologia curriculumului, socio-pedagogia familiei, managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi, igiena învățării, logica educației, epistemologia științelor educației, axiologia educației, etica educației, sociopsihologia personalității profesorului – elevului, pedagogia comunicării, etnologie pedagogică, etnografie pedagogică, politica educației, planificarea educației, managementul schimbării în educație, istoria instituțiilor de învățământ* (de tip preșcolar, școlar, universitar; dintr-o anumită zonă, etapă istorică) etc.

Valorificarea celor trei criterii de clasificare a științelor educației contribuie la:

- a) depășirea situațiilor critice care pun sub semnul întrebării însuși statutul epistemologic al pedagogiei, calitatea sa de știință socio-umană autonomă;
- b) unificarea terminologică necesară dincolo de variațiile inerente controlabile, în mod convențional, prin acceptarea sinonimiei între formula *științele educației – științele pedagogice*.

În contextul epistemologic evocat, vom putea adopta și o altă formulă, utilizată în studiile de pedagogie comparată care pun sub semnul egalității termenii de *științele educației – disciplinele educației* (Jose Luis Garcia Garrido, 1995, p. 179).

În consecință, în analiza pe care o vom propune în continuare vom folosi termenii de *discipline pedagogice* și de *subdiscipline pedagogice*. Termenul de *discipline pedagogice* este echivalent cu cel de științe pedagogice fundamentale sau de științe fundamentale ale educației. Termenul de *subdiscipline pedagogice* este aplicabil la oricare dintre științele pedagogice subordonate epistemologic *pedagogiei generale, științelor pedagogice fundamentale sau științelor fundamentale ale educației*. Prin extrapolare, aceleași formule pot fi folosite și în cazul altor științe cu care pedagogia intră în diferite raporturi de interdisciplinaritate.

Cele trei criterii de clasificare sunt relevante pentru explicarea și înțelegerea pedagogiei ca știință socio-umană autonomă, specializată în studiul educației. Ele pot susține o *taxonomie a științelor educației/pedagogice* construită la nivel de sistem deschis, (auto)perfectibil (vezi Sorin Cristea, 2000, p. 361-362; Sorin Cristea, coord. generală, 2006, p. 16-19).

Modelul de clasificare a științelor educației poate fi prezentat într-o variantă analitică sau sintetică. În ceea ce ne privește vom opta pentru varianta sintetică.

În cadrul acestui model sunt plasate majoritatea științelor educației/pedagogice afirmate și instituționalizate la scară socială, inclusiv la nivel academic. Altele sunt concepute într-o situație ipotetică sau virtuală. Construirea și promovarea lor, necesară din perspectivă epistemologică și socială, constituie o provocare pentru cercetarea pedagogică, în prezent și în viitor.

4.4. O taxonomie a științelor educației

Această taxonomie, în variantă sintetică, prezintă, în tabel, sistemul științelor educației/pedagogice (sau pedagogice/ale educației), evidențiind criteriile de clasificare argumentate anterior. Definițiile propuse vizează doar științele pedagogice fundamentale. Pentru celelalte categorii de științe pedagogice pot fi utilizate sursele noastre bibliografice (vezi Sorin Cristea, 2000, 2010).

**SISTEMUL ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE/EDUCAȚIEI
UN MODEL SINTETIC**

Nr. crt.	Criteriul de clasificare	Tipul de științe pedagogice	Știință pedagogică	definiții
1.	Poziția față de obiectul de studiu specific (<i>educația</i>) și tipul de normativitate reprezentată	I. Științe pedagogice fundamentale (Științe fundamentale ale educației) II. Științe care promovează un tip de normativitate generală	1. <i>Teoria generală a educației</i> (Fundamentele pedagogiei)	a) definește conceptele fundamentele ale pedagogiei: educație, funcțiile și structura de bază, finalitățile, conținuturile generale, formele generale, sistemul de învățământ b) promovează un tip de normativitate generală (axiomele educației)
			2. <i>Teoria generală a instruirii</i> (Didactica generală)	a) definește conceptele fundamentale de: instruire, proces de învățământ, forme de organizare, obiective, conținuturi ale instruirii, metodologie didactică, evaluare, predare, învățare b) promovează un tip de normativitate generală

				(principii de proiectare, principii didactice)
		3. <i>Teoria generală a curriculumului</i>	a) definește conceptele fundamentale de: curriculum ca paradigmă, curriculum ca proiect, domenii ale curriculumului, tipuri de curriculum, curriculum produs, curriculum proces, proiectare curriculară, reformă curriculară, cercetare curriculară b) promovează un tip de normativitate generală (principii de proiectare, curriculară)	
		4. <i>Teoria generală a cercetării pedagogice</i>	a) abordează problematica epistemologiei științelor educației; propune și analizează modele de cercetare: fundamentală,	

			<p>orientată, operațională; hermeneutică, istorică, experimentală; calitativă, cantitativă.</p> <p>b) argumentează tipologia de normativitate proprie științelor educației</p>	
		<p>Științe pedagogice aplicative/Științe ale educației <i>aplicate</i> (care promovează un tip de normativitate specifică):</p> <p>a) pe domenii ale vieții sociale:</p>	<p><i>Pedagogia socială,</i> <i>Pedagogia artei,</i> <i>Pedagogia sportului,</i> <i>Pedagogia militară,</i> <i>Pedagogia agrară,</i> <i>Pedagogia (post)industrială,</i> <i>Pedagogia economică educației)</i></p>	
		<p>b) pe perioade de vârstă școlară și psihologică</p>	<p><i>Pedagogia antepreșcolară,</i> <i>Pedagogia preșcolară,</i> <i>Pedagogia școlară,</i> <i>Pedagogia universitară,</i> <i>Pedagogia</i></p>	

			<i>profesională, Pedagogia adultilor</i>	
	c) pe discipline de învățământ		<i>Metodica predării limbii și literaturii române, Metodica predării matematicii, Metodica predării fizicii, Metodica predării chimiei, Metodica predării biologiei, Metodica predării geografiei, Metodica predării istoriei, Metodica predării educației tehnologice, Metodica predării muzicii, Metodica predării desenului, Metodica predării educației fizice, Metodica predării limbilor străine, Metodica predării științelor socio- umane etc.</i>	
	d) pe domenii/probleme speciale		<i>Pedagogia orientării școlare și profesionale, Psihopedagogia specială, Pedagogia ocrotirii sociale, Pedagogia aptitudinilor speciale, Pedagogia alternativelor educaționale etc.</i>	

2	Metodologia de cercetare utilizată predominant	A) Științe ale educației/pedagogice bazate predominant pe o metodologie de tip disciplinar (preluată din alte științe)	<i>Istoria pedagogiei Pedagogia comparată Pedagogia experimentală Pedagogia cibernetică Managementul educației</i>	
		B) Științe bazate predominant pe o metodologie de tip interdisciplinar: a) la nivel primar (intradisciplinar)	<i>Teoria evaluării, Teoria educației civice, Teoria educației fizice, Teoria educației estetice, Educația religioasă</i>	„Subteorie a teoriei generale a educației și a teoriei generale a instruirii”
		b) la nivel secundar (interdisciplinar)	<i>Filosofia educației, Psihologia educației, Sociologia educației Antropologia educației, Economia educației, Biologia educației, Teologia educației</i>	

	c) la nivel terțiar (prin „hibridare”)	<i>Logica educației, Etica educației, Axiologia educației, Sociologia curriculumului, Epistemologia științelor educației, Politica educației, Planificarea educației, Sociopedagogia familiei, Etnometodologia educației, Managementul organizației școlare, Managementul clasei de elevi, Fiziologia educației, Igiena învățării</i>	
--	--	---	--

Capitolul II

O ABORDARE ISTORICĂ A PEDAGOGIEI DIN PERSPECTIVĂ UNIVERSALĂ

- 1. Etape în evoluția istorică a pedagogiei*
- 2. Pedagogia premodernă în plan universal*
- 3. Pedagogia modernă în plan universal*
- 4. Pedagogia postmodernă în plan universal*

1. Etape în evoluția istorică a pedagogiei

Școala, ca instituție, și învățământul, ca activitate socială, ambele distincte în cadrul oricărei societăți, au stimulat de-a lungul timpului procesul de apariție și de dezvoltare a unei științe care să le reprezinte la un nivel de cercetare semnificativ. Această știință cunoscută în istorie sub numele de *pedagogie*, va înregistra mai multe perioade de evoluție pe care vom încerca să le clasificăm pe parcursul acestui capitol prin mijloace confirmate de teoria și metodologia de cercetare istorică, aplicată în domeniul școlii, al învățământului și al educației, promovate mereu, cel puțin în intenție, ca resurse ale progresului social permanent și durabil.

Pedagogia este știința care studiază modul în care trebuie concepute educația și instruirea în școală, dar și în afara acesteia, în cadrul procesului de învățământ, al activităților de formare intelectuală, civică și profesională a omului, sensibil la frumos, cu o minte sănătoasă într-un corp sănătos. Toate aceste probleme sunt studiate la timpul prezent, cu ajutorul unor noțiuni, concepte, principii și metode specifice domeniului, dar și din perspectiva evoluției lor istorice, înregistrată în plan teoretic și practic, în cărțile de referință și în viața instituțiilor școlare.

În cadrul unui curs destinat formării inițiale și continue a personalului didactic, capitolul rezervat evoluției *pedagogiei în plan mondial și național* se inspiră din cărți și manuale consacrate care reușesc să sintetizeze o mare informație istorică, transpusă într-o formă sintetică. În acest sens vom face trimitere la începutul analizelor noastre, la lucrarea lui Ion Gh. Stanciu, *Istoria pedagogiei, manual pentru clasa a XII-a, școli normale*, 1997.

Din acest manual reținem următoarele *obiective* pe care trebuie să și le asume orice demers de reconstituire a *teoriei și practicii educaționale*, studiată, în mod special, de pedagogie:

a) urmărirea evoluției ideilor pedagogice, lansate și propagate înaintea constituirii pedagogiei ca domeniu distinct de cercetare și ca știință socio-umană, cu statut

epistemologic confirmat și recunoscut la scara întregii societăți, inclusiv în zona mediului academic;

b) cercetarea modului în care are loc succesiunea instituțiilor de educație și de învățământ, prin realizarea continuă a unor schimbări pedagogice și în mod special, prin proiectarea și realizarea periodică a unor reforme ale învățământului;

c) surprinderea momentelor de formulare a unor *categorii pedagogice* – ideal, principii, obiective, metode, lecție etc. – ca aspecte ale procesului de pătrundere în esența fenomenului educației și al instruirii;

d) elaborarea teoriilor și doctrinelor pedagogice implicate în procesul de lansare, de constituire și de maturizare a pedagogiei ca știință social-umană.

În ceea ce ne privește, vom opta pentru elaborarea unei sinteze care să ofere premise pentru înțelegerea conceptelor și teoriilor pedagogice afirmate de-a lungul timpului, care au stimulat dezvoltarea educației, a școlii și a învățământului la scara întregii societăți.

Pentru a reuși în demersul nostru, adoptăm următoarele *premise de ordin metodologic*:

a) asumarea unei definiții a *istoriei pedagogiei*, în calitate de știință a educației care valorifică strategia de cercetare istorică, sincronică și diacronică;

b) asumarea unui punct de vedere referitor la nașterea și dezvoltarea pedagogiei ca domeniu de cercetare distinct și ca știință socio-umană distinctă;

c) asumarea unor opțiuni în legătură cu etapele de evoluție semnificative și cu autorii reprezentativi.

În funcție de aceste trei premise metodologice, avansăm următoarele perspective de definire, analiză și clasificare a *faptelor educaționale* semnificative în plan teoretic și practic, care constituie *obiectul de studiu al istoriei pedagogiei*.

A) Definiția istoriei pedagogiei. Istoria pedagogiei constituie o știință a educației elaborată prin aplicarea metodologiei de cercetare istorică la studiul *faptelor pedagogice* semnificative:

a) apariția și evoluția educației și a instruirii, și a instituțiilor specializate în realizarea acestor activități atât de importante pentru dezvoltarea vieții sociale și pentru formarea și perfecționarea continuă a personalității umane;

b) evidențierea teoriilor și a autorilor care au contribuit la lansarea și consolidarea pedagogiei ca domeniu științific specific, autonom;

c) identificarea unor *modele* sau *paradigme* care explică procesul de evoluție a teoriei și a practicii pedagogice în perspectivă istorică, prin contribuțiile unor autori reprezentativi.

B) În ceea ce privește *nașterea și dezvoltarea pedagogiei*, vom adopta două puncte de vedere, preluate din literatura de specialitate, pe care vom încerca să le combinăm în folosul unei analize istorice pertinente. Avem în vedere următoarele două perspective asupra pedagogiei:

a) Ca domeniu distinct de cercetare, pedagogia este lansată în secolul al XVII-lea, odată cu opera lui **Comenius**, *Didactica Magna* (1657). Acest tratat dedicat educației și instruirii reușește să articuleze mai multe *noțiuni specifice* – *educație, instruire, principii, conținuturi, forme de realizare* – în cadrul unei *teorii specifice*, utilă în planul practicii

didactice prin organizarea *învățământului pe clase și lecții*, confirmată în timp până în prezent – vezi Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010.

b) Ca știință cu statut epistemologic distinct și recunoaștere socială semnificativă, pedagogia s-a constituit în prima jumătate a secolului al XIX-lea în cadrul unui proces cu dublă ieșire, care: pe de o parte a urmărit investigarea cât mai obiectivă a educației și a școlii, după modele oferite de alte domenii de cercetare – biologia, antropologia, pedologia, psihologia, sociologia etc.; pe de altă parte, a dus la apariția mai multor discipline pedagogice – Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*

C) În funcție de cele două puncte de vedere emise anterior, cu privire la procesul de constituire al pedagogiei, vom desprinde următoarele *modele* sau *paradigme*:

a) *modelul afirmării unui domeniu distinct de cercetare – educația, învățământul, instruirea școlară* – analizat cu ajutorul unor noțiuni specifice, elaborate din perspectivă teologică și filozofică, dar având consecințe în planul practicii didactice – secolele XVII-XIX;

b) *modelul științificării pedagogiei* afirmat în direcția realizării unei analize cât mai obiective a fenomenelor educaționale prin metode preluate din biologie, antropologie, pedologie, psihologie, sociologie, istorie etc. adaptate la specificul educatului, învățământului, școlii etc. – prima jumătate a secolului al XIX-lea – primele decenii ale secolului XX;

c) *modelul abordării educației, instruirii, învățământului, educatului* din perspectivă predominant *psihologică* sau *sociologică* – prima jumătate a secolului XX;

d) *modelul abordării curriculare a educației, instruirii, învățământului, educatului* din perspectivă globală, psihosocială, în funcție de finalitățile pedagogice *macro-structurale și microstructurale*, construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice și cerințele sociale (a doua jumătate a secolului XX) – vezi Sorin Cristea, *op. cit.*

D) La nivel de filozofie a educației, vom apela la criteriul de analiză propus de Bogdan Suchodolski care face o distincție între „*pedagogia esenței și pedagogia existenței*”. Cele două mari curente marchează destinul istoriei pedagogiei.

Currentul *pedagogia esenței* concepe *educația, formarea și dezvoltarea personalității*, la un nivel abstract, în raport de un model care are în vedere omul *perfect, desăvârșit, ideal*.

Currentul *pedagogia existenței* are ca model omul concret, format și dezvoltat în raport de un model care are în vedere calitățile sale naturale, psihologice și sociale (vezi Bogdan Suchodolski, 1970).

Plecând de la aceste coordonate propunem propria clasificare a stadiilor de evoluție a pedagogiei pe trei palieri:

A) *Pedagogia premodernă* (secolele XVII-XVIII). Implică procesul de afirmare a pedagogiei ca domeniu distinct de cunoaștere, prin intermediul unor modele de analiză exercitate în cadrul unor tratate rezervate în mod explicit educației: a) modelul conformității educației cu natură divină (Comenius, secolul XVII); a) modelul conformității educației cu natura concretă a copilului, a educatului (Rousseau, secolul al XVIII-lea).

B) **Pedagogia modernă** (secolele XVIII-XIX – prima jumătate a secolului XX). Implică procesul de afirmare a unor teorii cu aplicație specială: *teoria învățământului primar* (Pestalozzi), *teoria educației preșcolare* (Froebel), *teoria lecției* (Herbart). De asemenea, marchează procesul de *stiințificizare* a domeniului care duce la afirmarea a două *paradigme ale pedagogiei moderne*: *psihocentrismul* (Key, Binet, Claparede, Decroly, Ferriere) – *sociocentrismul* (Durkheim, Natorp, Makarenko).

C) **Pedagogia postmodernă** (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent). Implică afirmarea paradigmelor curriculului care încearcă să rezolve conflictul între abordarea psihologică – sociologică a educației, prin centrarea educației asupra finalităților construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice – sociale. Este anticipată de Dewey, inițiată de R.W. Tyler (1949) și dezvoltată în perspectiva educației permanente de d'Hainaut (vezi Sorin Cristea, *op. cit.*).

2. Pedagogia premodernă în plan universal

Această etapă parurge, aşa cum aminteam o lungă perioadă istorică (secolele XVII-XVIII) de acumulări teoretice și clarificări metodologice, de afirmare a unor principii și de promovare și experimentare a unor practici didactice benefice, cel puțin în intenție, pentru dezvoltarea celor *educați* într-un cadru social tot mai specializat.

În plan universal, *pedagogia premodernă* se afirmă prin contribuțiile mai multor autori consacrați în tratate și manuale de specialitate. În ceea ce ne privește, în spiritul unui curs de formare inițială și continuă a profesorilor, realizat sub genericul *Fundamentele pedagogiei* vom opera o anumită selecție. Astfel, vom analiza opera a trei mari pedagogi pe care îi considerăm cei mai importanți în procesul de trecere de la *pedagogia premodernă* spre cea *modernă*: Jan Amos Comenius (1592-1670), John Locke (1632-1704) și Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Jan Amos Comenius (1592-1670)

Jan Amos Comenius este autorul primului model de organizare a educației, instruirii, învățământului prin mijloace specifice pedagogiei. În *Didactica magna* (1657) se pun bazele învățământului modern prin *definirea și analiza unor noțiuni specifice*:

- *educația și instruirea* după modelul naturii perfecte create de Dumnezeu;
- *conținutul învățământului* structurat pe diferite materii școlare;
- *principiile de organizare și realizare a învățământului pe clase și lecții*;
- *metodele de predare* în cadrul învățământului pe clase și lecții;
- *organizarea sistemului de învățământ pe trepte școlare* – învățământul primar și secundar;
- *organizarea procesului de învățământ* pe grupuri de elevi, numite *clase* – după criteriul vîrstei cronologice – și *lecții* – care propun metode și cadre didactice specializate, pe trepte și materii școlare.

Trebue remarcată contribuția lui Comenius în domeniul *metodicii predării lecțiilor pe discipline de învățământ*. El este preocupat în mod special de alegerea unor metode de predare în conformitate cu natura, considerată un model al perfecțiunii create de Dumnezeu.

Didactica magna este gândită ca o *pedagogie generală* care cultivă *arta universală de a învăța pe toți totul*. Comenius este considerat de istorici *Bacon al educației* sau *Galilei al educației* pentru meritul că a conceput *educația, instruirea și învățământul – ca sistem*.

Ion Gh. Stanciu, în lucrarea citată de noi în primul subcapitol, sintetizează următoarele contribuții majore ale lui Comenius în domeniul istoriei pedagogiei:

A. Este autorul unei *teorii a educației* după modelul perfecțunii naturii care este opera lui Dumnezeu. De aici rezultă optimismul său pedagogic, încrederea nelimitată în puterea educației ca *arta universală de a-i învăța pe toți totul*. Baza teologică și filozofică a acestei teorii a educației este dată de concepția *pansofică* în virtutea căreia se promovează modelul conformității cu natura perfectă creată de Dumnezeu. Educația cultivă *spiritul* comparat cu sămânța din care va crește până la rodul deplin planta dacă i se creează condițiile corespunzătoare. Educația se va face în școli deschise și pentru bogăți și pentru săraci și pentru cărmuitori și pentru supuși și pentru băieți și pentru fete. Misiunea școlii este de *a-i învăța pe toți toate*.

B. Sistemul de educație și procesul de instruire urmăresc realizarea unor *scopuri superioare* pregătindu-l pe om pentru *viața trecătoare*, dar mai cu seamă pentru *fericirea eternă* privită ca *ideal religios, filozofic, social și pedagogic*. Acest ideal se realizează prin *trei scopuri supreme: erudiția omului, virtutea sau moralitatea sa și religiozitatea sau pietatea*. Putem deduce astfel faptul că în vizionarea lui Comenius sunt importante *trei categorii de conținuturi* ale educației urmărite pe tot parcursul școlii în cadrul fiecărei lectii organizate în clasa de elevi:

- a. *Educația intelectuală* – scop general *erudiția*;
- b. *Educația morală* – scop general, *virtutea* în raporturile cu lumea și cu sine;
- c. *Educația religioasă* – scop general, *pietatea, credința* în Dumnezeu din necesitatea pregătirii permanente a omului pentru eternitate.

Pe de altă parte, Comenius recunoaște *principiul legăturii* dintre activitatea intelectuală a spiritului și *sănătatea* corpului și a mintii umane. În acest fel putem vorbi și de un *al patrulea conținut* al educației – *Educația fizică* –, având drept scop cultivarea sănătății corpului și a mintii omului.

C. Principiile educației sunt elaborate de Comenius în cadrul unui sistem care trebuie să formuleze legi ale formării omului după modelul perfect al naturii. Principiul conformității cu natura are deschidere și spre viața concretă a elevului, spre calitățile ființei umane. În acest fel este gândită o relație de interdependentă între *vârstele cronologice – prima copilărie* (0-6 ani), *a doua copilărie* (6-12 ani), *adolescența* (12-18 ani) și *tinerețea* (18-24 de ani) – și *formele de organizare a educației*, în familie și pe trepte școlare – *școala primară, școala secundară* și chiar *școala superioară – academia*.

D. Teoria instruirii este dezvoltată de Comenius pe fondul concepției sale generale despre educație. Trebuie remarcate mai multe contribuții istorice, care vor fi confirmate în timp:

- a. *Delimitarea materiilor școlare*, dar și distribuția lor rațională în planul de studii, care va include discipline *umaniste* (predominante în epoca Renașterii), dar și *realiste*,

după criteriul *utilitatii* și al *legității* asociată cu „ordinea naturii” (întâi *lucrurile* și apoi *cuvintele*);

b. *Proiectarea pedagogică a materiilor școlare* prin plan și programe de învățământ, organizate *gradual* și *concentric* pentru a asigura progresul treptat al învățării și aprofundarea cunoștințelor, odată cu trecerea la o nouă vârstă cronologică;

c. *Promovarea principiilor didactice*, deduse din principiile educației, având drept bază psihologică *intuiția, percepția* prin căt mai multe simțuri, „regula de aur a cunoașterii”; esențial este *principiul intuiției* care cere ca în învățare „totul pe căt posibil să se prezinte simțurilor”, premisă a cunoașterii intelectuale; este *anticipată* ideea necesității trecerii de la *intuitiv* la *intellectual*, de la *cunoașterea empirică* la *cunoașterea rațională* pe care o vor confirma în viitoarele secole psihologia și pedagogia modernă; principiul *intuiției* este completat de alte reguli sau norme referitoare la *organizarea sistematică a instruirii, la gradarea învățării* de la simplu la complex, la *însușirea activă și conștientă* a materiei, la *predarea bazată pe asocierea între lucruri și cuvinte*, respectiv între *imagini și limbi* etc.

d. *Valorificarea tuturor conținuturilor educației* în cadrul învățământului prin materii școlare distințe, dar și prin *metodele* de predare și învățare utilizate special pentru „a învăța pe toți toate”. În acest sens:

- *conținutul educației intelectuale* este predat prin valorificarea permanentă a principiului intuiției;

- *conținutul educației morale* este proiectat în raport de un scop general – dobândirea virtuții care în spirit teologic și filozofic reprezintă sinteza mai multor calități excepționale necesare omului pe tot parcursul vieții: înțelepciunea (raportată și la educația intelectuală), echilibrul, cumpătarea, dreptatea, curajul de a acționa în acord cu legile naturii create de Dumnezeu; sunt promovate două *metode, exemplul și exercitiul moral*, orientate spre cultivarea *disciplinei*, cu ajutorul educatorului, privit și ca model de conduită, în clasă și în afara clasei, care îmbină severitatea cu bunătatea, exigența regulilor stricte cu atitudinea afectivă pozitivă față de toți elevii;

- *conținutul educației religioase* este realizat cu ajutorul a trei surse esențiale: *Biblia*, care reprezintă *Cuvântul lui Dumnezeu*; *Lumea, natura*, care sunt creațiile lui Dumnezeu; *Omul însuși*, ca parte a naturii, care este, de asemenea, expresia lui Dumnezeu, creația lui Dumnezeu; *scopurile* educației religioase urmăresc cultivarea *credinței, a iubirii* de oameni, a *speranței* în faptele bune; *metoda* utilizată în educația religioasă se bazează, în principal, pe lectura Bibliei și interpretarea sa din perspectivă moral-religioasă;

- *conținutul educației fizice* apare în mod implicit prin preocuparea pentru dezvoltarea organismului copilului aflat în faza de creștere sau de refacere după efortul întreprins în diferite domenii ale vieții de familie sau școlare; sunt propuse trei resurse importante: *hrana* (simplă, echilibrată) – *mișcarea – repausul*; metoda propusă este cea a jocului, analizat în lucrarea *Informatorul școlii materne*, care are resurse formative excepționale, importante nu numai pentru dezvoltarea *fizică*, ci și pentru dezvoltarea *intelectuală și morală*.

Opera lui Comenius include și idei referitoare la *educația practică, profesională*. Astfel, este subliniată importanța *muncii manuale* care prezintă valențe pedagogice în domeniul *pregătirii profesionale*, dar și în cel al *educației morale*.

e. Promovarea *metodei didactice* în calitate de resursă a unui învățământ eficient. *Metoda* reprezintă calea prin care învățământul poate să devină „ușor și rapid” pentru toți elevii, prin care putem să-i învățăm „pe toți toate”. *Metodele* sunt alese în funcție de specificul materiilor școlare:

- *intuiția* pentru studiul științelor (care presupune cunoaștere, de la senzorial spre rațional);
- *exercițiul* pentru învățarea artelor (care solicită aplicații, deprinderi formate și perfecționate în activități specifice);
- *intuiția*, combinată cu *exercițiul*, pentru însușirea limbilor (care îmbină cunoștințele cu deprinderile).

Într-o lucrare intitulată *Spicuri didactice*, este propusă și o altă metodă, utilizabilă la toate materiile școlare – *explicația* –, care cultivă capacitatea de analiză a *lucrurilor și cuvintelor* învățate, în vederea înțelegерii aspectelor esențiale, a extinderii și a aprofundării cunoașterii.

f. *Elaborarea primei teorii pedagogice a sistemului de instruire organizată pe clase și lecții*. Este cea mai importantă contribuție adusă de Comenius în istoria teoriei și practicii pedagogice, rezistentă în timp până în prezent.

Clasa este organizată pe criteriul vîrstei cronologice și psihologice. Include un număr de elevi care permite realizarea unui învățământ frontal care valorifică cerințele societății, dar și calitățile psihologice ale învățării sociale, ale instruirii în grup. Rolul conducător, revine profesorului, în învățământul secundar, învățătorului sau monitorului, în învățământul primar.

Lecția promovează un tip de activitate didactică necesară pentru realizarea scopurilor instruirii la nivelul întregii *clase de elevi*. Structura acestei activități anticipatează logica proiectării didactice moderne prin legăturile de continuitate preconizate între principalele secvențe ale lecției:

- a. verificarea temelor stabilite în lecția anterioară;
- b. o discuție asupra problemelor predate anterior, cu participarea cât mai multor elevi;
- c. prezentarea conținutului lecției noi, în mod special prin respectarea principiului *intuiției* și prin utilizarea unei/unor metode care corespund specificului materiei școlare;
- d. solicitarea elevilor să pună întrebări la sfârșitul *predării*, în legătură cu noile conținuturi;
- e. solicitarea elevilor, la sfârșitul lecției, să redea prin cuvinte proprii, noile cunoștințe abia predate de învățător sau profesor.

E. *Promovarea ideii de educație permanentă și universală* este urmărită în lucrarea *Pampaedia*. Această lucrare este una dintre cele șase, inclusă de Comenius într-o operă mai vastă, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Consfatuire dreaptă cu privire la îmbunătățirea lucrurilor omenești)*. După cum o arată și titlul, „tema centrală este reașezarea și îmbunătățirea existenței omului”. În cadrul ei, *Pampaedia* – „adică îndrumare în adevărata cunoaștere a întregului” – analizează „rolul instrucției și al educației în îmbunătățirea lucrurilor omenești”. Acest rol poate fi îndeplinit prin dubla acțiune a omului, de ieșire din starea de decădere originară și de înălțare printr-o triplă cunoaștere: a lui Dumnezeu, a lumii înconjurătoare și a propriei sale ființe (vezi Iosif

Antohi, *Didactica magna* în contextul operei lui Jan Amos Comenius, în *Didactica Magna* (Jan Amos Comenius, trad., 1970, p. 170).

Un asemenea țel nobil cere o educație pe măsură. Pentru a da roade atât de bogate și de trainice, *educația* trebuie concepută și realizată pe tot parcursul existenței umane, confirmând ideea și credința că „toți pot învăța toate”. *Viața* însăși, cerințele, provocările, împlinirile și neîmplinirile ei constituie cea mai bună sursă de educație, cea mai bună școală. Reținem și subliniem dezideratele majore: „să ne îngrijim ca toate lucrurile să fie înțelese” în deplinătatea lor; „activi, stăruitori și șicusitii”; „fiecare om să-și poată exprima în mod obișnuit ideile sale”.

Din *perspectiva filozofiei educației*, Jan Amos Comenius este încadrat în currentul *pedagogiei esenței*. Deși este considerat „întemeietorul sistemului pedagogiei conforme cu natura”, Comenius concepe educația în raport de un model ideal, abstract, perfect. „Natura” este cea creată de Dumnezeu care reprezintă adevărată esență la care trebuie să aspire omul. „Educația trebuie să-și dea concursul pentru ca această adevărată esență umană să poată pune stăpânire pe oamenii concreți” (Bogdan Suchodolski, *op. cit.*, p. 22).

John Locke (1632-1704)

John Locke și-a dezvoltat concepția sa pedagogică în lucrarea *Câteva cugetări asupra educației* (1693). Această lucrare originală adună mai multe scrisori cu conținut pedagogic pe care Locke le-a adresat unui prieten, incluzând sfaturi în vederea educării copiilor acestuia. Istoricii o apreciază în mod special, considerând că reprezintă „o contribuție importantă pe fâșașul noii orientări în pedagogie, împotriva învățământului feudal” (John Locke, *Viața și opera pedagogică*, în John Locke, 1962, p. XXXI). Opera pedagogică, dar și cea filozofică a lui Locke reflectă transformările economice și politice petrecute în Anglia în secolele XVII-XVIII care prevestesc zorii societății moderne.

„Câteva cugetări asupra educației” nu reprezintă un tratat de talia celui elaborat de Comenius. Include, însă un set de recomandări și sugestii adresate nu doar unui părinte concret, ci familiilor și educatorilor interesați să respecte un adevăr pe care Locke îl așază în *Introducere*, în prima propoziție – „o minte sănătoasă într-un corp sănătos, iată o scurtă, dar o completă definiție a fericirii pe această lume” (John Locke, 1971, p. 4).

Cartea lui Locke are o structură originală prin faptul că cele 217 paragrafe, numerotate de autor, sunt distribuite pe parcursul a trei mari capitole, precedate de o *Introducere*. Cele trei capitole analizează dimensiunile majore ale educației, într-o ordine specială: *educația fizică*, *educația morală*, *educația intelectuală*.

Introducerea cuprinde numai 2 paragrafe. Dar acestea exprimă credința filozofică și pedagogică a autorului. Locke promovează maxima latină a lui Juvenal (42-125 e.n.) – „o minte sănătoasă într-un corp sănătos” – pe care o consideră nu numai o condiție a fericirii, ci și o sursă a unei educații de calitate.

Educatia fizică este analizată în paragrafele 3-30. Scopul său îl reprezintă *sănătatea* care trebui cultivată printr-un regim de viață rațională (ca îmbrăcăminte, hrană, igienă zilnică, îngrijire, existență în aer liber, o viață cât mai naturală). Metodele propuse urmăresc „îngrijirea curentă a sănătății copilului” prin – „mult aer liber; exerciții fizice și somn, alimentație simplă; medicamente foarte puține sau chiar deloc; haine nu prea călduroase și nici prea strâmte” (John Locke, *op. cit.*, p. 19).

Educatia morală este analizată în paragrafele 31-146. Cel mai important aspect este cel al definirii *idealului educației morale* care poate fi extins la nivelul educației, în

ansamblul său. Acest *ideal* este reprezentat de personalitatea *gentlemanului* care sintetizează calitățile necesare în epoca trecerii de la *societatea premodernă* spre *societatea modernă*, inclusiv în lumea afacerilor:

- a) *virtute* – atinsă prin subordonarea simțurilor față de rațiune;
- b) *înțelepciune* – „calitatea omului care-și conduce treburile cu pricepere și prevedere”, în mod deschis, fără falsitate și viclenie;
- c) *bună creștere* – politețe, cuviință, respect față de sine și față de cei din jur.

Metoda recomandată pentru formarea deprinderilor morale este metoda *exercițiului*. Ca și Comenius, recomandă metoda *exemplului* și a *sanctiunii* prin recompense sau pedepse. În plus, Locke propune metoda *conversației rationale*, utilizată și în cadrul *educației intelectuale*.

Educația intelectuală este analizată în paragrafele 147-217. Locke oferă, de la început, o explicație pentru plasarea educației intelectuale după cea fizică și morală. Această poziționare este cu atât mai îndrăzneață cu cât instrucția constituie de obicei „principala noastră grijă și frământare în creșterea copiilor, dacă nu chiar unica” (*op. cit.*, p. 106). În viziunea lui Locke, „instrucția este necesară, dar numai în al doilea rând și numai slujind celelalte calități mai mari” – *manierele* (educația morală) și *bunele obiceiuri* (cultivând sănătatea prin educația fizică).

Plecând de la aceste premise, John Locke nu are deplină încredere în școală care se ocupă aproape exclusiv de *instrucție* sau de *educație intelectuală*. În acest fel nu poate fi atins idealul educației, formarea *gentlemanului*. Aspectul esențial nu este cel al instrucției, ci cel al procesului de formare a personalității prin educație. De aceea crede mai mult în educarea *gentlemanului* în familie.

Scopul general al educației intelectuale îl constituie „cultivarea interesului pentru știință și dezvoltarea capacitaților de cunoaștere” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 44).

Conținutul instrucției, asigurat prin studiul celor mai importante discipline, servește formării *gentlemanului*: limba și literatura engleză, limbile străine moderne și limba latină, aritmetică, geografia, cronologia, istoria, geometria, filozofia naturală, „ca știință speculativă” (fizica), retorica și logica, muzica și dansul, scrierea și călăritul.

În cadrul *educației intelectuale*, în opinia lui Locke „nimic nu luminează mai mult calea celui ce studiază (...) decât o bună metodă”.

Rolul *educatorului* constă în a-l face pe cel educat să priceapă importanța instrucției, „să-l deprindă cu ordinea și să-l învețe să aibă metodă în orice activitate” (John Locke, *op. cit.*, 139).

În *organizarea instrucției*, Locke anticipează necesitatea procesului de individualizare. El are în vedere faptul că „sufletul fiecărui om își are trăsăturile sale caracteristice, care îl disting de toți ceilalți (...). Si cu greu s-ar putea găsi doi oameni care să poată fi formați exact prin aceeași metodă” (*Ibidem*, p. 150). Pune accent pe *conversația ratională*, dar promovează *călătoriile* ca metodă modernă de educație și instruire.

Din *perspectiva filozofiei educației*, John Locke este încadrat, ca și Comenius, în curentul *pedagogiei esenței*. Deși „era departe de a împărtăși toate părerile lui Comenius, având orizonturi pedagogice mult mai modeste, J. Locke a dezvoltat teoria formăției morale în conformitate cu exigențele sale”. Tipul de om ideal – *gentlemanul* – este gândit în spiritul *pedagogiei esenței*, chiar dacă are legătură cu caracteristicile perfecționate la modul absolut ale unei anumite clase sociale.

Concluzia pe care o putem avansa, la acest nivel al analizei istorice, este consemnată cu precizie de Ion Gh. Stanciu. Aceasta evidenția contribuția excepțională a lui J.A. Comenius și J. Locke, prin care „știința educației a făcut mari pași înainte, precizând câteva mari categorii pedagogice – *scopul educației, principiile didactice, metodele de educație și instruire*”. În plus, prin aportul celor doi mari pedagogi „s-au stabilit criterii ale construirii conținutului învățământului, s-a conturat mai bine ideea unei educații întemeiate pe cunoașterea psihologiei elevilor” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 45).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

În aparență, Jean-Jacques Rousseau este un continuator al lui Jan Amos Comenius. La fel ca și marele pedagog ceh, Rousseau concepe educația după modelul *naturii*. El are în vedere, însă natura concretă, empirică, a copilului, care este bună și pe care societatea o corupe. În acest fel J.-J. Rousseau este considerat un pionier al *pedagogiei existenței*, care afirmă în mod hotărât și explicit opoziția tranșantă față de *pedagogia esenței* (vezi Bogdan Suchodolski, *op. cit.*, p. 23).

Concepția social-politică a lui J.-J. Rousseau este susținută în trei scrimeri importante:

Discurs asupra științelor și artelor (1750) – exprimă scepticismul autorului care consideră că marile creații ale omului, științele și artele, nu contribuie la îmbunătățirea moravurilor, a existenței morale sociale și individuale; din contră, acestea au dus la deteriorarea și degradarea vieții morale a societății și a oamenilor. Cultura și civilizația, venind în contradicție cu starea naturală a omului, au perturbat armonia sufletească, au unilateralizat și sărăcit dezvoltarea spiritului uman.

Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni (1755) – autorul critică proprietatea privată pe care o consideră sursa inegalității, a neînțelegерii între oameni, a răului care tulbură existența individuală și socială.

Contractul social (1762) – autorul analizează mecanismul intern al organizării societății care ar trebui să se bazeze pe relații clare, oneste între popor și conducători; asemenea relații pot și trebui realizate pe baza unui contract social și politic care exprimă o nouă formă de asociere, în raport de interesele generale ale tuturor oamenilor și ale societății plasate pe linia unui progres democratic permanent.

Contractul social este construit în raport de principiul politic al suveranității poporului. Este o replică dată absolutismului nobilimii și monarhiei. J.-J. Rousseau este adeptul republicii democratice care reprezintă ideologia unei noi clase sociale, „starea a treia”, opusă privilegiilor feudale ale nobilimii și ale monarhiei.

Concepția pedagogică a lui J.-J. Rousseau este dezvoltată în lucrarea, scrisă sub forma unui adevarat tratat, intitulată *Emile sau despre educație* (1762). Teza de bază de la care pornește autorul este cea a *naturii bune, pozitive a copilului* care constituie obiectul educației, realizată de adulți. Dar această natură bună a copilului este coruptă de societate. Rousseau reia, astfel, și la nivel pedagogic, teza rolului negativ al științei și artei în domeniul formării morale a omului, teză dezvoltată în *Discurs asupra științelor și artelor* (1750).

În *Emile sau despre educație*, se consideră că „totul este bun când iese din mâinile autorului (n.n. marele Creator), totul degeneră în mâinile omului”

J.-J. Rousseau este considerat primul pedagog care descoperă și evidențiază specificitatea copilăriei și a copilului, educat de adult. În acest proces, „*înainte de a fi vârstnici, copiii să fie copii*”.

Emile sau despre educație este o operă pedagogică de mari dimensiuni, structurată în *cinci părți* (denumite de Rousseau „cărți”). Primele trei au structura unui tratat de pedagogie, ultimele două au un caracter mai particular, făcând trimitere la Emile ajuns în pragul tinereții (cartea a IV-a) și la Sofia, viitoarea soție a lui Emile (cartea a V-a care abordează problema educației femeii și a familiei).

Partea I analizează perioada 0-2 ani. Scopul educației este orientat spre conținutul *educației fizice*. *Educatorii* adulți sunt mama/doică și tatăl/perceptor.

Partea a II-a analizează perioada 2-12 ani. Educația naturală propusă se opune celei tradiționale, bazată pe studiul cărților. Sunt reliefate mai multe conținuturi: a) educația sensibilității (orientată spre frumos și spre lucruri concrete); b) educația morală (după puterea exemplelor oferite de natură); c) educația intelectuală („*nicio carte înainte de 12 ani*”); d) educația fizică (prin exerciții fizice); e) educația senzorială (deschisă spre educație cognitivă și aplicată).

Partea a III-a analizează perioada cea mai lungă, între 12-15 ani, „vârsta forței”. Acum *educația intelectuală* este în prim-plan. Dar ea se realizează prin experiențe nu prin cuvinte. Singura carte recomandată este *Robinson Crusoe* care oferă exemple de viață, importante nu doar intelectual, ci și moral și profesional.

Partea a IV-a analizează perioada între 15-20 de ani, „vârsta rațiunii și a pasiunilor”. Este continuată educația fizică (din cartea I) educația simțurilor (din cartea a II-a), educația intelectuală (din cartea a III-a) prin „*educația inimii*”. Acum sunt cultivate sentimentele, judecată estetică și convingerea morală (expresie a caracterului). Ca o nouitate absolută în istoria pedagogiei, se are în vedere și problema educației sexuale. Educația religioasă întregește toate celelalte conținuturi pedagogice, fiind privită ca „*profesiune de credință*”.

Partea a V-a este dedicată special educației femeii, cu referință concretă la Sofia, viitoarea soție a lui Emile. În acest context este subliniat rolul familiei: în planul educației intelectuale și morale este evidențiat rolul pedagogic al călătoriilor care deschid spiritul celui educat, cultivă setea de cunoaștere și nevoia de adaptare la cerințele statutului modern (vezi Sorin Cristea, *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)*, *Partea I*, în Universitatea de Stat din Moldova, *Studia Universitatis, Seria Științele Educației*, nr. 5(15)/2008, p. 146-152).

Emile sau despre educație este considerat de D. Todoran „un tratat de pedagogie”, utopic, dar care include „idei deschizătoare de drumuri în pedagogia modernă”. Conținutul utopic al tratatului rezultă din:

- ipoteza *bunătății naturale, originare* a ființei umane care nu este demonstrată științific;
- soluția izolării copilului de societate;
- considerarea factorului natural (ereditate fizică și psihică) ca determinant în raport cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității celui educat: *mediul* și *educația* (numită de Rousseau „*educația prin oameni*”);

- reducerea scopului educației la dezvoltarea naturală a copilului (fără a evidenția corelația optimă necesară între ereditate – mediu – educație);
- definirea restrictivă a conceptului de natură – redus la „natura din noi constituită din tendințele și înclinațiile originare, considerate înainte de a fi alterate de influența societății”.

Modelul naturii nu reprezintă totuși un scop pedagogic redus la un „om natural”, rupt de societate. Privit în sens pedagogic deschis, este modelul „unui *om natural* format pentru o altă societate”. Ceea ce repune într-o nouă ordine relația dintre educație și resursele naturale ale celui educat (teză lansată la începutul secolului XX de *Educația nouă*), pe de o parte și între educație și societate, pe de altă parte (teză dezvoltată ulterior de *Educația nouă*; vezi exemplul saltului realizat de John Dewey de la *progresivism* spre *reconstrucționism*).

Deschiderea *modelului naturii* poate fi argumentată, în cazul lui Jean-Jacques Rousseau, prin teza sa referitoare la pregătirea copilului pentru „meseria de om” prin care „va putea să îndeplinească orice profesie” în societate. În plus, trebuie remarcată poziția lui Rousseau față de învățământul public – criticat în *Emile sau despre educație* (1762), dar recunoscut ca necesar în măsura în care exprimă funcția socială a educației, în *Considerații asupra guvernământului Poloniei și a reformei sale* (1772).

Jean-Jacques Rousseau este considerat un precursor al *Educației noi* datorită descoperirii *copilului ca realitate pedagogică* distinctă care, pe de o parte, trebuie „apărată sistematic împotriva tuturor influențelor dăunătoare din afara”; iar pe de altă parte, trebuie valorificată prin „organizarea condițiilor de creștere în aşa fel încât să se mijlocească dezvoltarea liberă a tuturor înclinațiilor și tendințelor naturale” (Dimitrie Todoran, *op. cit.*, p. LIII).

Pedagogia lui J.-J. Rousseau este construită pe baza a două principii epistemologice integrate în structura de funcționare a „logicii necesității naturale”:

- a) *Principiul epistemologic al cunoașterii copilului în vederea organizării raționale a educației;*
- b) *Principiul epistemologic al organizării educației ca activitate liberă.*

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) poate fi considerat un precursor al „Educației noi” și al „pedagogiei existenței”. Opera sa reflectă frământările istorice ale epocii premergătoare revoluției de la 1789. Ea evoluează pe parcursul a două etape:

- *etapa critică*: Discurs asupra științelor și artelor; Discurs asupra economiei politice, Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității între oameni; Scrisoare către d'Alembert cu privire la spectacole (1758);
- *etapa construcției teoriei*: a) filozofice (*Julie sau Noua Heloise*, 1761); b) politice (*Contractul social*, 1762); c) pedagogice (*Emile sau despre educație*, 1762).

Emile sau despre educație este un tratat pedagogic despre „bunătatea originară a omului”. Propune natura concretă a copilului ca *model pedagogic existential*. Are ca axiomă pedagogică teza conform căreia *omul natural este bun, dar societatea îl corupe*.

Soluția strategică preconizată vizează *educația negativă* bazată pe *nonintervenția* societății, pentru dezvoltarea liberă a copilului, fără influențe dăunătoare din afara.

Pedagogia lui J.-J. Rousseau are ca obiect de studiu specific „educația negativă”, bazată pe cunoașterea copilului și pe organizarea formării acestuia printr-o activitate liberă, ferită de viciile societății.

Normativitatea „educației negative” angajează următoarele principii de proiectare:

a) *nonintervenția;* b) *activitatea liberă;* c) *valorificarea experienței proprii;* d) *realizarea ciclurilor de educație:*

- 0-2 ani (educația fizică);
- 2-12 ani (educația senzorială);
- 12-15 ani (educația intelectuală);

• 15-20 de ani (educația morală, estetică și profesională, educația pentru viața de familie și educația femeii) – vezi Sorin Cristea, *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Partea a II-a*, în Universitatea de Stat din Moldova, *Studia Universitatis, Seria Științele Educației*, nr. 9(19)/2008, p. 139-144.

3. Pedagogia modernă în plan universal

Pedagogia modernă se afirmă în secolele XVIII-XIX prin promovarea unor teorii ale educației/învățământului/instruirii care vor influența evoluția domeniului până în prima jumătate a secolului XX. În acest sens, vom face referință la Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – *teoria învățământului primar*, la Friedrich W. Froebel (1782-1852) – *teoria educației preșcolare* – și la Johan Friedrich Herbart (1776-1841) – *teoria lecției*. Vom avea în vedere și paradigmile pedagogiei moderne, afirmate în prima jumătate a secolului XX.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) – Teoria învățământului primar

J.H. Pestalozzi este apreciat în istoria pedagogiei ca „model de educator”, ca „învățător al poporului” și ca autor al *teoriei învățământului primar* prin care a reușit să instituie „un sistem de instrucție destinat maselor” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 64-70).

Din perspectiva filozofiei educației, Pestalozzi urmează calea deschisă de Rousseau. În cunoscuta carte a lui Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice* există chiar un capitol intitulat „Rousseau și Pestalozzi” (Bogdan Suchodolski, *op. cit.*, p. 27-29). Se consideră că Pestalozzi încearcă să depășească tendințele ideologice și utopice extremiste ale lui Rousseau, continuând însă efortul marelui său predecesor de asemenea de a crea o nouă civilizație, „care să permită creșterea și dezvoltarea forțelor spontane ale copilului, activitatea sa proprie”. Pestalozzi se adresează în mod special celor mai săraci copii care trebuie să beneficieze de o educație primară de calitate, „în conformitate cu înzestrarea lor, cu posibilitățile lor, potrivit experienței lor de viață și experienței lor sociale”.

Din multe puncte de vedere, după cum observa Ion Gh. Stanciu, „destinul lui Pestalozzi poate fi comparat numai cu cel al lui Comenius”. Pestalozzi își exprimă încrederea nelimitată în educația tuturor oamenilor prin mai multe inițiative sociale. El vine în sprijinul țărănilor prin prezentarea unui model de muncă rațională a pământului, deschide ateliere de țesătorie și vopsitorie, oferă adăpost la zeci de pensionari. În acest cadru, adună la ferma sa de la Neuhof mai mulți copii pentru care realizează, „pentru prima dată în istoria omenirii, îmbinarea organizată a muncii productive cu instrucția” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 64).

Activitatea pedagogică practică organizată la ferma de la Neuhof are loc între 1777-1780. Se bazează în special pe ideea educării copiilor săraci. Îl ajută să-și formeze o opinie despre natura specială a procesului educațional, descrisă în cărțile pe care le va publica. În 1797 își reia activitatea practică în orașul Stanz, unde se va ocupa de educația unor copii orfani. Experimentează în aceste condiții concepția sa despre necesitatea creării unui mediu de familie adecvat, ca sursă a educației de bază, realizată cu ajutorul unor metode intuitive simple. În 1797 își desfășoară activitatea la Burgdorf. Experimentează ideea organizării instruirii în conformitate cu „mersul naturii”. Progresele înregistrate în școală sa, sunt realizate cu ajutorul unei echipe didactice. Metoda intuiției este popularizată prin „Societatea amicilor educației”, înființată în 1800. Deschide o secție pentru pregătirea învățătorilor și apoi, în 1801, un „Institut de educație”, frecventat de copiii din familiile înstărite care pot plăti taxe pentru studii și pentru organizarea vieții în internat. Acest „Institut”, devenit cunoscut, va rezista în timp, chiar dacă Pestalozzi va fi obligat să-l mute în alte localități: Munchenbuchse (1804), Yverdon (1805). La Yverdon îl va dezvolta în trei secții: *institut pentru băieți, institut pentru fete, școală de pregătire a învățătorilor*, deschise pentru cursanți din întreaga Europă.

Concepția pedagogică reflectă bogata activitate practică în domeniul educației și al instruirii desfășurată de Pestalozzi. Această concepție este prezentată mai întâi într-o carte de cugetări pedagogice intitulată *Orele de seară ale unui sihastru* (1780). Teza de bază, care trebuie încadrată în modelul *pedagogiei existenței*, afirmat social, este cea a educației în conformitate cu natura copilului, realizată în mediul familial și apoi în școală primară. Modelul de educator capabil să dezvolte forțele interne ale copilului este mama, considerată „educatorul natural”.

În 1781 publică *Leonard și Gertruda*, partea I „un roman socio-pedagogic care s-a bucurat de un mare succes”. Partea a II-a va fi publicată în 1783, a III-a în 1785, a IV-a în 1787. Este exprimată încrederea în forța educației pe care o poate primi și copilul sărac, dependentă însă de inițiativa nobililor și a pastorului. Se bazează pe îmbinarea instruirii cu munca pe moșia nobilului, cu îndrumarea religioasă și morală a pastorului.

În 1801, apare cartea, considerată „lucrare fundamentală a pedagogiei universale” – *Cum își învață Gertruda copiii*. Cartea este tradusă și publicată în România în 1929. Traducătorul ei, marele pedagog I.C. Petrescu, remarcă în „Introducere” construcția specială a cărții care pledează pentru un discurs pedagogic specific în măsura în care se bazează pe patru idei esențiale: a) istoricul problemei; b) critica ideilor pedagogice și a rezultatelor practice; c) temeiurile și principiile necesare pentru o reorganizare a sistemului educativ; d) aplicarea noilor principii în cadrul practicii educației și învățământului (I.C. Petrescu, *Introducere, Principiile de bază ale pedagogiei lui Pestalozzi*, în J.H. Pestalozzi, trad., 1929).

După modelul afirmat deja în istoria pedagogiei de J. Locke, Pestalozzi își construiește opera sa pe baza unor scrisori adresate unui prieten. Sunt paisprezece scrisori a căror prezentare și conținut este sintetizat în scopul definit în subtitlul cărții – „încercare de a da mamelor îndrumare să-și învețe singure copiii”. Plecând de la acest model al educatorului natural sunt dezvoltate „ideile asupra învățământului poporului” care alcătuiesc o adevărată teorie modernă a învățământului primar (vezi J.H. Pestalozzi, trad., 1977).

A) *Scrisoarea I*, prezintă *principiile de bază* ale pedagogiei lui Pestalozzi:

- a) Formarea spiritului printr-o „cultură intensivă, nu numai extensivă” printr-o activitate care „vrea să-l fortifice, nu numai să-l împodobească”.
- b) Fundamentarea învățământului pe observația naturii reale și pe limbaj considerat printre „cele dintâi mijloace prin care omul dobândește cunoștințe (...), în care se găsesc adunate toate rezultatele progreselor omenești”.
- c) Organizarea unor activități care „să ofere spiritului pentru toate lucrările sale, date, formule, rubrici sau, mai exact, *idei călăuzitoare* (sublinierea noastră).
- d) Simplificarea mecanismului învățării pentru ca „toate mamele și toți învățătorii să poată explica și preda deslușit”, urmând ca treptat „să se ajungă la desființarea scolii elementare printr-o educație îmbunătățită în familie”.
- e) Popularizarea științei astfel încât fiecare om „să poată duce o viață înțeleaptă și independentă” pentru a reuși „să scape de primejdiiile în care ar putea cădea din cauza ignoranței lor și a vicleniei altora”.
- f) Formarea educatorului pentru învățământul primar astfel încât chiar „cel mai slab nu numai să nu mai aducă un rău școlii, dar el însuși să facă progrese în direcția arătată”.

B) *A doua scrisoare* reliefiază și analizează *forma de învățământ și scopul metodei pestalozziene*:

a) Forma de organizare se bazează „pe legătura care apropie întâiile cunoștințe de scopul urmărit, adică luminarea treptată a tuturor ideilor”. Se urmărește „armonia dintre procedeele de învățământ și natură”.

b) Forma de organizare potrivită cu principiile enunțate este cea care „lasă timp diferit și mers progresiv” pentru învățare, pentru eliminarea problemelor confuze și complicate prin cultivarea limbajului și a observării mediului înconjurător care stârnește mereu interesul elevului și al educatorului. Organizarea eficientă este cea care asigură eficacitatea procedeelor prin înlănțuirea lor, „toate cu sistemul întreg și mai seamă cu faptul că ele corespund receptivității copiilor”.

Dintre aceste procedee care trebuie înlănțuite, pot fi amintite:

- împărțirea învățării limbajului în capitole;
- considerarea *socotelii* – la matematică – „numai ca prescurtarea unei numărări”;
- considerarea numerelor drept prescurtări ale unor exprimări care altfel ar cere mult efort și risipă de energie;
- dezvoltarea timpurie a capacitatii de a desena linii, unghiuri, arcuri și pătrate etc.

c) *Metoda* folosită în practica didactică are un dublu scop:

- „a fixa în mintea copiilor temeliile solide ale unei învățături complete”;
- „a insufla părinților și dascălilor, printr-o simplă intuire a mijloacelor de studiu, o spontaneitate proprie, care să le dea satisfacție”.

Această metodă se bazează pe două proceduri complementare. Pe de o parte, ea „prescrie să se înceapă de la cunoștința cea mai simplă și să nu păsească la alta mai înainte de a o cunoaște pe aceasta cu desăvârșire (...), păstrând vie în copil acea manifestare de energie firească”. Pe de altă parte, tot conținutul care urmează să fie învățat trebuie prezentat elevilor „numai ca materie de observație”. Elevilor „li se dă în

mână un fir care le va îngesni legătura între cunoștințe și cu aceasta dezvoltarea sufletească” (*Ibidem*, p. 48, 49).

Trăsătura esențială a metodei *pestalozziene* constă în faptul că prin intermediul ei sau cu ajutorul ei „*copiii sunt numai conduși, nu siliți*” (subl.ns.).

C) *A treia scrisoare* analizează „*desenul ca mijloc de învățământ*” și resursele pedagogice pe care le dețin „*cuvântul, forma și numărul*”.

Funcția formativă generală a desenului este reliefată în următoarea constatare – „natura nu dă copilului linii, ci lucruri; nu trebuie să-i dăm linii decât pentru ca să-l facem să vadă exact lucrurile”. Tot astfel, cunoștințele specifice fiecărui domeniu, exprimate prin cuvinte, forme, numere, trebuie studiate plecând de la un punct comun, unitar. Este foarte important „pentru fiecare obiect de învățământ ca studiul lui să aibă un punct de plecare care să-i fie comun cu celealte ramuri” exprimate prin *cuvânt formă* și *număr* (*Ibidem*, vezi p. 59).

D) *A patra scrisoare* promovează teza de bază a pedagogiei lui Pestalozzi, *educația conform naturii*.

Demonstrația pe care o face Pestalozzi este apropiată de cea încercată de Comenius. „Natura este neschimbătoare și nepieritoare; de aceea, aplicată la educație, ea constituie temelia eternă și neschimbătoare”. Sensul pe care îl dă Pestalozzi naturii este diferit însă de cel promovat de Comenius în spiritul pedagogiei esenței. În termeni de filozofie a educației (vezi B. Suchodolski, *op. cit.*), Pestalozzi privește *natura* ca un reprezentat al pedagogiei existenței. „Omul devine om numai prin educație”, valorificându-și calitățile pe care îl dă natura, dar și modelele pe care îl prezintă aceasta.

Educația conform naturii omului ca parte a naturii universale se bazează pe respectarea următoarelor cinci cerințe normative:

a) Învățarea trebuie realizată, în mod natural, plecând de la ceea ce este simplu, pe „o scară treptată de cunoștințe”, astfel încât orice noțiune nouă să fie numai o adăugire ușoară, aproape nesimțită la noțiunile de mai înainte”.

b) „Faptele care aparțin aceleiași ordini de idei” trebuie înălțuite în conformitate cu natura spirituală a celui ce învăță, care subordonă ceea ce este neesențial față de ceea ce rămâne esențial, ceea ce constituie o impresie trecătoare față de ceea ce trebuie înșușit și utilizat pe tot parcursul existenței umane.

c) Impresiile despre lucruri și probleme importante trebuie ordonate și clarificate astfel încât lucrurile să poată acționa eficient asupra spiritului, în mod natural, și nu artificial.

d) *Arta învățământului* trebuie să se perfeționeze astfel încât să poată valorifica cele mai eterogene procedee funcție de „starea de legi naturale și necesare” pentru obținerea unui rezultat general superior.

e) „Efectele legilor naturale cu caracterul lor de necesitate” trebuie valorificate astfel încât „prin varietatea jocului lor – cunoscut și respectat în „arta învățământului” – să producă întotdeauna o impresie de libertate” (*Ibidem*, p. 62).

E) *A cincea scrisoare* fixează „legile dezvoltării minții omenești” care provin din trei izvoare:

a) Primul izvor „este însăși firea spiritului omenesc”. Legile rezultate, valabile pentru învățământ sunt următoarele: a) folosirea simțurilor pentru *dobândirea noțiunilor juste*; b) folosirea intuiției pentru a ușura înlănuirea cunoștințelor; c) cultivarea spiritului prin cunoașterea calităților esențiale ale lucrurilor; d) consolidarea cunoștințelor prin reunirea lor în categorii clar delimitate; e) utilizarea simțurilor în consolidarea cunoștințelor dobândite.

b) Al doilea izvor se găsește în „firea noastră materială”. Cea mai importantă lege a învățământului identificată la acest nivel este cea a rezolvării optime a raportului dintre „lenea noastră naturală” și „curiozitatea noastră naturală”.

c) Al treilea izvor al legilor învățământului scoate în relief raporturile dintre capacitatea noastră de a cunoaște și cea de utilizare a cunoașterii. În esență, Pestalozzi atrage atenția asupra faptului că, în măsura în care „cunoaștem mai bine lucruri, suntem mai apropiati de ele” (*op. cit.*, p. 65-67).

F) *A șasea scrisoare* are ca subiect „primele mijloace ale învățământului”. Pestalozzi se referă la lucruri, ordonarea lor pe criterii de forme și aparențe, la calitățile lor, la asocierea cu limbajul. În concluziile sale subliniază faptul că „numărul, forma și limbajul formează mijloacele elementare ale învățământului”.

H) *A șaptea scrisoare* are un conținut metodic, discutând despre „studiul limbajului, abecedar și gramatică”. Reținem concluzia acestui capitol care vorbește despre importanța scrierii ca „metodă pentru a înalte pe școlari la cunoștințe din ce în ce mai clare”. Mai mult decât atât, „scrierea nu este numai o artă, ci un mijloc pedagogic” pe care copilul trebuie să-l utilizeze la fel de ușor ca și limbajul (*op. cit.*, p. 97).

I) *A opta scrisoare* are, de asemenea, un conținut metodic. Este dedicată special pentru „*studiul numărului în aritmetică*”. Pestalozzi propune la acest nivel „tabele de calcul” cu ajutorul căror copilul „își întipărește adânc în spirit cunoștința raporturilor reale ale numerelor”. În acest fel, „calculul exercită rațiunea în adevăratul înțeles al cuvântului”.

K) *Scrisorile IX-XI* analizează „*învățământul intuitiv*”. Are ca premisa cel mai important principiu al științei pedagogice – „intuiția, temelia absolută a oricărei cunoștințe”. Într-o altă variantă, acest principiu se exprimă în termeni operaționali – „orice cunoștință trebuie să derive din intuiție”. Oamenii școlii trebuie să se inspire din acest „sublim drum al naturii”.

Pentru a ajunge pe drumul cel mai scurt la cunoștințe precise trebuie „să punem mai întâi sub ochii copiilor, în fiecare ordine de cunoștințe, lucruri care au în ele însele semnele distinctive ale clasei din care fac parte”. În acest fel elevul va sesiza diferența dintre proprietățile stabile, esențiale și cele schimbătoare, neesențiale (*Ibidem*, p. 114).

L) *Scrisoarea a XII-a* se referă la *educația morală*. În mod analogic, aşa cum în educația intelectuală este nevoie de un abecedar al intuiției, în educația morală este nevoie de un fundament al conduitei. Esențială este „cultivarea calităților active, această temelie materială a virtuții” morale.

În plan pedagogic este propusă soluția construirii unui raport natural între cunoașterea și acțiunea morală. Strategia adoptată de Pestalozzi în domeniul educației morale este în acord cu cea promovată de pedagogia învățământului intuitiv. „După cum întrebuintarea definițiilor înainte de intuiția obiectelor, face din școală niște proști (...), tot astfel discursurile asupra virtuții înaintea practicării acesteia fac din școlari niște stricați” (*Ibidem*, p. 124).

M) *Scrisorile finale, a XIII-a și a XIV*, au ca subiect *educația religioasă*. Pestalozzi scoate în evidență două condiții necesare pentru reușita în acest domeniu pedagogic extrem de complex:

a) Școala, înainte de toate, să favorizeze mijloacele pe care Dumnezeu însuși le-a dat firii omenești spre a face să meargă deopotrivă perfecționarea ei intelectuală și îmbunătățirea ei morală”; „învățământul și educația să se pună pretutindeni în armonie cu legea mecanismului fizic, căruia i se supune spiritul nostru și cu simțăminte intime care ne sunt naturale și care dezvoltându-se treptat duc la recunoașterea și la respectarea legii morale”;

b) „Învățământul să treacă treptat de la exercițiul simțurilor la cel al judecății” (*Ibidem*, p. 129, 130).

Concluzii

Pedagogia lui J.H. Pestalozzi poate fi încadrată în curentul filozofic al *pedagogiei existenței*. Bogata sa activitate practică l-a condus la ideea încrederii în forțele *educatului* care nu sunt utilizate pe măsură datorită deficiențelor pedagogiei tradiționaliste. După cum remarcă încă din *Scrisoarea I*, „în sufletul copiilor zăceau puteri necunoscute care nu erau încă atrofiate de educația antipsihologică a familiei și a școlii”. Aceste forțe trebuieexploataate în procesul de educație, plecând de la cunoașterea naturii lor psihologice și sociale specifice. Doar prin educație omul devine om.

Soluțiile strategice preconizate le putem rezuma în raport de următoarele repere de ordin pedagogic:

Respectarea particularităților de vîrstă ale educaților. Studiind dezvoltarea psihică a educaților, Pestalozzi vorbește despre trei stadii de evoluție: a) *starea naturală*, individuală, aflată la dispoziția instinctelor și a resurselor empirice manifestate destul de spontan; b) *starea socială* (când *educatul* se adaptează la cerințele societății, participă la viața societății); c) *starea morală*, de *înnobilare sufletească*, la care se ajunge cu ajutorul educației de calitate, realizată în familie și în școală.

Scopul educației. Consta în atingerea stadiului superior al *educației morale*, prin valorificarea stărilor anterioare (educația naturală și educația socială). La acest stadiu se asigură dezvoltarea armonioasă a *educatului*, *morală*, *intelectuală* și *fizică*, *dar și practică profesională*.

Principiile educației. Sunt promovate la două niveluri. Principiile generale sunt următoarele: a) principiul intuiției; b) principiul fundamentării învățării pe observarea naturii și pe valorificarea limbajului. Principiile speciale, ale instruirii, sunt următoarele: a) formarea prin cultură intensivă; b) organizarea conținutului prin „idei călăuzitoare”; c) învățarea progresivă de la simplu la complex; d) valorificarea educatorului natural: *mama și profesorul* apropiat de elevi. Trebuie remarcat rolul dublu pe care îl joacă *intuiția* – de

principiu general al educației și de metodă generală de instruire (apropiată de ceea ce astăzi înțelegem prin strategie).

Metodologia didactică. Se bazează pe metoda intuiției care îl pune mereu pe elev în contact direct cu realitatea naturală și socială, oferindu-i calea de învățare eficientă. Ca metodă generală „arta intuiției” este utilizată în predarea conținuturilor fundamentale exprimate prin: *număr, forme, limbaj*. Aceste trei sunt considerate „mijloace generale ale învățământului”.

Teoria învățământului primar. Se bazează pe valorificarea caracterului educativ al instruirii care respectă natura copilului, armonizează scopurile intelectuale cu cele morale, pune accent pe conținuturi selectate intensiv și pe metode, fundamentate intuitiv, îmbinând învățarea cu activitatea practică.

O sinteză asupra contribuției cu totul excepțională a lui Pestalozzi la dezvoltarea pedagogiei moderne este realizată de Ion Gh. Stanciu, care sublinia următoarele idei-forță dezvoltate în opera sa reprezentativă *Cum își învață Gertruda copiii* (vezi Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 67-70):

A) Elaborarea unei **teorii a învățământului primar** fundamentată pe:

a) *Cunoașterea legilor naturii umane ca parte a legilor naturii*;

b) *Centrarea analizei asupra celor mai importante probleme* care constituie ceea ce astăzi numim structura gândirii și a practicii pedagogice:

- *scopul* educației – dezvoltarea tuturor forțelor interne ale elevului, care depind de natura umană (intelectuale, morale și fizice); în termenii lui Pestalozzi „înălțarea omenești laumanitate prin iubire și credință este scopul suprem al educației”

- *dimensiunile* generale ale educației [*educația – intelectuală, morală, religioasă, profesională* (educația prin muncă, „anticipând necesitatea „educației pentru industrie”) și fizică];

- *modalitățile de instruire* cu ajutorul *metodei intuiției* care asigură baza oricărei cunoașteri, plecând de la contactul direct cu obiectele din mediul înconjurător;

- *principiul de bază al instruirii – intuiția* obiectelor caracterizate prin *număr, formă, nume*;

- *conținuturile instruirii*, organizate pe *discipline școlare*, întemeiate pe cele trei componente ale obiectelor cunoscute prin intuiție: *numărul* – studiat de *aritmetică*; *forma* – studiată de *geometrie, desen, scriere*; *numele* – studiat de limba maternă, citire, geografie, istorie, științele naturii; la aceste discipline se adaugă *gimnastică* – ea corespunde dimensiunii educației fizice;

- *metodica* predării disciplinelor din învățământul primar; în acest cadru se consideră că metoda este factorul determinant pentru asigurarea succesului în învățământul primar;

- *educația morală și religioasă* – ca dimensiuni speciale ale educației în învățământul primar.

B) Concepția despre **educația intelectuală** în învățământul primar, fundamentată pe:

a) Identificarea și precizarea funcțiilor principale ale activității de instruire realizată cu elevii în învățământul primar:

- funcția de informare;

- funcția de formare.
- b) Accentuarea celei de a doua funcții, funcția de formare a elevilor; astfel, învățământul, începând cu cel primar „trebuie să fie, înainte de toate, în întregimea sa, mai mult *formativ* al puterilor, decât dătător de cunoștințe”;
- c) Promovarea *intuiției* ca principiu, dar și ca *metodă* a educației intelectuale în învățământul primar, plecând de la legile cunoașterii în virtutea cărora „spiritul nostru – prin instruire de calitate, bazată pe contactul viu cu realitatea – se ridică de la intuiții confuze la noțiuni clare”.

C) Concepția despre *educația morală* și *religioasă* în învățământul primar, fundamentată pe:

- a) *Educația morală* realizată prin:
 - cultivarea dragostei de mamă, primul *educator natural*;
 - utilizarea maximelor cu conținut etic, adaptate la vîrstă și la experiența elevilor;
 - *exerciții morale* pentru formarea și îmbunătățirea continuă a deprinderilor morale de comportare, exprimare etc.; exercițiul, în educația morală, are aceeași valoare ca intuiția în educația intelectuală;
 - extinderea treptată a exercițiilor pentru formarea deprinderilor morale odată cu dezvoltarea experienței de viață a elevilor – de la cultivarea dragostei pentru mamă, „primul educator natural” la formarea sentimentelor față muncă și față de diferite grupuri și comunități sociale, clasa de elevi, școala, satul, națiunea, umanitatea.
- b) *Educația religioasă* realizată prin:
 - asocierea sentimentului de dragoste față de mamă cu cultul iubirii față de „creatorul nostru” suprem;
 - cultivarea dragostei față de lumea înconjurătoare care prin frumusețe, armonie, măreție, este creația lui Dumnezeu
 - perfecționarea unei legături intime organice între educația religioasă și educația intelectuală, profesională (pentru muncă) și fizică (pentru sănătatea corpului, dar și a spiritului).

Friedrich W. Froebel (1782-1852) – Teoria educației preșcolare

Fr. W. Froebel este considerat de istoricii pedagogiei un discipol al lui Pestalozzi. În 1805, a lucrat la Yverdon, în cadrul „Institutului de Educație”, condus și coordonat de Pestalozzi. Gândirea sa este influențată puternic de opera pedagogică teoretică și practică a lui Pestalozzi (în secolul al XIX-lea), dar și de ideile iluministe ale lui J-J. Rousseau (secolul al XVIII-lea) și de principiile *Didactică magna*, instituite de Comenius, în secolul al XVII-lea.

În calitate de colaborator apropiat al lui Pestalozzi, pedagogul german, Froebel a cunoscut experimentele acestuia legate de educația copiilor de la vîrstă de 5-6 ani prin contribuția mamei, „*educatorul natural*”. Spre deosebire de marele său înaintaș, Froebel are în vedere proiectarea unei educații a preșcolarului realizată într-un cadru instituțional special pe care el îl organizează sub numele de „*kindergarten*” – grădina/grădiniță de copii. Această instituție este organizată pentru prima dată în localitatea Blankenburg. Fiind deschisă copiilor de 3-9 ani putem aprecia că această instituție anticipează, într-un fel, ideea actuală a *educației timpurii* care acoperă mai multe vîrste psihologice

(*antepreșcolaritatea, preșcolaritatea, mica scolaritate*). În linii mari are în vedere însă educația preșcolară.

Fr. W. Froebel va fi considerat nu numai fondatorul primei instituții de educație preșcolară, ci și pedagogul care a întemeiat, în istoria pedagogiei moderne, o *teorie a educației la vârsta preșcolară*. Ca și Pestalozzi, se bazează pe valorificarea principiului intuiției prezent și în denumirea metaforică a instituției preșcolare („grădina de copii”), care sugerează analogia existentă între „*creșterea copiilor*” și „*îngrijirea florilor*”. Nu trebuie uitat nici faptul că instruirea preșcolară, organizată de Froebel, se baza efectiv pe existența unei grădini primitoare pentru activitatea copiilor, pentru joc, dar și pentru acțiuni practice, de muncă și mișcare fizică.

Opera cea mai importantă scrisă de Froebel are un titlu pretențios, aproape de tratatele de *filozofie pedagogică* – „*Educația omului*” (1826). Modalitatea de tratare a subiectului are puncte comune cu filozofia *panseistă*, utilizată și de Comenius în construcția operei sale pedagogice. Froebel are în vedere faptul că lumea naturii și a societății este o expresie a creației divine. La nivelul omului, distinge două *caracteristici*: a) una generală, proprie omului care simte mereu nevoie de activitate; b) a doua referitoare la copil, care simte nevoie de manifestare permanentă prin *joc*.

Educația la vârsta preșcolară se bazează deci pe *joc*, privit ca resursă formativă determinantă între 5-9 ani. Este intuită astfel și continuitatea dintre *teoria educației preșcolare* (pe care o propune Froebel) și *teoria învățământului primar*, dezvoltată și promovată de Pestalozzi.

Jocul reprezintă, pentru Froebel, modalitatea fundamentală prin care pot fi dezvoltate forțele interne ale copilului. Ca *resursă formativă* are un conținut pedagogic larg, incluzând activități: a) cu obiectele, de percepere a lucrurilor, dar și animalelor și plantelor din mediul înconjurător; b) de cultivare a fizicului și a spiritului copilului, în aer liber; c) de explicare a vieții materiale (obiecte, animale, plante) și sociale (familie, comunitate, societate).

Metodologia educației preșcolare se bazează pe intuiție, privită ca principiu, ca metodă și procedeu de instruire. Preia de la Pestalozzi, ideea valorificării intuiției ca model de cunoaștere a celor trei caracteristici ale *obiectelor*: *nume – număr – formă*. Dintre caracteristici, în educația preșcolară este valorificată forma obiectelor percepță prin intuiție.

Educația preșcolară se bazează prioritar pe activități de joc care valorifică obiectele în formă de *sferă*. Este sugerată astfel, în mod intuitiv, „ideea de infinit, de mișcare, de unitate și diversitate în unitate”.

Obiectele în formă de sferă utilizate în educația preșcolară au semnificație de metode și de mijloace intuitive de instruire. Sunt completate de alte obiecte, selectate în sensul respectării principiului intuiției: pătrat, cub, cilindru, cerc, triunghi, betișoare. Ca mijloace de învățământ, toate oferă copilului simboluri ale realității, înțeleasă pe cale intuitivă. Importanța prioritară a sferei rezultă din capacitatea sa superioară de reprezentare intuitivă „ca simbol al unității și perfecțiunii clasice” a lumii.

Conținutul educației preșcolare este susținut intuitiv prin prezentarea mai multor figuri geometrice incluse în *sapte cutii* prezentate copiilor ca *daruri*. „*Jocurile cu daruri*” constituie activitatea de bază realizată în grădiniță. Ea este completată prin: a) lucrări practice în grădină și în ateliere de lucru manual; b) cântecul – pentru cultivarea emoțiilor estetice; c) exercițiile fizice – pentru întărirea organismului. Toate conținuturile valorifică

„simbolistica darurilor” care reglementează relația dintre *educator* și *educați*, într-un cadru instituțional specific („grădina de copii”).

Importanța teoriei educației preșcolare, elaborată de Froebel, va fi demonstrată în timp prin faptul că instituția *grădiniței* va fi adoptată cu încredere și cu succes în Europa și în America.

Johan Friedrich Herbart (1776-1841) – Teoria lecției

Contribuția lui Johan Fr. Herbart la dezvoltarea pedagogiei moderne este remarcabilă pe mai multe planuri: a) organizarea de instituții speciale pentru pregătirea învățătorilor; b) introducerea pedagogiei ca disciplină de studiu în instituțiile pentru formarea învățătorilor, dar și în universități; c) elaborarea unei teorii pedagogice generale, destinată conducerii educației, realizării învățământului și educației morale; d) elaborarea unui model de lecție ca formă principală de organizare a instruirii în cadrul învățământului.

Opera lui Herbart continuă ideile valoroase lansate în istoria pedagogiei de Comenius, Locke, Pestalozzi, pe care încearcă să le valorifice în cadrul unui sistem de gândire unitar și articulat, după modelul clasincilor filozofiei germane (Kant și Hegel). Două cărți sunt reprezentative pentru înțelegerea concepției pedagogice a lui Herbart, a importanței acesteia în plan teoretic și practic: 1) *Pedagogia generală* (1806); 2) *Prelegeri pedagogice* (1835).

Pedagogia este construită ca domeniu distinct de cunoaștere sau ca „disciplină științifică” prin apelul la etică (filozofie practică) și la psihologie. *Etică* ajută pedagogia în elaborarea scopului general al educației, *psihologia*, în alegerea căilor și mijloacelor necesare pentru realizarea scopului general al educației.

Pedagogia lui Herbart implică ideile autorului despre cele două științe care susțin demersul educativ.

Etica văzută ca „filozofie practică” se bazează pe cinci idei morale generale și universale: a) libertate interioară, b) perfecțiune, bunăvoieță, dreptate, echitate. *Scopul general al educației – formarea personalității morale* se raportează la aceste valori etice superioare care dau consistență oricărui act formativ, le reflectă și le respectă în orice situație pedagogică, socială și individuală.

Psihologia adoptată de Herbart, special pentru a alege mijloacele potrivite pentru atingerea scopului general (personalitatea morală) se bazează pe existența *reprezentărilor* prin care omul reflectă realitatea. În zona *reprezentărilor psihice* intră: senzațiile, percepțiile, noțiunile, imaginile despre realitate, emoțiile, interesele, voința. Un rol prioritar în instruirea elevilor revine reprezentărilor de ordin intelectual. De aici rezultă caracterul *intellectualist* al pedagogiei herbartiene.

Teoria didactică a lui Herbart se bazează pe valorificarea noțiunii psihologice de *apercepție* care definește procesul de integrare a noilor reprezentări (percepții, noțiuni, cunoștințe) în vechile reprezentări. *Lecția*, ca formă principală de organizare a instruirii, este proiectată în raport de această capacitate a elevului – *apercepția* – care trebuie dirijată în mod sistematic.

Pedagogia generală a lui Herbart include trei mari domenii: A) Guvernarea/conducerea educației; B) Învățământul în calitate de cadrul specializat de realizare a educației; C) Educația morală.

A) *Guvernarea* sau *conducerea educației* este concepută într-o manieră total diferită de *pedagogia existenței* inițiată de J.-J. Rousseau. Revenind la pedagogia esenței, Herbart construiește în acest capitol *fundamentele educației* care pun accent pe dirijarea *educatului* prin autoritatea *educatorului*. Acest model este necesar pentru corectarea trăsăturilor negative care țin de natura copilului cum ar fi tendința de dezordine și o anumită agresivitate comportamentală. Mijloacele educației sunt dirijate spre cultivarea rigorii intelectuale, fără a ignora unele disponibilități afective ale elevului, cum ar fi dorința sa de a afirma, de a fi activ, de a iniția anumite acțiuni care pot fi exploatați formativ.

B) *Învățământul* constituie cea de-a doua parte a *pedagogiei generale herbartiene*. Este analizat în teoria didactică sau a instruirii. Presupune valorificarea „guvernării” ceea ce conduce la formula de „învățământ educativ”. Include ideea valorificării naturii educabilului, conform unui *scop formativ general* (de unde și formula de învățământ formativ).

Scopul general al învățământului este unul pe termen lung care urmărește dobândirea calităților bazate pe *virtute*.

Scopul specific al învățământului este unul mai apropiat, realizat în activități concrete (lecții etc.). Implică realizarea scopului general prin atingerea „interesului multilateral” – *empiric, speculativ, estetic, simpatetic, social, religios*.

Conținuturile învățământului sunt alese în funcție de aceste șase interese. Limbile clasice sunt considerate superioare pentru că susțin mai multe interese (speculativ, simpatetic, estetic, social); matematica are un rol intelectual fundamental prin interesul speculativ; științele naturii susțin și ele interesul speculativ, dar și pe cel empiric. Disciplinile artistice susțin interesul estetic etc.

Forma de organizare a învățământului, propusă de Herbart, este *lecția*. Pedagogul german dezvoltă o teorie a lecției care constituie partea centrală a didacticei sale. Lecția se bazează pe valorificarea a două capacitați psihologice:

a) apercepția – capacitatea de integrare a noilor „reprezentări” în structura vechilor „reprezentări”, cunoștințe etc.;

b) *atenția involuntară aperceptoare* – declanșată atunci când noile reprezentări identifică în sufletul elevului *reprezentări asemănătoare*.

Structura lecției include patru *trepte* care corespund procesului de apercepție care trebuie parcurs de elev:

- *Claritatea* – reprezentărilor pe care le deține elevul din lecțiile anterioare.
- *Asocierea* – noilor *reprezentări* cu vechile *reprezentări*, clarificate anterior; se realizează prin metoda conversației.
- *Sistema* – organizarea sistematică a noilor reprezentări în idei principale, definiții, clasificări etc., integrate în vechile reprezentări;
- *Metoda* – fixarea noilor reprezentări în perspectiva aplicării lor în diferite situații.

Treptele formale ale lecției confirmă conținutul predominant intelectual al învățământului conceput de Herbart în spiritul *pedagogiei esenței*. Totuși, el evidențiază caracterul procesual al instruirii, susținut pe parcursul lecției de metode adecvate. De exemplu, *treapta asocierii* între noile – vechile reprezentări este realizată prin metoda

conversației libere. În plus, Herbart sesizează importanța adaptării treptelor la specificul fiecărei discipline de învățământ și la particularitățile de vîrstă ale elevilor. În acest fel, criticele aduse de istorici formalismului care întreține rigiditatea treptelor pot fi considerate nedrepte și exagerate. Ele privesc mai mult moștenirea lui Herbart care a încurajat un anumit dogmatism didactic prin aplicarea *schemei formale a lecției* într-o formulă fixă și anchilozată metodologic, indiferent de context.

C) *Educația morală* constituie cea de-a treia parte a pedagogiei generale herbartiene. În raport de scopul general al educației – personalitatea bazată pe *virtute* – este dedus un dublu scop al educației morale: 1) stimularea voinței de a realiza acțiuni pozitive; 2) eliminarea tendințelor negative care țin de natura educatului.

De remarcat legătura dintre educația morală și învățământul. Astfel, învățământul (conceput ca *învățământ educativ* sau *formativ*) reprezintă modalitatea principală prin care pot fi realizate scopurile specifice educației morale. O face în mod implicit prin metode proprii lecției, dar și prin metode specifice educației morale: exemplul educatorului, exercițiul cu conținut etic, sancțiunea naturală (negativă, dar și pozitivă, domeniu în care se aproprie paradoxal de Rousseau), analiza comportamentului pentru a distinge între *bine* și *rău*.

Procesul educației morale urmărește formarea deprinderilor morale pe parcursul a două etape, condiționate de vîrstă elevilor: a) etapa formării depinderilor morale prin impuls extern; b) etapa interiorizării depinderilor morale, cu vîrstă preadolescenței.

Și la nivelul educației morale constatăm aceleași spirit al pedagogiei esenței. Se pune accent pe instruirea verbală, prin mijloace psihologice predominant intelectuale și volitive. Este neglijat sau ignorat rolul afectivității, atât de important pentru educarea morală a elevului, de la vîrsta școlară mică spre cea a preadolescenței și adolescentei.

Concluzie

Pedagogia lui Herbart rămâne importantă, din punct de vedere istoric, prin contribuția adusă de *teoria lecției*, concepută ca formă de organizare sistematică a învățământului. Modelul propus a exercitat o influență prelungită în secolul XX, în toată Europa, dar și în S.U.A.

3.1. Afirmarea paradigmelor pedagogiei moderne

Procesul de *științificare* a pedagogiei, intensificat la granița dintre secolele XIX-XX, a dus la afirmarea a două paradigmă care contestă modelul tradițional *magistrocentrist* sau cel *fundamentalist*, bazat doar pe discursul filozofic. Avem în vedere *paradigma pedagogiei*: A) *psihocentrisme*; B) *sociocentrisme*.

A) Paradigma pedagogiei psihocentriste

Paradigma pedagogiei psihocentriste este inițiată de o adeptă a *educației libere* din Suedia, **Ellen Key** (1849-1926), într-o variantă *pedocentrismă* (*Secolul copilului*, 1900). Ca replică radicală dată pedagogiei *magistrocentriste* sau pedagogiei *metafizice*, în centrul educației este plasat „măria sa, copilul”. Resursele naturale ale copilului trebuie valorificate printr-o *educație liberă*. Spiritul *pedagogiei existenței*, propulsat de Rousseau în secolul al XVIII-lea, este dezvoltat pe baza cunoștințelor științifice furnizate de

pedologie și de *psihologia copilului*. Acest spirit încurajează apariția „școlilor noi”, susținute în secolul XX de ideologia „Educației noi”. Limitele pedagogiei lui Key sunt generate de ignorarea obiectivelor sociale ale educației și de respingerea oricărei forme de autoritate pedagogică necesară la nivelul relației dintre *educator* și *educat*.

Alfred Binet (1857-1911)

Este reprezentantul *pedagogiei experimentale* dezvoltată în Franța care consolidează modelul sau paradigma psihocentristă în cartea *Idei moderne asupra copiilor*. Evidențiază importanța aprecierii educației fiecărui elev prin raportarea la sine. Presupune cunoaștere a psihologică a elevului prin teste de inteligență care permit individualizarea instruirii. Reușita instruirii depinde de activitatea proprie pe care o desfășoară elevul care contribuie la valorificarea și dezvoltarea inteligenței sale.

Eduard Claparede (1873-1940)

Psiholog și pedagog elvețian, Claparede este un reprezentat de frunte al curentului *Educația nouă* afirmat în primele decenii ale secolului XX. Cartea sa „*Psihologia copilului și pedagogia experimentală*” (1905) confirmă teza de bază a paradigmii *psihocentriste*, referitoare la cunoașterea și valorificarea resurselor psihologice ale *educatului*. Pledează în mod special pentru respectarea diferențelor dintre elevi care solicită o instruire individualizată prin metode care permit învățarea în ritm propriu. În plan instituțional propune „o școală pe măsura” potențialului elevilor bazată pe clase omogene, material didactic adecvat, posibilitate de a opta în raport de aptitudini.

Cartea *Educația funcțională* (1930) pune în centrul instruirii trebuințele elevului care constituie motivul acțiunilor sale eficiente, resursa interesului său real, intern pentru învățare. Pentru a fi funcțional, procesul de învățământ parcurge trei etape: a) trezirea unei *trebuințe* a elevului ca sursă de motivație, de interes intrinsec pentru învățare; b) declanșarea reacției psihologice necesară pentru satisfacerea trebuinței printr-o activitate specifică (de învățare a unei noțiuni, de dobândire și aplicare a unei deprinderi, de utilizare a unei cunoștințe etc.); c) stimularea cunoștințelor și deprinderilor în vederea realizării scopului propus în cadrul activității de învățare declanșată *funcțional* (datorită trebuinței *educatului*, stimulată și valorificată de *educator*).

Ovide Decroly (1871-1932)

Pedagog belgian, reprezentant important al curentului *Educația nouă*, concepe instruire pe baza a patru „centre de interes” proprii copilului, trebuințelor sale funcționale: a) de hrana; b) de luptă împotriva intemperiilor; c) de apărare în fața pericolelor; d) de a lucra și de a se odihni. Programele școlare trebuie proiectate în raport de aceste centre de interes, incluzând activități de *observare* (prin contact direct cu obiectele și faptele sociale), *asociere* (a cunoștințelor noi cu cele vechi), *exprimare* (prin comunicare, desen, cântec, modelaj, îngrijirea plantelor și a animalelor, activități de gospodărire etc.)

Adolph Ferriere (1879-1960)

Pedagog elvețian, încadrat istoric în cea de-a doua generație de reprezentanți ai curentului „Educația nouă”. În cartea *Școala activă* (1922) proiectează un proces de învățământ bazat pe „metode active” care oferă elevului calea de învățare eficientă prin activitate proprie. Pentru aceasta este nevoie de „un mediu educativ” care să stimuleze

activitatea elevului în plan intelectual, moral și fizic. *Scoala activă* este cea care îl stimulează pe copil să acționeze permanent el însuși prin resursele sale proprii cognitive și noncognitive.

B) *Paradigma pedagogiei sociocentriste*

Paradigma pedagogiei sociocentriste este inițiată și dezvoltată de Emile Durkheim, Franță, dezvoltată de Paul Natorp în Germania și de Anton S. Makarenko în Rusia. Această paradigmă propune, promovează, susține și dezvoltă un *model de educație* care pune în centrul activității formative exigențele majore și obiective ale societății exprimate în diferite variante economice, politice, etice, economice etc., considerate superioare în raport cu cerințele psihologice, individuale.

Emile Durkheim (1857-1917)

Este considerat unul dintre fondatorii sociologiei ca știință. În cartea sa de referință, *Educație și sociologie* (1922) marele pedagog și sociolog francez consideră că educația trebuie să se centreze asupra *faptelor sociale*, superioare celor individuale prin caracterul lor *obiectiv, extern și constrângător* (în termeni de determinism social). *Educația* „constă într-o socializare metodică a generației tinere”. Ea reprezintă „acțiunea exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială” (Emile Durkheim, trad., 1980, p. 50).

Emile Durkheim, în analizele sale sociologice, cu numeroase deschideri spre economie, etică, filozofie, politică, este preocupat permanent de problematica educației și a învățământului. Toate analizele sale oferă deschidere spre *pedagogia socială* și spre *sociologia educației* în măsura în care:

- a) evidențiază obiectul de studiu al pedagogiei care este *faptul pedagogic*, un subsistem al faptului social (care este obiectul de cercetare specific sociologiei);
- b) abordarea interdisciplinară a educației din perspectiva eticii, politiciei, economiei, filozofiei, istoriei – educației;
- c) îmbinarea cercetării sociologice (care acordă prioritate *faptului social* în raport cu cel psihologic, individual) cu cercetarea istorică (prezentă în studiul evoluției învățământului).

Educația în viziunea lui Durkheim este tratată într-o perspectivă *sociopedagogică*. *Idealul și scopurile* educației sunt analizate în evoluție istorică. *Obiectul și funcțiile* educației „pot fi identificate în definiția clasică pe care o propune Durkheim – obiectul se referă la structura acțiunii care include întotdeauna o relație între educator (generația adulta) și educații (generațiile de copii, preadolescenți, tineri)”; *funcțiile generale* se referă la *socializarea* metodică a tinerei generații, la transmiterea de aptitudini necesare vieții sociale, la responsabilizarea morală a celor educați”.

Din această perspectivă, Durkheim este un fondator al paradigmii pedagogiei *sociocentriste* în măsura în care: a) evidențiază specificul sociopedagogic al educației ca fapt social, ca tip de socializare metodică și ca reper valoric social superior în raport cu cel individual; b) este preocupat să clarifice statutul epistemologic al pedagogiei de „teorie practică” în cadrul unui proiect *interdisciplinar*; c) delimiteză și valorifică raporturile interdisciplinare ale pedagogiei cu *psihologia* (care oferă baza pentru selecția

mijloacelor și metodelor educației), cu *sociologia* (care oferă baza finalităților educației, respectiv a idealului și a scopurilor educației) și cu *istoria* (învățământului și a doctrinelor pedagogice, care oferă modele teoretice și practice de valorificat în prezent) – vezi Ionuț Bulgariu, 2010, p. 191-192, 216.

În analiza pe care o realizează în manualul de istoria pedagogiei, Ion Gh. Stanciu evidențiază *modalitățile* prin care Durkheim urmărește realizarea socializării metodice a tinerei generații, teză de bază a paradigmii pedagogiei *sociocentriste*:

- a) *formarea și cultivarea spiritului de disciplină*, valorificând două predispoziții ale copilului – cea de a imita adultul și cea de a-l asculta pe adult, de a fi subordonat acestuia;
- b) *atașarea la grup* realizată de copil prin: cunoașterea comunității de care depinde; obișnuința de a trăi în comun; desfășurarea unor activități de interes colectiv;
- c) *realizarea autonomiei voinei* ca urmare a însușirii normelor sociale și a înțelegerii valorilor care ţin de *solidaritatea socială* (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 115).

Paul Natorp (1854-1924)

Opera sa principală, *Pedagogia socială* (1899) pledează pentru fundamentarea educației pe cunoașterea vieții sociale. Viziunea sociocentristă este dezvoltată în condițiile în care acest pedagog german consideră că:

- a) „știința despre educației trebuie să se întemeieze pe știința despre societate”;
- b) raportul dintre individ și societate este în favoarea societății deoarece „omul nu crește izolat”, iar „individul datorează totul societății” (vezi Ion Albulescu, 2007, p. 275-279).

Pedagogia socială se bazează pe faptul că „educația individului este condiționată social în orice direcție esențială”.

Scopul general al procesului de învățământ în cadrul pedagogiei sociale îl constituie *formarea voinei* care înseamnă „conștiința de sine a individului”, dobândită în acord cu cerințele comunității. În acest fel pedagogia socială este dezvoltată ca „teorie despre educația voinei pe baza societății”.

Ca model *sociocentrist*, *educația* este concepută, în sens larg, ca „proiect etic” care rezolvă obligația practică a educatului la nivelul unui proces evolutiv, desfășurat pe trei trepte: *instinct* – *voință empirică* – *voință rațională*. Aceste trei trepte ale educației sociale reflectă stadiile parcurse de *conștiința socială a educatului*:

- orientarea instinctivă spre un scop „fără o conștiință a unității direcției”;
- intervenția spontană a voinei empirice;
- orientarea conștientă a voinei spre un scop „care surprinde aspectul social al virtuții (...), ridicarea la *rațiunea morală*”.

Proiectarea educației în perspectiva pedagogiei sociale și a paradigmii *sociocentriste*, dezvoltate de Natorp, are în vedere valorificarea tuturor tipurilor de activități sociale considerate fundamentale: economice, juridico-politice și formative. Cele trei tipuri de activități sugerează funcțiile sociale generale ale educației dintre care una, cea formativă, realizată prin intermediul comunității, este specifică domeniului și determinantă în procesul dezvoltării conștiinței sociale a educatului.

Organizarea socială a educației implică evaluarea conștiinței sociale a educatului care are drept scop final participarea la „o educație pentru națiunea întreagă”.

Anton Semionovici Makarenko (1888-1939)

Reprezintă o direcție a *pedagogie sociale* dezvoltată în condiții istorice excepționale în Rusia Sovietică. S-a afirmat prin activitatea de conducere a unor colective de reeducație. Opera sa pedagogică este scrisă într-o manieră literară în cărțile: *Poemul pedagogic* (1933-1935), *Cartea pentru părinți* (1938), *Steaguri pe turnuri* (1938).

Ideea pedagogică centrală este cea a utilizării grupului social ca mijloc principal de educație, eficientă odată cu responsabilizarea socială a fiecărui individ, cu dezvoltarea experienței sale sociale. Această idee îl plasează pe Makarenko alături de alți pedagogi și psihologi celebri în timp și în istoria gândirii pedagogice și psihologice (Cousinet, Freinet, Petersen, Lewin).

Contribuția originală provine din mediul social special pe care Makarenko îl propune ca resursă a educației comuniste – colectivul de muncă, detașamentele orientate special pentru cultivarea spiritului colectivist etc. Practica îl conduce la delimitări teoretice importante referitoare la conceptul de colectiv, definit ca „un grup de persoane unite printr-un scop comun, printr-o activitate și o organizare comună” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 144). Educația individualului este realizată prin raportarea sa permanentă la colectiv. *Elevul* este obiectul *acțiunii educative a colectivului*. Doar perfectionându-se în cadrul acestui proces social are șansa realizării saltului spre statul de *subiect* al educației.

Metodologia educației sociale, pe baza resurselor colectivului, implică respectarea unui *principiu fundamental* intitulat *sistemul liniilor de perspectivă*. El atrage atenția asupra caracterului deschis al educației sociale prin colectiv, dependent de calitatea scopurilor propuse, nu doar pe termen scurt, ci mai ales pe termen mediu și lung.

Un al doilea *principiu*, complementar cu primul, are în vedere *rolul educatorului* care rămâne important chiar în contextul educației realizate prin colectiv. Este vorba despre „*principiul acțiunii paralele*” asupra celui educat, realizată atât social (prin colectiv), cât și individual (prin acțiunea socială a educatorului specializat).

Un al treilea *principiu* privește sistemul de *recompense și sancțiuni* în condițiile unui mediu educativ specific, impus de calitatea colectivului cu rol de educator. Acest principiu urmărește *îmbinarea exigenței* față de elev cu *respectul personalității elevului* în contextul unor norme recunoscute social, la scară întregului colectiv.

Trebuie să remarcăm faptul că reprezentanții „Educației noi” au o concepție comună cu cea dezvoltată de Makarenko, în legătura cu educația în și prin colectiv. Trebuie sesizată, însă o anumită diferență, determinată la nivel de filozofie și de ideologie pedagogică. Este vorba despre scopul prioritar urmărit în cadrul acțiunilor educative realizate prin colectiv – satisfacerea cerințelor individuale, în cazul „Educației noi”; subordonarea individului față colectiv, în cazul lui Makarenko. Această ridică și o altă problemă care trebuie clarificată în cadrul paradigmăi pedagogiei *sociocentriste* – problema înțelegерii colectivului, factorului social în general ca mijloc sau ca scop al educației.

4. Pedagogia postmodernă în plan universal

Pedagogia postmodernă este marcată, din punct de vedere istoric, de procesul de afirmare a *paradigmei curriculului*, mai întâi în S.U.A. și în spațiul cultural anglo-saxon, apoi și în plan universal.

Problematica specifică pedagogiei postmoderne este anticipată odată cu opera marelui filozof al educației John Dewey. Chiar la începutul secolului XX, el ridică problema reconstrucției conținuturilor educației și instruirii în funcție de psihologia și experiența elevului, dar ținând seama și de cerințele de dezvoltare ale unei societăți de tip democratic (în plan politic) și industrial (în plan economic). Elaborarea modelului de proiectare curriculară a instruirii la jumătatea secolului XX, prin contribuția lui Ralph W. Tyler, asigură, în opinia noastră, trecerea spre pedagogia postmodernă. Transpunerea principiilor proiectării curriculare la nivel de politică a educației va fi intensificată cu anii 1970, prin implicarea UNESCO, cu contribuțiile unor pedagogi importanți, precum L. d'Hainaut și G. de Landsheere. Ei vor crea premisele expansiunii mai multor *curente curriculare*, exersate pe toate meridianele lumii și în mod special în S.U.A. (vezi Ioan Negreț-Dobridor, 2008; Sorin Cristea, 2010).

John Dewey (1859-1952)

Este autorul unei opere științifice monumentale, care traversează secolele XIX-XX. Meritele sale remarcabile sunt recunoscute la nivelul mai multor domenii ale științelor socio-umane: filozofie, psihologie, pedagogie, sociologie, politologie, antropologie, logică, estetică. Opere importante în perspectiva anticipării și constituiri pedagogiei postmoderne: *Crezul meu pedagogic* (1897) – 15 pagini; *Școala și societatea* (1899) – 164 pagini; *Copilul și curriculumul* (1902) – 40 pagini; *Situația educațională* (1902) – 104 pagini; *Principiile morale în educație* (1909) – 60 pagini; *Cum gândim noi* (1910) – 224 pagini; ediție revizuită 1933, 301 pagini; *Interes și efort în educație* (1913) – 101 pagini; *Școala de mâine* – în colaborare cu Evelyn Dewey (1915) – 316 pagini; *Democrație și educație. O introducere în filozofia educației* (1916) – 434 pagini; *Educația progresivă și știința educației* (1928) – 14 pagini; *Impresii despre Rusia Sovietică și lumea revoluționară* (1929) – 270 pagini; *Sursele științei educației* (1929) – 77 pagini; *Logica: Teoria cercetării* (1938) – 546 pagini; *Experiență și educație* (1938) – 116 pagini; *Teoria valorii* (1939) – 67 pagini; *Problemele omului* (1946) – 424 pagini; *Dictionary of Education* – ed. Ralph B. Winn (1959) – 150 pagini.

Contribuția lui J. Dewey la lansarea *pedagogiei postmoderne* este evidențiată, direct și indirect, în două antologii excepționale realizate de Viorel Nicolescu care asigură „selecția textelor, studiu introductiv și bibliografie critică”, precum și o mare parte a traducerilor.

Prima antologie intitulată *Trei scrieri despre educație* (trad., Editura Didactică și Pedagogică, 1977) include texte fundamentale pentru înțelegerea viitoarei paradigmă a *curriculumului*, ca expresie a *postmodernității* pedagogiei. Le vom comenta sintetic, din perspectivă istorică.

În *Școala și societatea* (1899), John Dewey pledează pentru o schimbare fundamentală în domeniul educației care sugerează *revoluția copernicană* în astronomie – *centrarea educației pe copil*; „*copilul devine soarele în jurul căruia gravitează dispozitivele pedagogiei*” (subl.ns). Pe de altă parte, *școala ca instituție* pentru a evita „risipa în educație”, trebuie plasată în centrul sistemului de învățământ în relație cu viața economică și de familie și cu resursele naturale și culturale ale comunității, cu posibilitățile oferite de universitate și de cercetarea tehnică (*Ibidem*, vezi p. 123). În raport de cele două *centrări* pedagogice (pe copil, cu toate resursele sale psihologice – pe *școală ca instituție socială*) trebuie regândite principiile pedagogice, treptele și

disciplinele de învățământ, metodele de instruire și de evaluare (John Dewey, trad., 1977, p. 102; vezi p. 123).

În *Copilul și curriculumul* (1902) John Dewey militează pentru elaborarea unor noi programe școlare menite să asigure legătura dintre *experiența spontană a copilului* – care trebuie valorificată pedagogic, în sens psihologic, dar și social – și *cunoștințele științifice*, gata elaborate după un proces de cercetare acumulat în timp. Doar în acest fel pot fi evitate cele două greșeli ale școlii: a) „a-l lăsa pe copil cu propria spontaneitate nedirijată” (cazul *școlilor noi sau moderne*); b) a-i sugera copilului direcții din afară (cazul *școlii tradiționale*).

Soluția reformatoare sau chiar *revolutionară* preconizată de J. Dewey este prezentată pe larg în următorul raționament – „să renunțăm la noțiunea de obiect de studiu ca ceva fix și gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului; să încetăm să concepem experiența copilului ca fiind ceva solid și fixat; să o privim ca pe ceva fluent, embrionar, vital; în acest caz ne vom da seama că curriculumul și copilul sunt numai două linii care definesc un singur proces”; acest proces complex solicită „o reconstruire continuă care pleacă de la experiența actuală a copilului și ajunge la aceea reprezentată de elementele organizate ale adevărului pe care le numim studii” (*Ibidem*, p. 83; p. 71-72).

În *Experiență și educație* (1938), John Dewey propune reorganizarea instruirii ca reconstrucție, dincolo de limitele școlii tradiționale (accent pe transmitere de conținuturi gata elaborate), dar și ale *Educației noi*, în varianta americană *progresivistă* (accent doar pe interesele elevului). Este anticipată forța paradigmelor curriculumului prin depășirea conflictelor pedagogiei moderne, între abordarea sociocentristă și cea psihocentristă. Profesorul trebuie să pună accent pe experiența elevului; nu pe orice experiență, ci doar pe experiența pozitivă a elevului care trebuie reconstruită permanent din perspectiva scopurilor și obiectivelor propuse, condiționate de cerințele psihologice, dar și sociale al educației.

În acest context sunt propuse două *principii* de proiectare și realizare a educației și instruirii:

a) *Principiul continuității experienței elevului* în perspectiva asigurării creșterii/dezvoltării sale; aplicarea acestui principiu solicită profesorului să asigure continuitatea între experiența elevului și programele școlare, valorificând experiența cu care elevul provine din mediul său de viață sau construind un mediu nou, favorabil pentru creșterea/dezvoltarea pozitivă a elevului.

b) *Principiul interacțiunii factorilor* implicați în experiența elevilor în calitate de condiții obiective – subiective; aplicarea acestuia principiu solicită profesorului să înțeleagă corect fiecare *situație* generată de raportul unic existent între condițiile obiective (externe) și cele subiective (interne) proprii fiecărei comunități școlare și fiecărui elev (*Ibidem*, vezi p. 185-198).

Cea de-a doua antologie selectează texte din interiorul celor mai importante opere ale lui Dewey, integrându-le special pentru a putea oferi adevărate *Fundamente pentru o știință a educației* (John Dewey, trad., Editura Didactică și Pedagogică RA, 1992). Aceste *fundamente* sunt reconstituite în perspectiva contribuției lui J. Dewey la inițierea paradigmelor *curriculumului* prin:

a) definirea educației la nivelul unității dintre latura psihologică („factorul individual”) și cea socială (care oferă substanță conținuturilor) și în relații strânse cu alte

noțiuni pedagogice: școala/sistem de învățământ, *conținut educativ* (curricular), *metoda* (pentru dezvoltarea capacităților și intereselor elevului), *profesorul*, ca educator „angajat nu numai în formarea indivizilor, ci și în formarea vieții sociale” – *Creuzul meu pedagogic* (1898);

b) analiza istorică a *idealului democratic al educației* care: a) exprimă „nevoia unui singur etalon”; b) poate fi construit prin „abstragerea trăsăturilor dorite din formele de viață ale comunității”; c) are o structură bilaterală: psihologică/motivație comună – socială/interacțiune între grupurile comunității naționale;

c) evidențierea criteriilor de elaborare a *scopurilor pozitive* în raport de idealul democratic al educației în societatea modernă industrializată:

- concordanță cu resursele interne ale educatului (*scopurile* trebuie să fie *intrinseci* și nu impuse din afară) și cu mijloacele care permit îndeplinirea lor (doar astfel scopurile sunt realizabile în context concret);
- capacitatea de a oferi o direcție corectă acțiunilor pentru realizarea lor;
- angajarea în depășirea situației și a condițiilor existente;
- flexibilizarea în raport de context, permitând „alegerea alternativelor”.

Ralph W. Tyler (1902-1994)

Ralph W. Tyler publică la Editura Universității din Chicago, cartea *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii* (1949). Este considerată de istorici „Biblia Curriculumului”, datorită modelului de proiectare a instruirii propus care pleacă de la rolul priorității al *scopurilor și obiectivelor*. Cele patru principii de proiectare sunt formulate sub forma unor întrebări:

- a) *Ce scopuri și obiective educaționale* trebuie să propună școala?
- b) *Ce experiențe de învățare* trebuie selectate de educator pentru atingerea *scopurilor și obiectivelor* propuse?
- c) *Cum* pot fi organizate *experiențele de învățare* selectate pentru a realiza o instruire eficientă?
- d) *Cum* pot fi evaluate *rezultatele instruirii*, în raport de *scopurile și de obiectivele propuse*?

Acest model de proiectare considerat rațional („Raționalul lui Tyler”) este criticat de urmași pentru *liniaritatea* sa, motiv pentru care este plasat în zona pedagogiei moderne. Mai mult decât atât se consideră ca una dintre mizele importante ale pedagogiei *postmoderne* o constituie depășirea „Raționalului lui Tyler” dominat mult prea mult de logica managerială a acțiunii eficiente (vezi Ioan Negreț-Dobridor, 2008, p. 143-144).

În opinia noastră, *modelul de proiectare rațională a educației și a instruirii*, propus de R.W. Tyler, inițiază trecerea de la pedagogia modernă spre cea postmodernă în măsura în care principiile propuse au consistență, dar și deschiderea proprie paradigmelor *curriculumului*. Aducem în acest sens două argumente: a) unul rezultă din interpretarea celor patru principii, pe baza analizei raționamentelor incluse în cartea lui R.W. Tyler; b) cel de-al doilea este demonstrat prin rezistența în timp a modelului lui R.W. Tyler care este practic dezvoltat în diferite variante menite să amelioreze relațiile dintre elementele proiectului sau dintre acestea și contextul extern în care se realizează educația/instruirea.

a) *Interpretarea celor patru principii ale „Rationalului lui Tyler”* confirmă logica proiectării curriculare a instruirii centrate asupra rolului prioritar al scopurilor și obiectivelor, evidențiat în cadrul primului principiu. Trebuie subliniat faptul că R.W. Tyler are în vedere o dublă dimensiune a scopurilor și obiectivelor: a) o dimensiune psihologică exprimată la nivel de *comportamente psihologice* (în special, *cognitive*), formularea lui R.W. Tyler fiind tributară tendințelor *behavioriste* persistente în epoca sa; b) o dimensiune socială, exprimată prin conținuturile cu valoare socială care trebuie învățate în acord cu *comportamentele psihologice vizate* (pe care în interpretare istorică *diacronică*, le-am putea numi *capacități* sau *competențe psihologice*). Înțelegerea acestei duble dimensiuni confirmă faptul că viziunea promovată de R.W. Tyler este proprie paradigmii *curriculumului* care încearcă să rezolve conflictul întreținut de pedagogia modernă între abordarea predominant psihologică sau *sociologică* a educației. Celelalte trei principii, care susțin realizarea primului principiu, confirmă stabilitatea structurală a oricărui proiect pedagogic de tip *curricular*.

Cel de-al doilea *principiu* are în vedere valorificarea *teoriei experienței* și a conceptului operațional de *situatie de instruire*, promovate de John Dewey. *Experiențele de învățare* trebuie alese special în raport de scopurile și obiectivele propuse, în termeni psihologici, dar și sociali. Vizează, în mod special, crearea unor situații de instruire favorabile învățării eficiente prin asigurarea continuității între experiența de viață a elevului și conținuturile cu valoare socială care trebuie înțelese, interiorizate și aplicate în timp.

Cel de-al treilea *principiu* are un sens metodologic. Vizează organizarea experiențelor de învățare pe anumite căi de instruire care asigură eficiența activității. Într-o interpretare istorică diacronică putem considera că acest principiu se referă la *metodologia de instruire*, concepută strategic, care include nu numai metodele, ci și formele de organizare cele mai potrivite în raport de context.

Cel de-al patrulea criteriu, confirmă viziunea curriculară a lui R.W. Tyler, care include *evaluarea* în structura oricărui proiect de educație/instruire. Mai mult decât atât, *evaluarea* este realizabilă în funcție de scopurile și obiectivele anunțate la începutul activității, ceea ce permite reglarea și autoreglarea acesteia în raport de rezultatele obținute, prin perfecționarea experiențelor de învățare (bazate pe comportamente psihice și conținuturi sociale) și a metodologiei selectate.

b) *Rezistența în timp a „Rationalului lui Tyler”* este probată prin faptul că modele propuse ulterior respectă în linii mari aceeași componente normative și structurale: scopurile și obiectivele – conținuturile – experiențele de învățare – evaluarea. Diferă modul de reordonare sau de accentuare a acestora, la nivel *procesual, interactionsit, naturalist, dinamic* sau în termeni de negociere ori de reprezentare grafică triunghiulară, pentagonală, sferică etc. (vezi Emil Păun; Dan Potolea, coord.; 2002; Ioan Negreț-Dobridor, 2008, Sorin Cristea, 2010). Excesele postmoderne, realizate programatic prin *deconstrucție*, care au generat numeroase variante de „colonii sau provincii *curriculare*” nu infirmă componentele structurale de bază, ci accentuează doar în mod unilateral sau ideologic anumite dimensiuni contextuale, mai mult sau mai puțin efemere sau conjuncturale. De aceea se consideră că „această reconceptualizare nu va putea înlocui

modelul planificării raționale al lui R.W. Tyler în spațiul european și nici chiar în cel nord-american (vezi Dan Potolea, în Emil Păun; Dan Potolea, coord.; 2002, p. 70).

B.S. Bloom (1913-1999)

Influența modelului de proiectare propus de R.W. Tyler este resimțită mai întâi în spațiul nord-american, stimulând elaborarea taxonomiilor obiectivelor cognitive. Prima dintre ele, cea elaborată de B.S. Bloom (1956) este construită în ideea valorificării dublei dimensiuni a obiectivelor educației:

A) *Dimensiunea psihologică exprimată în termeni de comportamente cognitive*, respectiv de *capacități sau competențe cognitive, transdisciplinare*, gradualizate de la simplu spre complex (creator), aplicabile la orice disciplină și treaptă de învățământ; vizează capacitatea de: a) cunoaștere (simplă); b) înțelegere; c) aplicație; d) analiză; e) sinteză; f) evaluare critică.

B) Dimensiunea de *conținut* (cu valoare socială), exprimată în termeni de *performanțe concrete*, proprii fiecărei lecții sau grup de lecții în cadrul fiecărei discipline de învățământ; implică îndeplinirea unor sarcini concrete, observabile, evaluabile la nivel de acțiuni *concrete* (exprimate prin anumite verbe precizate de Bloom) care confirmă nivelul de capacitate sau de competență atins procesual în activitatea de instruire (vezi Benjamin S. Bloom, 1956).

Această primă taxonomie a obiectivelor cognitive elaborată de Bloom, rezistentă în timp datorită sferei de aplicare extinsă la majoritatea disciplinelor de învățământ a fost completată și cu alte modele. Două dintre ele au în vedere completarea criteriului psihologic de ordin cognitiv, fiind elaborate ca: a) *taxonomie a obiectivelor afective*; b) taxonomie a obiectivelor psihomotorii. Toate aceste taxonomii vor fi incluse în cartea lui Viviane și Gilbert de Landsheere, *Definirea obiectivelor educației* (vezi Viviane de Landsheere, Gilbert de Landsheere, trad., 1979).

Louis d'Hainaut

Este coordonatorul unei importante lucrări coordonate în cadrul unei cercetări de fundamentale realizată de UNESCO. Rezultatele au fost publicate la Paris, în 1979, într-o carte tradusă și în limba română (vezi L. d'Hainaut, coord., 1981). În cadrul acestei lucrări trebuie subliniat studiul scris de Louis d'Hainaut, intitulat „Liniile de forță ale elaborării unui curriculum” (*op. cit.*, p. 83-106).

Contribuția sa în lansarea și susținerea pedagogiei *postmoderne* este asociată cu efortul depus pentru explicarea coerentă a *curriculumului* în calitate de *proiect educativ*. Definiția pe care o propune are valoare de *model* sau chiar de *paradigmă*. Astfel, „un curriculum este un proiect educativ care definește: a) țelurile, scopurile și obiectivele unei acțiuni educative”; b) căile, mijloacele și activitățile folosite pentru a atinge aceste scopuri; c) metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade” (*op. cit.*, p. 83).

Față de modelul liniar, inițiat de R.W. Tyler (1949), paradigma schițată de L. d'Hainaut evidențiază *procesul curriculumului*. El este *deschis* între *curriculumul proiect* (numit și *design educational*) și *curriculumul realizat* în concordanță cu „liniile de forță” (scopuri, obiective – conținuturi – metode – evaluare), dar în dependență permanentă de

contextul în care se desfășoară proiectul respectiv (fie el *plan de învățământ, programă școlară, manual sau lecție, curs sau seminar universitar etc.*).

Continuitatea dintre proiect și realitate este concepută de Louis d'Hainaut în termeni de politică a educației. În această direcție el propune „elaborarea curriculumului în perspectiva educației permanente” deschisă spre toate *continuturile* (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice) și *formele generale* ale educației (educația/instruire/învățarea *formală – nonformală – informală*), dar și spre „noile educații”. Toate aceste componente trebuie integrate și valorificate permanent într-un timp și spațiu pedagogic și social deschis, pe tot parcursul vieții și în orice moment al vieții școlare și postșcolare, universitare și postuniversitare.

Capitolul III

O ABORDARE ISTORICĂ A PEDAGOGIEI DIN PERSPECTIVA ROMÂNIEI

1. *Pedagogia premodernă în România*
2. *Pedagogia modernă în România*
3. *Pedagogia postmodernă în România*

Istoria pedagogiei românești demonstrează o anumită sincronizare cu tendințele de evoluție confirmate la scară europeană și universală. Această sincronizare încercată de *pedagogie* este cu totul remarcabilă în condițiile decalajelor economice și instituționale existente în *premodernitate*, *modernitate* și *postmodernitate*. În *economie*, decalajele provin din stadiul de dezvoltare întârziat, tradiționalist și conservator (în *premodernitate*), predominant agrar (în *modernitate*), marcat de industrialism forțat (în *postmodernitate*). În plan *instituțional*, decalajele sunt și mai accentuate dacă avem în vedere faptul că prima *universitate* din Europa este fondată la Bologna în 1088 (avându-i ca absolvenți, în diferite epoci, pe Dante Alighieri, Francesco Petrarca și Nicolaus Copernic); în timp ce în România prima *universitate* este înființată la Iași, în 1860.

Pe acest fond, pe parcursul acestui capitol vom încerca să surprindem *evoluția pedagogiei românești* în cele trei etape – *premodernă*, *modernă* și *postmodernă* – respectând, în linii mari criteriile utilizate în capitolul II (în care am analizat evoluția pedagogiei în plan universal).

1. Pedagogia premodernă în România

Această etapă de evoluție poate fi identificată istoric pe parcursul secolelor XVII-XIX, până la Marea Unire de la 1 decembrie 1918. Este marcată, în plan instituțional, de *Legea asupra Instrucțiunii* (1864) și de înființarea *Universității* de la București (1864) – vezi Gabriela C. Cristea, 2001, p. 66-85.

Legea asupra Instrucțiunii, semnată de domnitorul Alexandru Ioan Cuza la 25 noiembrie 1864 este elaborată în urma unui proces de *creație socială*, pe care l-a generat actul politic al Unirii Principatelor Moldova și Țara Românească (din 24 ianuarie, 1859). Baza pedagogică și socială a *Legii asupra instrucțiunii* este dată de următoarele nouă principii: 1) Prințipiu caracterului unitar al Legii; 2) Prințipiu obligativității și gratuității învățământului primar; 3) Prințipiu unității școlii elementare de la sat și oraș; 4) Prințipiu laicizării învățământului; 5) Prințipiu egalității sexelor la învățătură; 6)

Principiul liceului unitar; 7) Principiul învățământului tehnico-profesional; 9) Principiul diferențierii învățământului superior de învățământul mediu.

La nivelul *gândirii pedagogice* poate fi remarcată contribuția generației pașoptiste:

– Ion Heliade Rădulescu (1802-1872) scrie *Câteva cugetări asupra educației* (1839); *Despre învățatura publică* (1840). Scopul general al educației constă în „păstrarea, îndestularea și desăvârșirea trupului, a duhului și a inimii”. Instruirea trebuie să aleagă metode care să urmeze „pasurile ce face natura în lucrările sale”.

– Nicolae Bălcescu (1819-1852) în *Manualul bunului român* (1850) propune drept cale a progresului social „învățatura în instituții libere care să se poată lumina, căci sub tiranie nu se pot lumina popoarele”.

La nivelul *teoriei pedagogice* elaborate, trebuie remarcat faptul că primul *curs de pedagogie* este cel publicat de Simion Bănuțiu în 1870, după cursul ținut la Universitatea din Iași. Tot un profesor de la Universitatea din Iași, Ioan Găvănescu (1859-1949) elaborează două cursuri de bază, cu mijloacele tradiționale, ale pedagogiei filozofice: *Curs de pedagogie generală* (1899); *Didactica generală* (1921).

Direcțiile pedagogiei științifice, menite să anticipateze paradigmile pedagogiei moderne, sunt inițiate în perioada 1890-1915. Este de notat că sunt prezente ambele direcții, și cea psihologică și cea sociologică.

Direcția sociologică este inițiată de Constantin Dimitrescu-Iași (1849-1923) și de Spiru C. Haret (1851-1912).

Constantin Dimitrescu-Iași (1849-1923), profesor de pedagogie și sociologie la Universitatea din Iași și la Universitatea din București, prieten și colaborator al ministrului Spiru C. Haret, s-a remarcat prin studiile publicate în *Revista pedagogică* pe care a fondat-o și a condus-o între 1891-1898. *Teoria sa pedagogică* pune accent pe rolul factorilor sociali în procesul educativ. *Scopul educației* are o bază etică și sociologică, urmărind formarea *omului puternic*, adaptat la cerințele vieții sociale, care luptă pentru progres social. *Mijloacele educației* sunt alese pentru realizarea scopului educației, respectând cerințele biologice și psihologice ale celui *educat*. *Educatorul* are nevoie de *tact pedagogic* dobândit prin îmbinarea teoriei educației cu experiența practică.

O contribuție importantă a lui C. Dimitrescu-Iași este cea referitoare la „teoretizarea reformei haretiene, la nivelul unui demers care evidențiază importanța idealului educației naționale și a scopurilor pedagogice specifice fiecărei trepte școlare” (Gabriela C. Cristea, *Reforma învățământului. O perspectivă istorică, 1864-1944*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2001, p. 101).

Concepția pedagogică și socială a lui C. Dimitrescu-Iași este reflectată în *Raportul asupra proiectului de lege a învățământului secundar și superior* din 1898, document de politică a educației care a fundamentat reforma pe care o va realiza Spiru Haret. În acest *Raport*, prezentat în fața *Adunării Deputaților*, C. Dimitrescu-Iași evidențiază următoarele caracteristici ale reformei haretiene preconizată prin textul legislativ, susținut cu argumente pedagogice solide:

a) Proiectul de lege este elaborat special ca „să satisfacă trebuințele învățământului secundar și superior, potrivit cerințelor culturii moderne și nevoilor reale ale țării”.

b) *Învățământul secundar* este organizat pe două trepte (*gimnaziul și liceul*), prima treaptă, cea *mijlocie*, asigurând legătura între învățământul primar și liceu, cu „menirea de a da o cultură generală mai ridicată (...), indispensabilă oricărui cetățean, oricare ar fi direcțiunea în care-și va întrebuința munca”.

c) Reforma, după modelul țărilor europene occidentale, trebuie să perfecționeze legătura dintre cele trei niveluri ale sistemului de învățământ: învățământul *primar* – *învățământul secundar* – *învățământul superior*.

d) Învățământul liceal este organizat pe trei secții – reală, clasică și modernă – care „trebuie organizate în același liceu”, cu dublu scop:

- „dezvoltarea minții (...) cu noțiuni indispensabile oricărui cetățean”;
- „pregătire solidă pentru învățământul superior”.

e) Perfecționarea metodelor de instruire care trebuie să aibă în vedere, în mod special și permanent „dezvoltarea minții și inimii școlarului”, în clase cu efective reduse în acord cu cerințele psihologiei și ale pedagogiei.

f) Transformarea bacalaureatului care solicita mai mult memoria, în examen de maturitate necesar pentru „a dovedi mai ales influența studiilor făcute asupra formării cugetării”.

g) Modernizarea învățământului superior care trebuie să asigure pregătirea pentru mai multe domenii, nu numai pentru „artele liberale”, printr-un corp didactic cu două calități:

- calitatea de „lucrător care contribuie la progresul științei” în domeniul său de specializare înaltă;
- calitatea de „magistru care să știe și să poată prin cursurile sale să deștepte interesul tinerimii pentru știință”.

h) Înființarea, în cadrul învățământului superior, a *seminarului pedagogic* pentru pregătirea profesorilor, „pentru îmbunătățirea treptată a învățământului secundar” (*Ibidem*, p. 148-155).

Legătura dintre *Raport și concepția pedagogică reformatoare* a lui C. Dimitrescu-Iași poate fi remarcată în studiul „Ideal și idealuri”, publicat în revista *Școala modernă* (nr. 22/1898). Autorul definește ceea ce astăzi numim *finalitățile de sistem ale educației*, aflate la baza oricărei reforme școlare (vezi C. Dimitrescu-Iași, 1969):

a) *Idealul național* al educației – „idealul superior în educația de stat”, bazat pe „idealuri subordonate – adevărul, frumosul, binele”; presupune existența unui factor comun, cultura generală care asigură unitatea și continuitatea dintre *trei tipuri de școli*: a) școala primară (*cultura generală minimală*); b) școala gimnazială (*cultura generală medie*); c) școala liceală (*cultura generală avansată*, care va permite trecerea la învățământul superior).

b) *Scopurile generale*, gândite în concordanță cu idealul național, urmăresc: a) asigurarea culturii generale, necesară oricărui cetățean în societatea modernă; b) pregătirea specială pentru diferite cariere profesionale. Ambele scopuri, fiind în concordanță cu idealul, urmăresc „a înălța pe om aşa încât să se poată susține cu succes în lupta pentru existență”.

Spiru C. Haret (1851-1912) ministrul instrucției în trei legislaturi (1877-1899; 1901-1904; 1907-1910), este un precursor al pedagogiei sociale prin contribuțiile sale teoretice și practice exceptionale care au dus la crearea sistemului național de învățământ din România la granița dintre secolul XIX-XX.

Contribuțiile teoretice pot fi identificate în operele sale care au urmărit reformarea sistemului de învățământ din România pe baza unei concepții pedagogice progresiste care

îmbină experimentul social cu competența didactică (profesor de matematică la Universitatea din București) și managerială (ca „ministrul școalelor”) – vezi *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. 1-11, 1934-1938.

Liniile principale ale *pedagogiei sociale haretiene* sunt conturate înaintea promovării lui Spiru Haret ca „ministrul al școalelor”. Ca „om al școlii” (dar și „inspector general al școalelor” din 1883), a elaborat *Raport general anual asupra învățământului prezentat de dl ministrul al Instrucției Publice și Culte la 10 Decembrie, 1884* (vezi *Operele lui Spiru C. Haret*, vol. I, 1934, p. 3-178). Reținem următoarele idei pedagogice care exprimă concepția sa pedagogică încadrată în zona inițierii pedagogiei sociale și a paradigmii sociologice (vezi Gabriela C. Cristea, *op. cit.*, p. 121-124):

a) *Definirea sistemului de învățământ* este realizată pe baza a două criterii care anticipă studiile moderne de politică și de management al educației: a) criteriul cantitativ – sistemul de învățământ reprezintă ansamblul școlilor existente de toate tipurile, gradele etc.; b) criteriul calitativ – sistemul de învățământ, funcționare să socială, „pentru a forma un corp organizat”, depinde de relațiile dintre toate instituțiile școlare”; de aceea, având importanța structurii sistemului de învățământ (*cheia reformelor școlare moderne*), trebuie înțeles următorul fapt social și pedagogic – „când o școală merge rău aceasta se simte în mersul tuturor celorlalte”.

b) *Perfecționarea structurii sistemului de învățământ și a conținutului instruirii* prin rezolvarea corectă a raportului dintre *învățământul clasic* și *cel real*. Este anticipată formula „curriculumului comun” în măsura în care absolvenții *învățământului liceal clasic și real* beneficiază de „o instrucție generală care e necesară oricărui om în societate”.

• *Înțelegerea rolului finalităților educației* în calitate de „trebuie” care pot fi satisfăcute în cadrul specific fiecărui nivel de învățământ prin *programe de instruire* adecvate: a) *învățământ primar* – asigurarea „substratului întregi culturi naționale”, ceea ce impune organizarea sa unitară și generală, în mediul rural și urban;

• *învățământ secundar* – continuarea culturii generale pe parcursul a două trepte (gimnaziul și liceul) și două profiluri (clasic și real), cu „programe care nu diferă prea mult, adevarată deosebire stând în spiritul ce trebuie să domnească”;

• *învățământ superior* – pregătirea pentru profesiile cele mai înalte necesare societății, în *universități* și alte *școli superioare* (politehnică, medicină, agricultură etc.)

c) *Proiectarea instruirii la nivel global*, în funcție de finalitățile stabilite; astfel, după cum se exprima Haret, „trebuie tras un plan general care să arate locul ce ocupă în sistemul întreg fiecare *clasă de școli* – primare, gimnaziale, liceale – și *trebuie* pe care e chemată să le satisfacă”, în conformitate cu „scopul pentru care sunt făcute”.

d) Conceperea reformei școlare la nivel global, corelând între ele *finalitățile* educației (idealul național și scopurile pentru *învățământ primar – secundar – superior*) *structurile de organizare* ale *învățământului* și *conținuturile instruirii*; avertizându-și parcă urmașii care vor eșua de-a lungul timpului în încercarea de a transforma școala, Haret subliniază faptul că atunci „când ar fi vorba de reforme nu se cuvine a se atinge cineva numai de unele părți din *învățământ*, fără a se preocupă de efectul ce aceste schimbări vor avea asupra părților celorlalte”.

În *Raport la Rege asupra Ministerului de Instrucție* (1903), elaborat în cea de-a doua perioadă de ministeriat, Spiru Haret analizează și propune rezolvarea a trei probleme importante în perspectiva pedagogiei sale sociale (*Ibidem*, vezi p. 128-132; vezi Operele lui Spiru Haret, vol. II, p. 205-486):

a) *Scopul general al învățământului* – finalitate apropiată de *idealul național*.

Răspunde la trei funcții ale educației recunoscute în sistemele moderne de învățământ. Rezultă „un scop întreit” al școlii:

- formarea de *buni cetăteni*;

• asigurarea fondului de cunoștințe necesar oricărui om pe parcursul vieții, „fără deosebire de treaptă socială” (misiunea *învățământului obligatoriu* de cultură generală);

• formarea carierelor profesionale „necesare pentru viața completă și armonioasă a statului” (misiunea *învățământului superior*).

b) *Realizarea reformei învățământului* în conformitate cu idealul național și cu „scopul întreit”. Reforma vizează toate nivelurile și tipurile de învățământ pentru care elaborează legi adecvate.

c) Lansarea unei mișcări pentru educația extrașcolară care va intra în istorie sub numele de „Haretism”; prin *Regulamentul special al școlilor pentru adulți* (1904) propune cursuri pentru completarea studiilor, în mediul rural, dar și urban și cursuri libere pentru creșterea nivelului de cultură a oamenilor și a comunităților, în special a celei rurale, cu contribuția specială a învățătorilor.

Pentru modul cum a proiectat conducerea globală a învățământului românesc, Spiru Haret este considerat un precursor al gândirii pedagogice manageriale. Reforma sa care a dus la fundamentarea sistemului național de învățământ, la granița dintre secolele XIX-XX, dintre *premodernitatea și modernitatea* României, se bazează pe respectarea a cinci principii de politică a educației, care anticipează cerințele paradigmii pedagogiei sociale:

- *Principiul educației în spiritul unității culturale a neamului*;
- *Principiul educației patriotice*;
- *Principiul educației realiste și practice*;
- *Principiul diversificării orientării școlare*;
- *Principiul educației extrașcolare*, cu deschidere nu numai spre educația adulților, ci în sens mai larg, spre *educația permanentă* (Stoian, Stanciu, 1969).

Contribuțiiile practice sunt consemnate în opera de politică a educației, realizată de Haret, marcată prin elaborarea cadrului legislativ cât mai complex și mai complet, valabil la scara întregului sistem de învățământ:

a) *Legea învățământului primar și primar-normal* (1894), al cărei Raport a fost susținut de Haret în Parlament, în perioada ministrului Poni – accent pe caracterul general, unitar și obligatoriu al învățământului primar de la sat și oraș;

b) *Legea învățământului secundar și superior* (1898) instituie:

• unitatea și continuitatea dintre cele două trepte ale învățământului secundar, gimnazial și liceal;

- profilurile de studiu ale liceului (clasic, real, modern);

• transformarea *bacalaureatului* în *examen de evaluare a maturității absolvenților*;

- scopul general al învățământului superior prin care fiecare universitate să devină „centru pentru mișcarea intelectuală a țării”;
- seminarul pedagogic universitar pentru formarea profesorilor din învățământul secundar;

c) *Legea învățământului profesional* (1899) – înființează trei tipuri de școli profesionale, în toată țara, de trei grade (*elementar, inferior și superior*) pentru patru specialități (*agricol, silvic, meserii, comerț*) corespunzător stadiului de dezvoltare economică a țării, cu implicare județelor și comunelor, sub îndrumarea pedagogică a *Ministerului Instrucției*;

d) *Legea învățământului primar și primar normal* (1904) care are la bază Legea din 1896, completată în 1901 care include, *Regulamentul special al școlilor pentru adulți*, susținut în 1907 de *Circulară către toți membrii corpului didactic de toate gradele care trebuie să lucreze pentru propășirea activității extrașcolare*; mișcarea pedagogică haretistă promovează, în mod special, activitățile învățătorilor rurali realizate prin bânci populare, tovărășii sătești, cantine și sezători, școale de adulți, cursuri de seară, cursuri de ucenici, conferințe pe teme de cultură generală, în colaborare cu preoții (numiți „tovărășii de apostolat”).

e) *Lege pentru școalele de copii mici* (1909) – care urmărește instituirea *grădiniților* ca formă de învățământ preșcolar, după modelele lansate în Europa occidentală.

Trebuie remarcat faptul social că toate aceste legi reformatoare au fost perfectionate continuu în practica educației și instruirii, prin inițierea unor comisii care sunt implicată în procesul de elaborare și înnoire a *programelor și regulamentelor școlare*.

Concluzie

Pedagogia socială inițiată de Spiru C. Haret a contribuit la fundamentarea procesului de modernizare a sistemului național de învățământ românesc la granița dintre secolele XIX-XX. Acest proces a fost susținut prin „legile reformei” care au vizat toate nivelurile de învățământ (primar – secundar – superior) și prin cadrul de organizare al educației extrașcolare prin contribuția specială a învățătorilor rurali, intrată în istorie sub numele de **haretism**.

Direcția psihologică a pedagogiei științifice românești în etapa istorică a trecerii de la premodernitate spre modernitate este susținută de Vladimir Ghidionescu (1878-1948) și de Ioan Găvănescu (1859-1949).

Vladimir Ghidionescu (1878-1948) acordă prioritate cercetărilor care au ca scop cunoașterea copilului, apelând la metode experimentale. Studiile de istorie a pedagogiei românești îl consideră „primul care face o prezentare sistematică a pedagogiei experimentale”, prin ceea ce a scris, dar și prin conferințele susținute pentru popularizarea celor mai importante teze al noii direcții de evoluție a cercetărilor în domeniul educației și al învățământului (vezi Zaharian Ermona, 1971).

Principala sa operă, *Introducere în pedologie și pedagogia experimentală* (1915) plasează pedagogia într-un context de cercetare interdisciplinară, influențat îndeosebi de studiile de pedologie și de psihologia copilului. Pedagogia studiază copilul și instruirea cu ajutorul metodelor experimentale. Este sugerată metaforic imaginea unei științe a educației care se dezvoltă în trei părți, ca un *arbore* care își arată rădăcinile, tulpina și ramurile.

a) *Pedologia* – este *rădăcina* pedagogiei; implică studii pentru cunoașterea copilului realizate cu ajutorul biologiei, psihologiei generale și a mai multor ramuri ale psihologiei: copilului, animală, socială, comparată.

b) *Pedagogia experimentală*, este *tulpina* pedagogiei; include mai multe *ramuri*: psihologia experimentală și psihologia pedagogică; didactica generală și specială, igiena generală și școlară, psihopatologia infantilă și pedagogia patologică.

c) *Pedagogia filozofică* este *coroana* pedagogiei care include „ramurile de sus”: istoria filozofiei și a culturii, pedagogia istorică, pedagogia socială, estetica și morală, filozofia religiei și teleologia.

Ioan Găvănescu (1878-1948) studiază scopul educației cu ajutorul unor „științe practice”, precum psihologia și etica. *Pedagogia generală* (1923) include trei părți care anticipatează, prin titlul lor, cele trei curente promovate de pedagogia modernă interbelică. Maniera predominantă de abordare este însă, în opinia noastră, una psihologică, prezentă în toate cele trei părți ale pedagogiei generale, în special în partea a II-a, „pedagogia practică (metodologia)”. De aceea am optat pentru plasarea lui Ioan Găvănescu în direcția de evoluție *psihologică* a pedagogiei științifice premoderne.

Chiar partea I a pedagogiei generale, pedagogia filozofică, ridică probleme de ordin psihologic precum: raportul dintre idealul educației și ereditate; includerea în laturile importante ale educației a educației sentimentelor și a voinței; promovarea principiului *activismului psihologic* al elevului, susțin prin *metode active*.

Partea a II-a, *pedagogia practică (metodologia)* analizează contextul didactic în care este utilizată *metoda activă*. Conținutul ei este condiționat psihologic: didactica are ca obiect de cercetare „educația inteligenței; *activismul* este tratat ca *voluntarism* care conduce la introducerea mai multor *discipline practice*; reformularea treptelor herbartiene printr-un model numit „umanism” aplicabil și la profilul real.

Partea a III-a, „istoria pedagogiei”, este și ea dominată de un anumit model de abordare psihologică în măsura în care se consideră că studiul oricărei doctrine trebuie să evidențieze *interesele practice immediate* utile pentru cultura unei națiuni (vezi Gabriela C. Cristea, *op. cit.*, p. 194-199).

2. Pedagogia modernă în România

Din punct de vedere istoric, *pedagogia modernă* în România poate fi identificată pe parcursul perioadei interbelice, între 1918-1945. Ea contribuie, în plan teoretic, metodologic și practic, la consolidarea sistemului de învățământ din România, continuând procesul inițiat de Spiru Haret în noile condiții politice și social-economice determinate de instituirea *statutului național unitar*, la 1 decembrie 1918.

Dintre tendințele de evoluție, afirmate în contextul pedagogiei moderne, amintim:

a) continuarea politicii educației, inițiată de Haret, pentru asigurarea unui învățământ primar unitar și pentru dezvoltarea activităților extrașcolare, în perspectiva educației permanente;

b) îmbinarea tendinței de realizare a unui învățământ *unitar* cu cea de dezvoltare a unui învățământ *diferențiat*, în raport de condițiile de mediu social, comunitar (sat-oraș);

c) dezvoltarea învățământului liceal, teoretic și profesional, în pas cu cerințele modernizării României în plan economic, social-politic și cultural, în perioada interbelică;

d) înființarea de noi instituții de învățământ superior: Universitatea în limba română din Cluj (1919); *Politehnica* din București și din Timișoara (1921); *Academia Națională de Educație Fizică* din București (1922).

Linia de continuitate care poate fi semnalată între politica educației și pedagogia modernă interbelică este asigurată de prezența în fruntea învățământului românesc a unor personalități științifice: Simion Mehedinți (1918); Dr. Constantin Angelescu (1918-1919; 1922-1926; 1927-1928; 1933-1938); P.P. Negulescu (1920-1921; 1926); Nicolae Iorga (1931-1932); Dimitrie Gusti (1932-1933); Petre Andrei (1938-1940); Ioan Petrovici (1926-1927; 1938; 1941-1944) – vezi Gabriela G. Cristea, *op. cit.*, p. 238.

În opinia noastră, *pedagogia modernă românească* se încadrează în tendințele paradigmatici europene. Este evidentă prezența a două paradigmă care confirmă o abordare a educației și instruirii din perspectivă psihologică (paradigma *psihocentrism*) și socială (paradigma *sociocentrism*). Pe de altă parte, putem semnală două note de originalitate, de specificitate, caracteristice pedagogiei moderne românești interbelice.

Prima notă caracteristică specifică se referă la menținerea unei destul de puternice tendințe *clasice*, bazată pe *abordarea filozofică* a educației și instruirii. Curentele afirmate, destul de influente în epocă, au menținut preocuparea pentru fundamentarea epistemologică a domeniului. Pe de altă parte, această abordare a ieșit din tiparele clasice, metafizice, prin deschiderile sale directe și indirekte spre dimensiunea psihologică și socială a educației. Aceste deschideri sunt probate și prin faptul că reprezentanții tipici ai pedagogiei filozofice au permis afirmarea unor discipoli care au evoluat în direcții opuse sau complementare la nivelul celorlalte două *ideologii* sau *paradigme*, *psihocentrism*, respectiv *sociocentrism*.

A doua notă o constituie dezvoltarea mai amplă a paradigmelor pedagogiei sociale/sociologice față de cea a pedagogiei psihologice, experimentale. Ultima tendință se explică prin: a) antecedentele notabile în perioada *premodernă* care a consemnat inițierea pedagogiei sociale prin opera teoretică și practică a lui Spiru Haret și a lui C. Dimitrescu-Iași; b) afirmarea idealului educației naționale, reflectat la nivelul pedagogiei moderne dintr-o perspectivă predominant socială. Această tendință a generat, de altfel, preocuparea teoretică specială pentru elaborarea de modele care au „semnificația unor încercări de constituire a unei *pedagogii românești*” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 156-164).

2.1. Pedagogia filozofică

Pedagogia filozofică are o tradiție istorică apreciabilă, cu părți pozitive, legate de efortul de conceptualizare a educației, dar și negative, rezultate din abordarea metafizică a unui domeniu care solicită abordări practice semnificative pentru progresul societății și al omului.

Pe acest fond, direcția numită *pedagogia filozofică* evoluează dincolo de unitatea sa tradițională, paradigmatică, istorică și axiomatică. Ea este reprezentată de mai multe curente care o plasează într-o rețea de legături complexe și nuanțate cu *pedagogia sociologică* și psihologică, dar și cu ceea ce va constitui ulterior linia de dezvoltare postmodernă a domeniului, după anii 1950-1970. Această situație se explică prin faptul că

pedagogia filozofică și curentele sale importante și semnificative sunt reprezentate de personalități puternice ale domeniului: G.G. Antonescu, Ștefan Bârsănescu, Constantin Narly.

2.1.1. Pedagogia filozofică formativ-organicistă

Pedagogia filozofică formativ-organicistă este reprezentată de G.G. Antonescu (1882-1955). Opere importante: Din problemele pedagogiei moderne (1923); Istoria pedagogiei (1927), Educație și cultură (1928); Pedagogie generală (1930); Pedagogie contemporană (1935).

Autorul aplică în pedagogie principiul *evoluționismului*, afirmat în filozofia și știința secolului al XIX-lea. La baza educației și a instruirii este plasat un principiu filozofic fundamental – *principiul școlii formativ-organiciste*.

Principiul școlii formativ-organiciste este analizat în Educație și cultură, carte apărută în patru ediții (1928, 1933, 1936, 1972). Ediția din 1972 este prefațată de Ion Gh. Stanciu care consideră că G.G. Antonescu face parte din currențul pedagogiei moderne filozofice datorită faptului că „își construiește sistemul filozofic, căutând un principiu fundamental – rădăcină” (Ion Gh. Stanciu, în G.G. Antonescu, 1972).

*Principiul școlii formativ-organiciste propune rezolvarea conflictului clasic, în istoria pedagogiei, dintre „școala informativă” și „școala formativă”, prin mijloace proprii filozofiei educației. Astfel, opțiunea pentru „școala formativă” – care „urmărește formarea spiritului elevului, desăvârșirea a ceea ce sufletul acestuia aduce de la natură, actualizarea potențialului său psihic” – este asociată cu nevoia de abordare *organicistă* a educației și instruirii – „subordonată condițiilor interne, *organice* ale sufletului elevului (...), opusă *educației mecanice* realizată din exterior către interior” (Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 128).*

Aplicarea acestui principiu la nivelul procesului de învățământ generează, în viziunea lui G.G. Antonescu, mai multe consecințe pozitive:

A) *Reconstruirea conținutului învățământului* în funcție de *cultura formativă* (care pun accent pe efectele *psihologice* ale instruirii) considerată superioară pedagogic celei materiale (care pun accent pe acumularea de cunoștințe); este propus *modelul culturii formative integrale* care implică trei obiective:

- cunoașterea lumii obiective (prin științele naturii sau științele pozitive);
- cunoașterea lumii subiective (prin științele umaniste);
- cunoașterea raporturilor logice și cantitative dintre obiectele realității (prin logică și matematică).

B) Avansarea unei metodologii a instruirii care face apel la metode necesare pentru realizarea obiectivelor culturii formative integrale: *metoda socratică (euristică)*; *metoda intuitivă* și *metoda practică (lucrările practice)*.

C) Promovarea „școlii active integrale”, bazată pe „idealism activ”, care pun accent mai mult pe activarea psihică decât pe cea fizică; „școala activă integrală” este considerată superioară altor două variante care unilateralizează procesul de activare sau de activizare a elevului: *școala activă materialistă* (accent pe activizare prin activități

fizice, de lucru manual etc.) – școala activă intelectual-materialistă (care pune în prim-plan activarea fizică, activitățile intelectuale, teoretice, fiind puse în practică prin activități manuale).

D) Dezvoltarea unei *teorii a educației morale* care încearcă să rezolve conflictul dintre modelul „educației libere” (Rousseau) și modelul „educației autoritare” (de inspirație herbartiană); propune îmbinarea celor două *modele*, posibilă în măsura în care „educația liberă” este doar *organicistă* în timp ce „educația autoritară” este *formativă*, dar în sens unilaterial, din exterior spre interior; modelul *educației morale formativ-organiciste* are în vedere formarea din interior spre exterior, prin *disciplină liberă* dobândită la nivel de convingere morală bazată psihologic pe unitatea dintre:

- a) cunoașterea și înțelegerea normei morale;
- b) acceptarea afectivă a normei morale;
- c) îndeplinirea normei morale prin efort voluntar consecvent.

În încheiere, trebuie consemnată contribuția lui G.G. Antonescu la ceea ce istoricii au numit „școala științifică de la București la care s-au format alți reprezentanți de frunte ai pedagogiei interbelice (I.C. Petrescu, I.I. Gabrea, V.P. Nicolau)” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 133). Fapt cu totul excepțional, asistenții săi universitari, I.C. Petrescu și I.I. Gabrea, deși au crescut științific pe terenul fundamentelor filozofice sădite de profesorul lor, au evoluat pe direcții diferite, contribuind la afirmarea unor noi paradigmă și concepții în pedagogia interbelică: paradigma *sociocentristă* (I.C. Petrescu), concepția „școlii creatoare” situată la linia de legătură dintre paradigma *psihocentristă* și cea *sociocentristă* (I.I. Gabrea).

2.1.2. Pedagogia filozofică în varianta pedagogiei culturii

Pedagogia filozofică, în varianta *pedagogiei culturii*, este reprezentată de **Ștefan Bârsănescu** (1895-1984). Opere importante: *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință* (1936; ediția a II-a 1976); *Politica culturii în România contemporană* (1937); *Tehnologia didactică* (1939); *Istoria pedagogiei românești* (1941).

Ştefan Bârsănescu este succesorul lui Ion Găvănescu la Universitatea din Iași (1932) și discipol al filozofiei lui Spranger de la Universitatea din Berlin.

Prin *pedagogia culturii*, Ștefan Bârsănescu încearcă să depășească opoziția dintre pedagogia psihologică, individuală și cea socială sau sociologică. În viziunea sa, educația este o activitate culturală desfășurată procesual pe parcursul a trei etape:

- a) *receptarea bunurilor și valorilor culturale* prin care se realizează educația și instruirea;
- b) *trăirea și interiorizarea valorilor culturale receptate* în sens educațional și didactic;
- c) *creația culturală* care asigură obiectivarea spiritului subiectiv, inclusiv în plan pedagogic – în acest sens proiectul de reformare al școlii, dar și cel de elaborare a unei lecții de calitate, constituie *acte de creație culturală – pedagogică*.

Educația aduce elemente noi, specifice, în dezvoltarea activității culturale, îndeosebi la nivelul celei de-a treia etape, de creație (culturală și pedagogică). Cultivarea spiritului subiectiv de ordin pedagogic implică: a) formarea capacității de receptare a

valorilor culturale integrate la nivelul instruirii ca surse de dezvoltare a personalității educativului; b) cultivarea aspirației spre idealul de bine, adevăr, frumos, aflat la baza celor mai importante dimensiuni ale educației (morale, intelectuale și estetice); c) formarea capacității de anticipare valorică – de dezvoltare a unor capacitate creaționale, ceea ce probează înțelegerea dimensiunii prospective a educației.

Teoria pedagogică promovată de Ștefan Bârsănescu, evidențiază nu numai caracterul prospectiv al educației (realizabil prin receptare-interiorizare și mai cu seamă creație culturală), ci și caracterul teleologic al acesteia. Scopul general al educației, înțeles chiar la nivel de ideal al sistemului de învățământ, îl constituie *personalitatea culturală*. Ea este un produs social, care concentrează valorile binelui, adevărului și frumosului, dar și psihologic, exprimând adeziunea morală la aceste valori, acțiunea morală realizată în consens cu aceste valori. Se consideră astfel că „în conceptul de personalitate culturală este inclus și acela de *personalitate morală*” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 134).

Teoria instruirii, susținută de Bârsănescu în spiritul pedagogiei culturii, în *Tehnologia didactică*, dar și în alte lucrări, propune trei tipuri de lecții în raport de cele trei momente înregistrate în realizarea actului cultural, interpretate ca obiective didactice:

- a) lecții care au ca obiectiv prioritar receptarea și transmiterea valorilor culturale;
- b) lecții care au ca obiectiv principal trăirea valorilor culturale receptate și interiorizate;
- c) lecții care au ca obiectiv angajarea elevilor în realizarea unor creații originale, care exprimă resursele lor creative, dobândite ca urmare a înșuirii și interiorizării valorilor culturale pe baza celorlalte două tipuri de lecții.

Putem aprecia că *obiectivul* celui de-al treilea *tip de lecție*, anticipează taxonomia obiectivelor educației, propusă de Landsheere – *obiective de exprimare* (care pot fi îndeplinite după atingerea obiectivelor de stăpânire a materiei și a obiectivelor de transfer) – vezi Viviane de Landsheere; Gilbert de Landsheere, 1979.

O altă contribuție excepțională, prin care Ștefan Bârsănescu anticipează evoluțiile postmoderne ale pedagogiei, este cea încadrată în domeniul *epistemologiei educației*. Cartea *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, ediția I, 1936 este rezultatul îmbinării cercetării de tip epistemologic *hermeneutic*, cu cea istorică și comparată. Modelul cultural îl ajută pe autor să avanseze o clasificare a etapelor de evoluție a pedagogiei, reflectate și în plan național:

- a) *pedagogia clasică* (până în jurul anului 1900, sub influența idealului educației elaborat deductiv, metafizic, filozofic);
- b) *pedagogia experimentală* (1900-1920), care preia metoda de cercetare din științele naturii pentru a da o replică substanțială pedagogiei metafizice, filozofice; în această viziune obiectul de cercetare al pedagogiei devine exclusiv copilul, elevul, cel educat;
- c) *pedagogia științifică* (1920-1930), realizată prin contribuția altor științe, cum ar fi psihologia (generală, a copilului, a vârstelor etc.) sau sociologia (pedagogia socială, pedagogia familiei), etica (pedagogia morală) etc.; pe această cale remarcă Bârsănescu, „pedagogia devine o știință inductivă a educației” (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 136);
- d) pedagogia privită ca *știință autonomă a educației* este analizată de Bârsănescu în prisma cercetărilor întreprinse după 1930, care urmăresc unitatea dintre pedagogia normativă, teoretică și cea practică; în 1976 va propune în ediția a II-a o abordare

apropiată de cerințele pedagogiei *postmoderne* și ale paradigmii *curriculumului* (chiar dacă autorul nu face referințe directe la acești termeni). El pledează pentru autonomia domeniului pedagogiei, cercetat într-un context cultural deschis.

2.1.3. Pedagogia filozofică în varianta pedagogiei personalitare

Pedagogia filozofică, în varianta *pedagogiei personalitare*, este reprezentată de **Constantin Narly** (1896-1956). Opere importante: *Problema idealului pedagogic* (1925); *Educație și ideal* (1927); *Pedagogia socială și personalitatea* (1928); *Tolstoi educator* (1929); *Pedagogia generală* (1938), *Metode de educație* (1943).

Pedagogia lui C. Narly pune la bază idealul personalității înțelese ca fiind „maximum de desăvârșire într-o ființă umană a originalității sale specifice, în cadrul principiului social prin care înțelegem armonia productivă cu mediul”. Abordarea filozofică este angajată special spre problematica relației dintre dimensiunea individuală și cea socială a personalității. Se sugerează rezolvarea ei prin raportarea la vocația profesiei și la resursele formative ale națiunii. În acest context, unii istorici apreciază că „în pedagogia românească Narly este primul care subliniază faptul că realitatea *paideutică* se constituie într-o formă specifică de existență – comunitatea pedagogică”. Raportul dintre *educator* și *educat*, care constituie esența filozofică a educației este înțeles la nivelul „instituțiilor pedagogice existente sau posibile ce caracterizează dialectica *paideutică*” (Viorel Nicolescu, *Narly Constantin*, în *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. II, coord. generală Eugen Noveanu, 2008, p. 789-792).

Din perspectivă istorică, C. Narly face parte din direcția *pedagogiei filozofice* datorită faptului că sistemul său are la bază un model teoretic de abordare generală a realității paideutice care îmbină idealul *personalității* cu cel al *vocației*. Pe de altă parte, *construcția pedagogiei generale* are în vedere marile probleme ale educației care solicită o analiză-sinteză filozofică:

- a) Idealul educației – determinat filozofic, *idealul personalității de vocație*;
- b) Posibilitățile educației, care fac trimitere la un alt concept dezvoltat filozofic de pedagogia modernă, *educabilitatea*;
- c) Mijloacele educației, care sunt deduse în raport de psihologia *educatului*, valorificate însă în funcție de orientările *idealului* și de factorii *educabilității* (care sunt *biologici* și *psihologici*, dar și *sociali*);
- d) Comunitatea educativă, care marchează contribuția teoretică originală a lui Narly; ea reprezintă „acea formă de viață proprie unui act educativ și care constituă de conlucrarea *sui-generis* a *educatului* și a *educatorului*, se concretizează în instituțiile educației”.

Trebuie remarcată și contribuția lui C. Narly la dezvoltarea presei de specialitate ca editor al *Revistei de pedagogie* de-a lungul unei perioade de timp semnificative (1931-1943).

2.2. Pedagogia sociologică

Pedagogia sociologică reprezintă o direcție de evoluție istorică a domeniului, foarte puternică în perioada interbelică. Ea este promovată de numeroase personalități care continuă linia începutului de modernizare trasată, în plan teoretic, de C. Dimitrescu-

Iași și la nivel practic, în termeni de politică a educației, de marele reformator, „ministrul școalelor” Spiru C. Haret.

În studiul nostru ne vom opri la două categorii de reprezentanți ai paradigmii pedagogiei sociologice: a) prima categorie este reprezentată de sociologi de renume care au și operă pedagogică semnificativă prin problematica și metodologia de cercetare promovate, dar și prin anvergura funcțiilor politice îndeplinite la nivel de miniștri ai învățământului în anii 1930 – îi avem în vedere pe Dimitrie Gusti și pe Petre Andrei; b) a doua categorie este reprezentată de pedagogi care au promovat teorii ale educației și ale instruirii adaptate la specificul social al României interbelice – îi avem în vedere pe Ion C. Petrescu și pe Stanciu Stoian. Într-o abordare viitoare extinsă, la acest nivel al dezbatelii vor trebui integrați și alți pedagogi importanți, precum Simion Mehedinti (1868-1962) și Onisifor Ghibu (1883-1972).

Dimitrie Gusti (1880-1955)

Dimitrie Gusti este reprezentantul cel mai important al *Scolii sociologice de la București*, afirmată teoretic și practic prin *metodologia monografică* orientată spre cercetarea în echipe interdisciplinare a realității sociale, în special a celei rurale, semnificativă în plan național. De pe această poziție *metodologică*, D. Gusti va promova o *pedagogie socială* cu accente specifice, implicată și la nivel de politică a educației prin amplul proiect de reformă a învățământului pe care l-a elaborat în perioada sa de ministeriat (1932-1933). Opere importante: *Un an de activitate la ministerul instrucției, cultelor și artelor, 1932-1933* (1934); *Sociologia monografică, știință a realității sociale* (1934); *Știința și pedagogia națiunii* (1941).

Proiectul de reformă a învățământului, pe care Dimitrie Gusti l-a elaborat în perioada în care a îndeplinit funcția de ministru (1932-1933), reflectă concepția sa pedagogică de orientare sociologică susținută și de colaboratorii săi, I.C. Petrescu și Petre Andrei – autori ai unor studii și coordonatori ai unor cercetări, incluse în voluminoasa lucrare, de peste 1500 de pagini, *Un an de activitate la ministerul instrucției, cultelor și artelor, 1932-1933* (1934).

Critica sistemului de învățământ care trebuia reformat „se bazează pe analiza faptelor pedagogice și sociale acumulate prin cercetări de teren”. Se preconiza reforma întregului sistem pentru că „nicio ramură a învățământului – primară, secundară sau superioară nu-și mai îndeplinește funcția specială socială”. Sistemul propus pleacă de la „idealul educației naționale strâns legat de conceptul de cultură”. Scopurile rezultate reflectă nevoia de cultură care trebuie reflectată prin obiective specifice în învățământul primar, secundar și superior.

Concepția despre politica educației este raportată la „*regionalismul pedagogic*” pe care Gusti îl propagă în virtutea concepției sale socioculturale adaptată la specificul național. În măsura în care *regiunile* sunt „unități sociale componente ale națiunii, dreptul la viață al acestora trebuie să se răsfrângă și în organizarea învățământului” prin: valorificarea diferențelor sociale; elaborarea unor *programe speciale*; rezolvarea unor probleme speciale, cum ar fi descoperirea talentelor și în mediul rural și combaterea analfabetismului la vîrstă adultă (vezi Gabriela C. Cristea, *op. cit.*, p. 265-270).

O cercetare recentă asupra pedagogiei sociale a lui Dimitrie Gusti, evidențiază importanța acestaia rezultată din faptul că unele idei anticipatează problematica educației actuale: deschiderea spre educația permanentă; realizarea unui curriculum diferențiat pe

fondul unui curriculum nucleus (numit „programa minimală”); cunoașterea tuturor resurselor mediului social și valorificarea lor în sens formativ pozitiv, în direcția atingerii idealului național (vezi Claudiu Langa, *Pedagogia socială a lui Dimitrie Gusti*, Editura Didactică și Pedagogică, RA:, București, 2009, p. 225, 226).

Importanța operei lui Dimitrie Gusti în perspectiva evoluției pedagogiei sociologice românești interbelice poate fi sintetizată prin sublinierea următoarelor contribuții:

a) Înțelegerea educației și învățământului ca *parte a realității sociale* „alcătuită dintr-un ansamblu de manifestări” – economice, materiale și spirituale, juridice și politice, culturale, *pedagogice* etc.) – conditionate de factori naturali, biologici, psihologici și istorici.

b) Deschiderea spre problematica inovației sociale și pedagogice, susținută prin înființarea unor instituții importante: *Asociația pentru știință și reformă socială* (1918), devenită *Institutul Social Român* (1921); Revista „Arhiva pentru știință și reformă socială” (1936).

c) Elaborarea și aplicarea (din anul 1925) a *metodei monografice* „ca instrument de cercetare științifică a realității sociale, pe baza căreia urma să se desfășoare activitatea politică în variate domenii (economic, demografic, școlar, cultural etc.)”.

d) Promovarea unei concepții de politică a educației bazată pe fundamentarea științifică a deciziilor, prin exemplul său de „ministrul al instrucției, cultelor și artelor” care a scris pe parcursul mandatului de numai un an (1932-1933) un *amplu proiect de reformă* (de peste 1500 de pagini) în colaborare cu alți trei reprezentanți ai *pedagogiei sociologice* interbelice (Petre Andrei, I.C. Petrescu și Stanciu Stoian).

e) Evidențierea caracterului social și național al școlii care trebuie reorganizată în funcție de realitățile concrete, cunoscute prin metoda *monografică*, ținând seama de specificul comunităților rurale, de cerințele de dezvoltare economică generală și de particularitățile naturale și culturale ale *regiunilor*.

f) Proiectarea unui nou sistem de învățământ care, dacă ar fi putut fi aplicat, ar fi trebuit să răspundă cerințelor *școlii cu caracter social și național*, prin:

- conținut și structuri adaptate la specificul regional și comunitar (sat-oraș);
- asigurarea asistenței sociale și culturale pentru copiii săraci;
- instituirea *școlilor țărănești* de trei grade – cu „*școli superioare țărănești* pentru o regiune”;

• racordarea învățământului profesional la nevoile economiei;

• selectarea riguroasă pentru învățământul secundar teoretic și pentru învățământul superior;

• organizarea de școli experimentale pentru promovarea tendințelor noi din învățământul european (centrele de interes, metoda globală, comunitățile de muncă etc.), pe fondul respectării tradiției și specificului școlii naționale.

g) Anticiparea unor orientări importante ale pedagogiei sociologice, teoretizate și exersate pe terenul practicii școlii – *regionalismul educativ* (I.C. Petrescu) și *localismul educativ* (Stanciu Stoian) – vezi Ion Gh. Stanciu, *Gusti, Dimitrie*, în *Ştiințele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, coord. generală Eugen Noveanu, 2007, p. 514-516).

Petre Andrei (1891-1940)

Petre Andrei este un teoretician remarcabil al sociologiei care oferă deschideri importante în direcția dezvoltării unei *pedagogii sociale*, cu contribuții la nivelul politiciei educației. Ideile pedagogice importante sunt promovate în: *Sociologie generală* (1936) – în *Introducere* (subcapitolul *Obiectivele Universității*) și în subcapitolul *Sociologie și pedagogie; Politica culturală a nouui stat român* în Dimitrie Gusti, *Un an de activitate la Ministerul Instrucției, Cultelor și Artelor, 1932-1933* (1934), *Instrucția publică* (1936).

Sociolog de elită, Petre Andrei confirmă ideile reformatoare ale lui D. Gusti, referitoare la rolul școlii ca parte a statutului cultural, la obiectivele și conținutul învățământului primar rural, la adaptarea programelor secundare la calendarul muncii agricole. Pe de altă parte, se deosebește de Gusti în ceea ce privește metodologia de cercetare. Petre Andrei propune *metoda sociologică integrativă* centrată asupra abordării globale a vieții sociale. Prin analogie cu *sociologia, pedagogia* trebuie să studieze educația, ca fenomen social, la nivel global. Astfel, „metoda sociologică sau *integralistă* studiază orice instituție și orice fenomen prin prisma tutului social” (*Sociologie generală*, ediția a IV-a, 1997, p. 66).

În plan instituțional, un exemplu, semnificativ îl constituie „universitatea și menirea ei” în societatea modernă, asumată prin trei scopuri complexe: a) „cercetarea științifică și crearea științei, care formează esența ei”; b) „formarea personalității spirituale a studentului”; c) „pregătirea pentru o profesie” de nivel înalt care contribuie la progresul social și individual (*Ibidem*, p. 11).

Pe de altă parte, educația reprezintă obiectul de studiu specific „*pedagogiei care este o știință socială*”. Abordată global, *integrativ*, „educația caută să realizeze trei scopuri în care individualul și socialul se întâlnesc și se întrelapă în fiecare moment”:

- a) „să conserve și să sporească faptele fizice și psihice ale individului pentru a fi capabil de maximum de randament de care are nevoie societatea”;
- b) să asigure „armonizarea între individ și mediul social, cu ordinea sa”;
- c) „să facă din fiecare individ o personalitate creatoare de valori sociale” (*Ibidem*, p. 184).

În plan normativ, Petre Andrei avansează un set de *principii sociopedagogice* de organizare a învățământului în societatea modernă interbelică (vezi Ion Gh. Stanciu, 1995, p. 183-186):

- principiul *democrației*;
- principiul *caracterului practic* al școlii;
- principiul *valorificării specificului regional*;
- principiul *educației prin muncă* și pentru muncă;
- principiul *politehnismului* (aplicat în învățământul secundar tehnic-profesional).

Studiul *Instrucția publică* (1936), sintetizează concepția lui Petre Andrei asumată la nivel de politică a educației. *Școala* – ca parte a *statului cultural* – nu trebuie văzută ca un simplu mijloc de transmitere a valorilor culturale moștenite din trecut, ci ca un factor principal în procesul de creare a unor noi forme de viață”. Problema esențială semnalată de istoricii care analizează pedagogia lui Petre Andrei, este cea „a politiciei culturii reflectată de stat în directivele sale de politică școlară” (Ion Albulescu, 2006, p. 434, 435).

Contribuția în domeniul politiciei educației este marcată în mod special de Petre Andrei în perioada în care acesta ocupă funcția de ministru al *Instrucțiunii Publice* (5

decembrie 1938 – 6 iulie 1940). Promovează două inițiative legislative: *Legea pentru învățământul primar și normal* (26 iunie, 1939); *Decretul-lege pentru învățământul secundar teoretic* (3 noiembrie 1939). În prima lege „încearcă să găsească un echilibru pedagogic între programa minimală, cu caracter general și cea suplimentară, adaptată la diferite situații particulare” (locale, regionale). Cea de-a doua lege militează pentru dezvoltarea unui învățământ secundar adaptat la cerințele de modernizare ale României (vezi Gabriela Cristea, 2001, p. 273).

Ca sociolog și politician al educației, Petre Andrei anticipează principiile conducerii manageriale în spiritul democrației moderne. Aducem ca argument, adaptarea principiului separării puterilor la instituția Ministerului de Instrucție, proiectat ca Minister al Educației și Culturii, cu două categorii de organe de conducere: a) *Organe pedagogice*: Consiliul pedagogic central; Oficiul central de studii și statistică; Consiliul inspectorilor generali; b) *Organe administrative*.

Ion C. Petrescu (1892-1967)

I.C. Petrescu, asistent al profesorului G.G. Antonescu promovează o altă viziune despre școală și educație, bazată pe analize sociale și cercetări experimentale. Opere principale: *Școala activă* (1926, 1927, 1943); *Activismul și noile reforme școlare* (1928); *Școala și viața* (1929), *Regionalismul educativ* (1931); *Curs de pedagogie socială* (1934-1935); *Contribuții la o pedagogie românească* (1938).

Pedagogia lui I.C. Petrescu este plasată de I.Gh. Stanciu în direcția *sociologică* datorită concepției promovată în cartea *Regionalismul educativ*, în care pleacă de la teza conform căreia „dezvoltarea omului depinde în primul rând de mediul în care trăiește”, dominat de specificul naturii, al comunității și al muncii.

Această concepție pune în prim-plan respectarea particularităților fiecărei zone. Pentru pedagogia națională importantă este respectarea și valorificarea caracteristicilor comunitare rurale, predominante în spațiul românesc interbelic. În acest sens, *sistemul de educație regionalist* este considerat „ca fiind cel mai nimerit a îndruma școala satului spre a răspunde adevărătei sale chemări” (I.C. Petrescu, *Contribuții la o pedagogie românească*, vol. I, *Satul – temelia statutului*, 1938, apud I.Gh. Stanciu, 2006, p. 146; 283).

Sistemul de educație, proiectat de I.C. Petrescu în spiritul *pedagogiei sociologice* românești interbelice, are ca obiectiv general integrarea copiilor din mediul rural, majoritari la scară sistemului de învățământ primar, în viața comunității rurale. Realizarea acestui obiectiv creează premisa depășirii crizei școlii românești, dominată de extinderea necontrolată a modelului care respectă mai mult valorile industrialismului și ale civilizației urbane, promovată în perioada interbelică. Pentru aceasta sunt propuse două principii de politică a educației 1) principiul *regionalismului*; 2) principiul *comunității școlare*. Ambele au în vedere respectarea realității naturale, sociale, culturale și psihologice specifice fiecărei regiuni și fiecărei comunități școlare, cu referință specială la comunitățile școlare rurale.

Există la acest nivel o anumită linie de continuitate cu pedagogia socială inițiată de Spiru Haret. Spiritul *haretismului*, insuflat învățătorilor rurali este exersat pe baza aplicării metodei monografice, promovată de Dimitrie Gusti – „o cale științifică de cunoaștere a realităților satului” (I.Gh. Stanciu, op. cit., 147).

Pe de altă parte, direcția pedagogiei sociologice dezvoltată în mod special în *Regionalismul educativ*, este schițată de I.C. Petrescu încă din teza de doctorat intitulată *Școala activă*, finalizată sub conducerea profesorului său G.G. Antonescu, în 1924, publicată în 1926, cu încă două ediții, publicate în perioada interbelică, ediția a III-a în 1943, reeditată în 1973 (vezi I.C. Petrescu, 1973).

Școala activă se încadrează în direcția „Educației noi”, dezvoltă de I.C. Petrescu pe o filieră socială. Varianta denumită „școala pentru viață” evidențiază importanța mediului „care îi dă sens și structură, care îi fixează o finalitate”.

„*Școala pentru viață*” anticipează *regionalismul educativ*. Iar *regionalismul educativ* constituie o concretizare a *școlii pentru viață*. Astfel, *principiile „școlii active”* sunt complementare cu cele ale „*regionalismului educativ*” care vizează:

- a) „Cunoașterea mediului – condiție a unei educații fructuoase”;
- b) Orientarea educației spre fapte și activități practice la nivelul comunităților școlare;
- c) Tratarea socialului ca „un element de viață pentru individ”;
- d) Corelarea între societate și sistemul de educație – „școala nu trăiește în afară de realitatea vieții sociale”, iar „instrucția individualui trebuie să îmbrățișeze ansamblul vieții sociale din care face parte” (vezi Anghel Manolache, *Studiu introductiv*, în I.C. Petrescu, 1973, p. 5-20).

Contribuția lui I.C. Petrescu la dezvoltarea pedagogiei sociologice românești interbelice poate fi probată prin modalitatea prin care el asigură „fundamentul sociologic și etic” al *școlii active*, ca o *concluzie* după prezentarea *fundamentului istoric, biologic și psihologic*. În această perspectivă, după cum se exprimă I.C. Petrescu, „școala trebuie să fie privită ca un cămin de educație socială” (I.C. Petrescu, 1973, p. 125).

În plus, trebuie subliniată importanța principiului „*studierii vieții regionale sub toate aspectele* – geografic, istoric, social, economic, cultural – pe bază de intuiție și experiență personală”. Acest principiu stimulează reorganizarea conținutului învățământului pe „unități de viață”, corespunzător caracteristicilor vieții regiunii – clima în cele patru anotimpuri, specificul muncii, relief (munte, deal, șes, baltă). Astfel, „în gruparea cunoștințelor se va avea în vedere o programă minimală întocmită de autoritatea școlară centrală, comună întregii țări, și o programă regională. Valorificând metoda monografică gustiană, cultura și educația regională „oferă condiții mai bune pentru dezvoltarea forței de creație a copiilor” (I.Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 147-148).

Stanciu Stoian (1900-1984).

Pedagogia socială pe care o promovează Stanciu Stoian valorifică tradiția științifică inițiată de Dimitrie Gusti pe care, de altfel, l-a sprijinit în mod corect în perioada de ministeriat al acestuia. Opere principale: *Din problemele localismului* (1931, 1932); *Probleme de ieri și de azi ale pedagogiei românești* (1942); *Sociologia și pedagogia satului* (1943).

Orientarea *localismului* este sincronică practic cu cea a *regionalismului*. Are un caracter specific în măsura în care Stanciu Stoian accentuează dimensiunea socială a educației la nivel de: 1) *scop* care este determinat social; 2) *abordare a educatului* ca produs al condițiilor concrete ale mediului; 3) organizare a școlii în raport de condițiile *locale* – respectiv de „condițiile naturale, economice, sociale și culturale ale satului”; 4) adaptare a școlii la viața reală prin: a) principiul *localismului* – „un corolar al principiului

intuiției; b) fundamentarea conținutului învățământului pe contactul direct cu obiectele, fenomenele și procesele din mediul înconjurător local (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 148-150).

Față de *localismul educativ*, caracterizat de un anumit conservatorism, *localismul educativ* este mai deschis spre procesul de modernizare a satului. Astfel, observă Stanciu Stoian, adaptarea școlii la mediul natural și social urmărește ridicarea nivelului cultural al satului și al săteanului. Relația educație – societate, la nivelul *localismului*, este concepută în spiritul sociologiei lui Durkheim, asumat de Stanciu Stoian. El afirmă în lucrarea sa reprezentativă (*Din problemele localismului*) că „pedagogul va trebui să fie chiar mai întâi sociolog și apoi pedagog”.

Pe linia pedagogiei sociale, deschisă de Spiru Haret, angajată la nivel de politică a educației, școala este considerată de Stanciu Stoian o instituție cu resurse culturale superioare, determinante pentru ridicarea nivelului de civilizație al comunităților rurale. Analiza întreprinsă în *Sociologia și pedagogia satului* (lucrare care are la bază teza de doctorat, realizată sub conducerea științifică a lui Dimitrie Gusti) anticipează un tip de *interdisciplinaritate* care schizează procesul de inițiere al *sociologiei educației* cu o deschidere etică și politică proprie momentului istoric trăit.

Spiritul pedagogiei sociologice este prezent și în cadrul studiilor de istorie a pedagogiei care explică evoluția școlii la nivelul relației de determinare dintre societate și educației. Rolul școlii în dezvoltarea socială reflectă funcțiile sociale ale educației.

Din perspectiva reformei învățământului, *localismul educativ* propune *idealul „unui bun gospodar”*, tradus în practica „școlilor superioare țărănești”. Ambele inițiative, cea teoretică (de formulare a idealului) și cea practică (de ordin instituțional) marchează o continuitate a pedagogiei sociale gustiene. Pe de altă parte există o continuitate a viziunii haretiene exprimată prin proiectul de „școală unitară a satului”, deschisă spre activități realizate de „propagandisti culturali” în cadrul căminului cultural, conceput ca instituție pedagogică și științifică (vezi *Sociologia și pedagogia satului*, 1934, apud., vezi Gabriela C. Cristea, *op. cit.*, p. 225, 226).

Teoria localismului educativ este susținută, de altfel, în sens normativ, în „*Sociologia și pedagogia satului*” care presupune respectarea următoarelor principii: a) proiectare acțiunii educaționale, plecând de la *cunoașterea comunității rurale*; b) definirea idealului educativ ca direcție de dezvoltare generală și pe termen lung a satului; c) promovarea metodelor care valorifică activitățile proprii satului la nivel de „comunitate de lucru cultural”; d) accentuarea caracterului practic al pedagogiei satului (vezi Ion Gh. Stanciu, *Stoian, Stanciu*, în *Ştiințele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. II, coord. generală, Eugen Noveanu, 2008, p. 1081).

2.3. *Pedagogia psihologică*

Pedagogia psihologică interbelică românească evoluează în două variante specifice: A) o variantă predominant *experimentală*; B) o variantă orientată teoretic și metodologic spre problematica raporturilor dintre educație și dezvoltare. Ambele variante constituie *orientări* ale direcției *pedagogiei psihologice*, orientări aflate în diferite raporturi de asociere, complementaritate sau chiar de similitudine (vezi Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 151-156).

2.3.1. Orientarea pedagogiei psihologice experimentale

Această orientare are drept predecesori doi pedagogi care au lansat *pedagogia experimentală* în perioada antebelică:

Grigore Tabacaru (1883-1949) este profesor de liceu la Bacău. În calitate de colaborator al lui Constantin Rădulescu-Motru fundează *revista „Pedagogia experimentală”* (1908) și „Societatea pentru studiul psihologic și pedagogic al copilului” (1909) care editează un „Buletin pedagogic” (care promovează cercetarea experimentală a educației).

Vladimir Ghidionescu (1878-1948) a publicat în 1915 o lucrare de referință *Introducere în pedologie și pedagogia experimentală* care va influența evoluția domeniului în toată perioada interbelică, în mod direct și explicit (în cadrul direcției psihologice), dar și indirect și implicit (în cadrul cercetărilor experimentale întreprinse și la nivelul pedagogiei sociale).

Această linie experimentală a fost continuată de cei doi autori și în perioada interbelică: a) Grigore Tabacaru, rămas doar profesor de liceu la Bacău, publică *Didactica experimentală* (1935), în care operează distincția între cercetările inițiate din perspectiva psihologiei copilului și cele realizate la nivelul pedagogieișcolare; b) Vladimir Ghidionescu, profesor la Universitatea din Cluj (din 1919) înființează „Laboratorul de pedologie și pedagogie experimentală” (1925) care îndeplinește o dublă funcție: didactică și de cercetare științifică.

La Universitatea din București, în condițiile în care G.G. Antonescu își exprima rezerva teoretică față de cercetările experimentale, este înființat „Cercul de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală” prin contribuția unor tineri care își desfășurau activitatea la „Seminarul pedagogic” (Emil Brandza, Dumitru Muster). „Cercul” va funcționa între 1923-1938.

Emil Brandza (1894-1984) este cel care propune programul ideologic al „Cercului de studii pentru cercetări de pedagogie experimentală” în „articoul-referat” intitulat „Ce se înțelege prin pedagogia experimentală” (1923). El este preocupat să realizeze „o sistematică reală” a pedagogiei pentru dobândirea statutului de știință prin cercetarea experimentală a celor mai importante fenomene educaționale.

În *Pedagogia școlară* (1932), E. Brandza reduce obiectul de studiu al domeniului doar la acele fenomene educaționale care pot fi studiate experimental: profesorul, elevii, programa, lecția, metodele și materialele didactice, localul școlii și mobilierul. Ideea, că prin cercetarea experimentală a acestor fenomene se poate ajunge la descoperirea legilor educației „era – după aprecierea lui Ion Gh. Stanciu – cu totul neînsemnată” în condițiile în care problemele „pedagogieișcolare au fost simplificate prea mult”, iar „pedagogia științifică” ignoră, în mod programatic, scopul educației (Ion Gh. Stanciu, *op. cit.*, p. 155, 156).

Dumitru Muster (1909-1999), profesor de matematică și doctor în pedagogie (în 1937), inițiază cercetări experimentale pentru a identifica „durata crizei de creștere în perioada școlarității”, rezultatele obținute fiind incluse în cartea lui Emil Brandza,

Pedagogia școlară (1932). Este preocupat, în mod special, de elaborarea unei metodologii a cercetării experimentale, de tip cantitativ.

Într-o viziune pragmatică, Dimitrie Muster consideră că în domeniul pedagogiei, cercetarea experimentală, pentru a fi reușită, trebuie să respecte două *cerințe metodologice*:

- orientarea spre toate fenomenele educaționale importante, esențiale, privite în interacțiunea și în ansamblul lor;
- conștientizarea limitelor calculului matematic și statistic, utilizat în investigațiile de tip cantitativ, care trebuie adaptat la complexitatea și dinamica specifică fenomenelor educaționale și psihologice.

Cercetările din domeniul evaluării rezultatelor elevilor în procesul de învățământ sunt finalizate în cartea *Asupra notelor școlare. Cercetări docimologice* (1940), carte premiată de Academia Română (vezi Ion Gh. Stanciu, Muster, Dumitru, în *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, coord. generală, Eugen Noveanu, 2007, p. 787, 788).

2.3.2. Orientarea pedagogiei psihologice teoretice și metodologice

Pedagogia psihologică interbelică se afirmă nu numai prin lucrările preocupate programatic de lansarea și susținerea cercetării experimentale a fenomenelor educaționale, prezente îndeosebi la nivelul școlii. Ea include și o două orientare teoretică și metodologică, susținută prin operele unor autori care își propun să analizeze problema mai complexă a relației dintre *educație* și *dezvoltare* la un stadiu teoretic și metodologic superior. În această perspectivă vom face trimitere la contribuțiile aduse de Ion Nisipeanu și Dimitrie Todoran.

Ion Nisipeanu (1885-1942) este profesor de liceu în provincie (Buzău, Rm. Vâlcea) și București, dar și colaborator al ministrului P.P. Negulescu (1920-1921) în elaborarea *proiectului de Lege a învățământului* (publicat în 1922).

Înțial, Ion Nisipeanu este un susținător al curentului *pedocentrist* pe care îl popularizează ca editor al revistei „Pentru inima copiilor”.

Ulterior, Ion Nisipeanu devine un susținător convins al pedagogiei „*Scolii active*”. În lucrarea sa fundamentală, publicată în două volume – *Școala activă, Cartea I. Filosofia școlii active* (1922); *Cartea a II-a, Didactica Școlii Active* (1923). El critică școala tradițională „care nu se adresează întregii vieți psihice, ci doar funcțiilor de receptare și imitație (...), privindu-l pe copil numai ca școlar și viitor adult”.

Filosofia școlii active aşază în centrul activității copilului *jocul* care „pune în funcțiune tot aparatul psihologic al copilului”, astfel încât toate acțiunile care implică învățare și muncă pot să devină naturale, firești, plăcute. Bazându-se pe „mișcarea fizică spontană”, jocul activează sistemul psihic al elevului, în ansamblul său, stimulând: a) imaginația creatoare; b) curiozitatea; c) funcțiile cognitive realizate pe cale intuitivă; d) judecată și raționalamentul – „care cad sub sfera experimentării copilului”; e) voința și afectivitatea orientate spre stadii superioare.

Didactica școlii active implică respectarea următoarelor patru *principii*: a) organizarea activităților pe bază de *intuiție*; b) proiectarea unor activități conform resurselor fizice și psihice proprii elevilor; c) realizarea concordanței între conținuturile

activităților școlare și etapele de dezvoltare psihică a elevilor; d) asigurarea caracterului practic al învățământului. Toate cele patru principii stimulează, respectă și cultivă în mod special interesul elevilor. În această perspectivă se vorbește despre „școala psihologică” bazată pe interesul elevilor demonstrat pe parcursul activităților de orice tip.

„Mișcarea pentru reformă”, despre care vorbește I. Nisipeanu, trebuie fundamentată pe concepția modernă despre „școala activă” care unește tendința *utilitaristă* (cu accent pe activitățile practice) cu cea *spiritualistă* (accent pe activitățile intelectuale). În măsura în care „școala activă” se bazează pe activitatea fizică și psihică, reforma educației este proiectată corect „pe terenul cugetării și practicii educației, în cadrul cărora „munca e numai mijloc, cultura intensă a spiritului scop” (după cum se exprimă Nisipeanu, în *Școala activă. Cartea I*) – vezi Gabriela C. Cristea, 2001, p. 234, 235.

Dimitrie Todoran (1908-1996) a fost profesor de pedagogie la Universitatea din Cluj și discipol al lui Florian Ștefănescu-Goangă, fondatorul *Institutului de psihologie experimentală* (1921), devenit, în 1922, *Institut de psihologie experimentală și comparată*. Influența acestuia este marcată și de calitatea de conducător al tezei de doctorat, susținută de D. Todoran în 1932.

Dimitrie Todoran a publicat, în 1942, lucrarea sa fundamentală intitulată *Psihologia educației*. În această carte, se valorifică vizuirea școlii psihologice clujene în mod original, dintr-o perspectivă predominant pedagogică. Este abordată problema raportului dintre „echipamentul nativ” (biologic și psihologic) al *individualității și învățarea* care presupune o *dispoziție*, dependentă de relația *organism-mediu* („câmp *educational*”), aflată uneori în dezechilibru, rezolvabil în termeni de *adaptare*. Importantă este transformarea „*dispoziției de învățare*” în „*centru de dominanță*” definit ca și *gradient* (în lb. latină, „grandi” – a înainta).

Pedagogia psihologică, promovată de Dimitrie Todoran în perioada interbelică, este numită de autor „teoria grandient dinamică și învățării”. *Învățarea* ca act de *adaptare*, valorifică dispozițiile native individuale la nivelul *centrului de dominanță* care asigură progresiv atingerea scopurilor propuse, pe baza unor metode de instruire euristice care stimulează procesul de dobândire a cunoștințelor prin rezolvare de probleme.

În măsura care *pedagogia psihologică* rezolvă această problemă dificilă a relației dintre individualitate și mediu se asigură premsa realizării unui salt epistemologic la nivelul înțelegерii unității în diversitatea domeniului. Un asemenea salt epistemologic poate fi posibil dacă este promovată o vizuire globală, integrală despre *individualitatea biopsihică a educatului*, dar și despre resursele formative ale mediului, privit ca și *câmp educational* deschis. În acest context problematic, Dimitrie Todoran pledează pentru înlocuirea termenului de *pedagogie* cu cel de *știință a educației*.

2.4. Inițierea pedagogiei postmoderne

Cele trei *direcții de evoluție a pedagogiei românești interbelice* probează maturitatea acestaie în concordanță cu orientările moderne consacrate în plan european și mondial. Putem identifica o anumită linie specifică fiecărei direcții în perspectiva viitoarelor evoluții postmoderne:

A) *Pedagogia filozofică* – fundamentarea *idealului educației naționale* ca sursă pentru definirea obiectivelor generale și specifice pe domenii pedagogice, pe niveluri, trepte cicluri și discipline de învățământ etc.

B) *Pedagogia sociologică* – aprofundarea paradigmăi și a problematicii pedagogiei sociale, cu deschidere spre interdisciplinaritatea care, după anii 1950-1960, va sta la baza construcției *postmoderne* a unei noi științe a educației, *sociologia educației*.

C) *Pedagogia psihologică* – promovarea *metodologiei experimentale*, aplicată fenomenelor educaționale școlare, dar și a unor *teorii ale educației* originale care își propun să rezolve problema raportului dintre activitățile utilitariste și cel spirituale, între individualitate și mediu, în perspectivă reformatoare.

În interpretarea istorică a celor trei direcții de evoluție există tendința desprinderii unui curent aparte care se manifestă prin anumite „încercări de constituire a unei pedagogii românești – Simion Mehedinți, Onisifor Ghibu, Iosif I. Gabrea” (vezi Ion Gh. Stanciu, 2006, p. 156-164).

Dintre autorii invocați, o poziție și o contribuție aparte este cea pe care o demonstrează opera lui **Iosif I. Gabrea**. Aceasta, „prin întindere și profunzime este greu de încadrat în canoanele curentelor afirmate în pedagogia interbelică, fixate în manuale de specialitate. Ca asistent al profesorului său, G.G. Antonescu, Gabrea pare un adept al *pedagogiei filozofice* pe care o dezvoltă însă original, prin cercetări fundamentale și aplicate, istorice și comparate, inspirate din pedagogia psihologică – pentru individualizarea învățământului –, dar și din pedagogică sociologică – pentru a evidenția rolul mediului social și a explica cele două tipologii, „copilul de sat și copilul de oraș” (Viorel Nicolescu, „*IOSIF GABREA VIVANT*”, în Daniela Opri-Vlăducă, 2010, p. 10).

În opinia noastră, împărtășită și de autorul citat, corelația dintre abordarea sociologică și cea psihologică, realizată de Gabrea pe terenul unei stabilități conceptuale, susținută istoric și filozofic, inițiază sau schizează o anumită linie a *pedagogiei postmoderne*. Astfel, prin „*sinteză urmărită*, Gabrea încearcă să construiască din temelii solide o *pedagogie națională*, bazată pe cunoașterea realităților specifice psihologiei și societății românești, capabilă să proiecteze idealul educației realizat în *școala creatoare* prin saltul de la *individualitate la personalitatea creatoare*” (*Idem*).

Practic, prin încercarea de echilibrare a raporturilor dintre abordarea psihologică – sociologică a educației, în perspectiva *educației și a școlii creative* – Iosif I. Gabrea anticipează o teză de bază a paradigmăi curriculumului. Din acest motiv opera sa marchează un anumit efort de inițiere în problematica *pedagogiei postmoderne*.

Iosif I. Gabrea (1893-1976) valorifică în opera sa experiența didactică dobândită la toate nivelurile învățământului – primar, secundar și superior (din 1927, la Universitatea din București) – și în cercetarea pedagogică. Opere principale: 1) Cărți – *Școala creatoare (Individualitate. Personalitate)*, 1927; Individualizarea învățământului, 1929, 1933, 1934, 1935; *Educația și învățământul în Rusia Sovietică*, 1929; *Din problemele pedagogiei românești*, 1937; 2) Studii de referință: 1) *Psihologia a două tipuri de copii. Copilul de sat și copilul de oraș*, 1930, 1933; 2) *Statistica și politica școlară*, 1932; 3) *Un centru național de documentare pedagogică spre o pedagogie românească*, 1936; 4) *Pedagogia ca știință și obiect de învățământ*, 1939; 5) *Mișcarea pedagogică în România între 1920-1940* (1940).

Cartea reprezentativă, fundamentală, rămâne cea de debut, *Școala creiatoare (Individualitate – Personalitate)*, publicată în 1927. Este apreciată în perspectivă istorică sincronică, în plan național și internațional.

În plan național, G.G. Antonescu, sublinia combinarea originală dintre „metoda strict științifică” (utilizată în științele naturii, dar mai nou și în științele psihologice și sociale) și *interpretarea pedagogică*, susținută de „o „serioasa cultura filosofică”.

În plan internațional, Adolph Feriere, reprezentant de frunte al curentului „*Educația nouă*”, directorul *Biroului Internațional al Școlilor Noi*, consideră cartea lui Gabrea „o capodoperă în sensul plin al termenului”, semnificativă în contextul evoluției gândirii pedagogice din România, în anii 1920 (vezi *Pour l'Ere Nouvelle. Revue internationale de l'education nouvelle*, Paris, nr.35/1928).

O analiză sincronică a operei lui Iosif I. Gabrea este realizată de Ștefan Bârsănescu în *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, ediția I (1936). *Educația creatoare* este interpretată pedagogic ca: a) scop instituționalizat („școala creatoare”); b) model care îmbină „școala activă” cu „școala muncii” pentru „a-i ajuta pe elevi să se ridice pe scara valorilor culturii”; c) principiu și sursă de individualizare în context socio-comunitar („copilul de sat – copilul de oraș”); d) strategie de realizare a saltului de la premisa educației – *individualitatea, la idealul educației, personalitatea creatoare*, în sistemul de învățământ bazat pe „școala creatoare”.

O analiză diacronică a operei lui I.I. Gabrea, propusă de Ion Gh. Stanciu (*op. cit.*, 2006) identifică trei caracteristici care respiră tensiunea problematicii postmoderne a educației:

A) Elaborarea unei teorii a educației orientată național, pe fond comunitar, dar și universal, prin aspirația spre *creativitate* exprimată la nivel *normativ* și *instituțional*, dar și *individual*, ca resursă psihologică și socială a unui învățământ diferențiat.

B) Perfectionarea *metodologiei de cercetare a educației* prin îmbinarea *strategiilor interpretative, istorice și comparate*, cu cele *cantitative, statistice* (vezi *Statistica și politica școlară*, 1932) și *calitative, psihologice* (vezi *Individualizarea învățământului*, 1929, 1930, 1935), cu promovarea *fizei individuale* (necesară profesorului pentru cunoașterea elevului).

C) *Angajarea teoriei și metodologiei de cercetare a educației la nivel de politică școlară*, în lucrări reprezentative (*Școala românească, structura și politica ei*, 1937; *Din problemele pedagogiei românești*, (1937) care exprimă încrederea în „metode obiective” și în proiecte de anvergură – cum ar fi cel intitulat „Un centru național de documentare pedagogică” (1936), care ar trebui să integreze organic:

C₁) *Biblioteca pedagogică*;

C₂) *Muzeul pedagogic*;

C₃) *Oficiul de studii*, implicat în fundamentarea legilor, programelor etc. prin studiul științific al: a) elevului; b) metodelor didactice; c) datelor statistice;

D) *Secția de propagandă* (*Revistă pedagogică, Buletin de informare oficială; Institut de pregătire a cadrelor didactice; Institut de cooperare internațională*).

În *Istoria științelor în România. Pedagogia* (1984), Ștefan Bârsănescu confirmă meritul lui Iosif I. Gabrea care articulează două direcții de cercetare: una *psihologică* de cunoaștere a individualității și altă socială, de cunoaștere a realității sociale, fără de care nu pot fi nici construite și nici înțelese „ideurile educației”. Sinteză celor două orientări este prezentă în analiza referitoare la „pedagogia ca știință și obiect de învățământ”,

concepță pe fondul aspirației la o pedagogie fundamentată științific, cu pronunțat caracter național (Ștefan Bârsănescu, 1984, p. 70-72).

Pedagogia „școlii creative”, elaborată teoretic, metodologic și practic, la nivelul unității dintre abordarea *psihologică* și *sociologică* a educației îl apropie pe Gabrea de spiritul modern și chiar *postmodern* al paradigmelor *curriculumului*, fapt subliniat într-un recent *dicționar enciclopedic al științelor educației*. Argumentele psihologice în favoarea individualizării instruirii, asociate cu cele sociologice, determinate la nivel de model cultural, permit „elaborarea unei teorii pedagogice – și a unei școli – capabile să răspundă unor necesități generale, dar și specific-naționale, care conduc la „ideea constituirii unei pedagogii românești” (*Ştiințele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, coordonare generală, Eugen Noveanu, 2007, vezi p. 487-488).

3. Pedagogia postmodernă în România

Din perspectivă istorică, *pedagogia postmodernă* poate fi identificată ca *direcție de evoluție a domeniului*, înregistrată și în România după anii 1970, la trei niveluri de referință:

- a) *continuitatea cu cele trei orientări ale pedagogiei moderne interbelice – pedagogia filozofică, pedagogia sociologică și pedagogia psihologică*;
- b) *contribuția unor autori români la afirmarea paradigmelor curriculumului la nivel de UNESCO*;
- c) *elaborarea unor lucrări cu o tematică specială și generală angajată în susținerea paradigmelor curriculumului ca ideologie a pedagogiei postmoderne*.

Autorii selectați de noi, prin care vom exemplifica cele trei tendințe de afirmare a pedagogiei *postmoderne* românești după anii 1970 nu exclud, ci presupun și alte contribuții. Le vom valorifica într-o altă lucrare de mai mare întindere. În limitele unui curs care abordează problematica evoluției istorice a pedagogiei în plan universal și național, integrat în structura unui alt domeniu de referință distinct, indispensabil în contextul științelor educației – ne referim la *Fundamentele pedagogiei* – un demers mai extins și mai aprofundat nu a fost posibil, în mod obiectiv.

Pe de altă parte, selecția noastră are în vedere contribuțiile în domeniul științelor pedagogice sau al *științelor educației autentice*. Acest criteriu este aplicat îndeosebi în cazul *sociologiei educației* și al *psihologiei educației*. Este zona în care am operat distincția tranșantă între contribuțiile aduse din perspectivă pedagogică și cele care sunt doar aplicații ale psihologiei și ale sociologiei la educație. În acest din urmă caz, lucrările de „*sociologie a educației*”, respectiv de „*psihologie a educației*” nu intră în categoria științelor educației/pedagogice, ci în cea a științelor sociologice, respectiv a științelor psihologice. De aceea, opțiunile noastre merg, în mod explicit și programatic, spre contribuțiile aduse în *sociologia educației* și *psihologia educației* din perspectivă predominant *pedagogică*.

3.1. Continuitatea celor trei orientări ale pedagogiei moderne interbelice

Această continuitate este probată prin cărțile reprezentative publicate după 1970 a căror origine problematică și metodologică poate fi aflată în orientarea pedagogică

predominantă la nivel *filozofic*, *sociologic* sau *psihologic* asumată de autori într-o nouă perspectivă istorică și epistemologică.

La nivelul pedagogiei filozofice

La acest nivel evidențiem contribuția lui Ștefan Bârsănescu înregistrată în plan epistemologic în cea de-a doua ediție a cărții, *Unitatea pedagogiei ca știință* (1974). Efortul întreprins pentru clarificarea epistemologică a statutului pedagogiei din perspectivă istorică și hermeneutică are o anumită rezonanță în timp, exprimată pe o linie de dezvoltare între modernitate (1937, ediția I) și *postmodernitate* (1974, ediția a II-a). Unitatea epistemologică a pedagogiei este probată conceptual, evolutiv, stilistic și sistemic, dar și prospectiv prin sesizarea tendințelor de dezvoltare ca „știință a educației”. Funcția postmodernă de angajare și emancipare socială – sesizată de autor – constă în „formarea unei puternici conștiințe științifice care să împiedice pe viitor prezența în pedagogie a diletanților și improvizatorilor și înlocuirea soluțiilor bazate pe opinii cu soluții pedagogice ca expresie a științei respective” (Ștefan Bârsănescu, 1974, p. 503).

La nivelul pedagogiei sociologice

La acest nivel evidențiem continuitatea de la modernitate spre postmodernitate pe care o asigură Stanciu Stoian și discipolii săi, Emil Păun și Lazăr Vlăsceanu.

Stanciu Stoian (1900-1984) deschide calea cercetărilor interdisciplinare care anticipatează apariția *sociologiei educației* în cartea *Educație și societate. Introducere în studiul fenomenelor socio-educaționale* (1971). Relația complexă educație – societate este analizată și din perspectivă economică și ergonomică în *Educație și tehnologie* (1972).

Emil Păun continuă această linie în cartea „*Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*” (1974). Perspectiva specific pedagogică este marcată și în celelalte cărți ale autorului care orientează cercetările de *sociologie a educației* în plan macrostructural (*criza educației, sistemul de învățământ*) și microstructural (*clasa de elevi*) – în *Sociopedagogie școlară* (1982) – și la nivelul *organizației școlare*, înțeleasă ca „organizație care învață” – în *Școala – abordare sociopedagogică* (1999).

Lazăr Vlăsceanu, în *Decizie și inovație* (1979), analizează relația dintre sistemul de învățământ și sistemul social (în special „modul de producție” din perspectiva schimbării în *educației*). Distincția dintre *schimbarea educatională curentă* (realizată doar la nivel de *proces*) și reforma învățământului, necesară ciclic la nivel de *sistem*, își păstrează actualitatea, ceea ce confirmă spiritul *postmodern* al investigației. Definirea reformei ca *schimbare superioară, structurală și sistemică*, posibilă doar la nivel de *inovație socială*, constituie un cadru axiomatic necesar în contextul deciziilor majore de politică a educației.

La nivelul pedagogiei psihologice

La nivelul *pedagogiei psihologice* evidențiem continuitatea de la modernitate spre *postmodernitate* pe care o asigură Dimitrie Todoran și Dimitrie Muster (afirmați din perioada interbelică) și Ioan Neacșu (lansat prin cărțile publicate după 1980).

Dimitrie Todoran (1908-1996) reia problematica lucrării sale, reprezentative în perioada interbelică, *Psihologia educației* (1942), la peste trei decenii, sub un nou titlu, *Individualitate și educație* (1974). Deschiderea spre abordarea *curriculară*, proprie *postmodernității*, își are originile la nivelul valorizării scopurilor care urmăresc „unitatea dezvoltării individuale” în concordanță formativă cu „unitatea liniilor și direcțiilor de forțe spirituale ale mediului social”.

Dimitrie Muster (1909-1999) continuă cercetările în domeniul docimologiei, contribuind la lansarea și fixarea în conștiința pedagogică românească postbelică a două concepte operaționale: *test docimologic și normă docimologică* (vezi *Metodologia examinării și notării elevilor*, 1969; *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, 1970). Trebuie remarcate două contribuții excepționale în domeniul legitimării naționale și internaționale a cercetării experimentale: a) publicarea cărții *Metodologia cercetării în educație și învățământ* (Editura Litera, 1995); b) colaborarea cu Gilbert de Landsheere la *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, evidențiată de Landsheere în ediția în limba română (trad. Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995)

Ioan Neacșu, titular al cursului de *Psihologia educației*, la catedra de *pedagogie/științele educației*, de la facultatea de profil (astăzi *Facultatea de Psihologie și Științele Educației*), Universitatea din București, se afirmă prin două cărți de referință: a) *Metode și tehnici moderne de învățare* (1985); *Instruire și învățare* (1990, 1999). Ambele abordează dimensiunea psihologică a educației din perspectivă formativă pozitivă, necesară în valorificarea pedagogică a metodelor de învățare și în convertirea *teoriilor învățării* în *modele de instruire eficientă*.

3.2. Contribuții la afirmarea paradigmăi curriculumului la nivel de UNESCO

Cea de-a doua direcție de evoluție a *pedagogiei postmoderne* este marcată prin contribuția unor autori români la afirmarea paradigmăi *curriculumului* în contextul participării directe a acestora la activitățile UNESCO și ale altor organisme internaționale.

George Văideanu este coautor al unei lucrări de referință pe care am evocat-o deja atunci când am analizat evoluția, în plan mondial, a *curriculumului* în perspectivă *educației permanente*: L. d'Hainaut (coordonator), *Programe de învățământ și educație permanentă*, (trad. 1981, după lucrarea originală publicată de UNESCO, în 1979). Contribuții importante ale pedagogului român vizează: a) structurile necesare reformei și rolul cercetării pedagogice; b) activitatea de elaborare a programelor școlare *curriculare*; c) reforma conținuturilor și problematica lumii contemporane.

Experiența dobândită de George Văideanu în structurile UNESCO este valorificată în două cărți care abordează problematica proiectării *curriculare* și a *reformei învățământului* în context pedagogic și social modern și postmodern: a) *Educația la frontieră dintre milenii* (1988) – abordarea sistemică și *curriculară* a conținutului învățământului, integrarea formelor instruirii și a „noilor conținuturi” în perspectivă educației permanente; b) *UNESCO-50-EDUCATIE* (1996) – metodologia elaborării reformelor școlare la nivel de politică a educației.

Cezar Bîrzea, expert internațional (UNESCO, Consiliul Europei), director al *Institutului de Științe ale Educației* (1990-2009), în prezent profesor la *Școala Națională de Științe Politice și Administrative*, este autorul a două cărți cu circuit internațional elaborate în perspectiva afirmării paradigmelor *curriculumului* și a *teoriilor învățării* angajate în generalizarea reușitei școlare în condițiile individualizării activităților de instruire: a) *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979; *La pédagogie du succès*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982.

Problematica *postmodernității* este cercetată de autor în termeni de politică a educației într-un context social și istoric concret – vezi studiul „L'éducation dans une monde en transition: entre postcommunisme et postmodernisme”, în *Perspectives*, vol. XXVI, nr. 4/1996.

Importantă este și clarificarea adusă de Cezar Bîrzea în zona epistemologiei pedagogice. *Arta și știința educației* (1995, 1998) pledează, cu mijloace istorice și hermeneutice riguroase, pentru consolidarea specificității pedagogiei tot mai amenințată de apariția a numeroase „științe și mini-științe ale educației... care, cramponându-se într-un sectarism penibil, riscă să devină științe fără educație” (1995, p. 139).

3.3. Anticiparea paradigmelor curriculumului, ca ideologie a pedagogiei postmoderne

Această direcție de evoluție istorică este exersată în cărți care au ca linie de investigație centrală afirmarea unui nou model de proiectare a educației și instruirii în societatea *postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere*.

Cărțile la care facem referință sunt produsul unor cercetări istorice și hermeneutice, interpretative și explicative, individuale și colective. Le includem într-o listă orientativă, care respectă ordinea apariției lor:

- Ioan Jinga, Ion Negreț, *Eficiența învățării* (1994, 1998);
- Emil Păun, Dan Potolea (coordonatori), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative* (2001);
- Sorin Cristea (coordonare generală), *Curriculum pedagogic*, vol. I (2006, 2008);
- Cătălina Ulrich, *Postmodernism și educație* (2007);
- Ion Negreț-Dobridor, *Teoria generală a curriculumului educațional* (2008);
- Dan Potolea; Ioan Neacșu, Romiță B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară (coordonatori), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II* (2008);
- Constantin Cucoș (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, ediția a II-a (2008);
- Sorin Cristea, *Fundamentele pedagogie* (2010).

Trebuie subliniate și contribuțiile acumulate și orientate în direcția *postmodernității* a două *dicționare de specialitate* elaborate în perspectiva abordării *curriculare* a educației și instruirii la nivel de sistem și de proces: Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie* (2000, 2002); *Ştiințele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, vol. II, coordonare generală, Eugen Noveanu (2007; 2008).

Capitolul IV

O ABORDARE AXIOMATICĂ A PEDAGOGIEI

- 1. Criterii de definire și analiză axiomatice a educației*
- 2. Educație și educabilitate*
- 3. Caracteristici generale ale educației*

1. Criterii de definire și analiză axiomatice a educației

*Abordarea istorică a pedagogiei creează premise epistemologice pentru identificarea *cadrului axiomatic al științelor educației* dezvoltat în perspectiva paradigmăi *curriculumului*.*

Abordarea axiomatice a pedagogiei este complementară cu cea istorică, după cum aprecia Jean Piaget, în contextul analizei relației dintre psihologie și epistemologie, valabilă în cazul oricărei științe (Jean Piaget, 1970). La acest nivel, problema esențială este cea a identificării criteriilor de definire și analiză a educației, în termenii unui concept pedagogic fundamental, stabil din punct de vedere epistemologic și deschis în raport cu evoluțiile reale și virtuale ale domeniului.

*Criteriile de definire și analiză a educației sunt identificate și articulate în raport cu exigențele epistemologice ale paradigmăi curriculumului care vizează reconstrucția unității *activității formative* la nivelul interdependențelor necesare între *psihologic și social*, între *obiectiv și subiectiv*, între *conținuturi și forme* generale, între *sistem și proces* (vezi Sorin Cristea, 2010, p. 146-152).*

1.1. Criterii axiomatice determinante de paradigmă curriculumului

*Paradigma curriculumului, inițiată la jumătatea secolului XX și afirmată la scară socială universală la granița dintre secolele XX-XXI promovează patru criterii axiomatice de definire și analiză a conceptului de educație. Toate exprimă interdependențele necesare în cadrul educației, reconstruite la un nivel de maximă generalitate și de abstractizare propriu *pedagogiei* ca știință socio-umană. Avem în vedere interdependența dintre următoarele dimensiuni ale educației: A) *psihologică – socială*; B) *obiectivă – subiectivă*; C) *axiologică – expresivă* a educației; D) *sistemnică – procesuală*.*

1.1.1. Interdependența dintre dimensiunea psihologică și cea socială a educației

Acest criteriu axiomatic permite definirea educației ca *tip de activitate psihosocială*, bazată pe valorificarea cerințelor *psihologice, interne* în raport de cerințele *sociale, externe*.

Formula de *activitate psihosocială* include în sine soluția rezolvării conflictului prelungit și întreținut de *pedagogia modernă* între abordarea predominant psihologică sau sociologică.

Pedagogia postmodernă dezvoltată în raport de cerințele epistemologice și sociale ale paradigmii *curriculumului* definește educația ca activitate centrală pe finalități construite la nivelul unității între cerințele psihologice ale educatului (exprimate în termeni de competențe sau capacitați) și cerințele societății (exprimate la nivel de conținuturi de bază, validate social).

1.1.2. Interdependența dintre dimensiunea obiectivă și cea subiectivă a educației

Acest criteriu subliniază, pe de o parte, *dimensiunea obiectivă a educației* valabile și necesare în orice context prin: a) *funcția centrală*, de bază a educației care constă în formarea și dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sale în societate; b) structura de bază a educației care este centrală asupra corelației permanente dintre *educator și educat*.

Pe de altă parte, acest criteriu axiomatic evidențiază dimensiunea subiectivă a educației. Astfel, modul în care *funcția și structura de bază a educației* sunt realizate depinde de calitatea finalităților educației propuse de educator la nivel de sistem (idealul educației, scopurile educației) și de proces (*obiectivele educației/instruirii – generale, specifice, concrete*). Dimensiunea *subiectivă* trebuie să se încadreze, însă în limitele determinate de dimensiunea *obiectivă* a educației, de *funcția și structura de bază a educației*.

1.1.3. Interdependența dintre dimensiunea axiologică și cea expresivă a educației

Acest criteriu axiomatic evidențiază legătura necesară între substanța internă a educației și exprimarea sa externă.

Substanța internă este determinată de valorile generale ale educației (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihică și fizică*) aflate la baza *conținuturilor generale ale educației: morale, intelectuale (științifice), aplicate (tehnologice), estetice, psihofizice*. *Exprimarea externă* a substanței valorice aflată la baza *conținuturilor generale ale educației* este realizată prin trei categorii de forme generale ale educației două cu caracter organizat (educația *formală* și *nonformală*), una cu caracter spontan (educația *informală*).

1.1.4. Interdependența dintre dimensiunea sistemică și cea procesuală a educației

Acest criteriu axiomatic marchează contextul complex în care se realizează educația extinsă între o dimensiune statică și una dinamică.

Dimensiunea statică este asigurată în contextul sistemului de educație și învățământ care include resursele pedagogice (informaționale, umane, didactic-materiale, financiare), structurile de organizare și de conducere și cele care privesc relațiile cu societatea.

Dimensiunea dinamică traduce „statica” sistemului în contextul procesului de învățământ care include activitățile realizate pe baza corelației profesor – elev, în cadrul structurilor de organizare existente (trepte, cicluri și discipline de învățământ, lectii etc.).

O altă consecință a acestui criteriu axiomatic este cea care vizează clarificarea zonelor specifice contextului extern și intern al educației aflate și ele în interdependență. În mod convențional, *contextul extern* este marcat la nivel de sistem social, sistem de educație, sistem de învățământ; contextul intern este conturat în cadrul procesului de învățământ, al activităților concrete de educație și instruire.

1.2. Analiza axiomatică a educației

Criteriile prezentate anterior permit o analiză axiomatică a educației. Aceasta presupune analiza: a) educației ca tip de activitate psihosocială; b) funcțiilor și structurii de bază a educației; c) finalităților educației; d) conținuturilor și formelor generale ale educației; e) contextului general al educației.

1.2.1. Educația ca tip de activitate psihosocială

Acest mod de abordare a educației rezolvă conflictul istoric, persistent în pedagogia modernă, între paradigma *psihocentrism* și cea *sociocentrism*. Efectele negative ale celor două paradigmă se regăsesc în unele definiții unilaterale ale educației.

Definițiile care pun accent pe latura psihologică au tendința de a considera educația doar un proces de formare bazat pe resursele interne ale educatului, neglijând sau chiar ignorând rolul finalităților. În acest fel nu este urmărită problema integrării sociale a educatului, întrinsecă oricărei finalități pedagogice.

Din contră, definițiile care pun accent pe latura socială a educației neglijeză sau subapreciază rolul resurselor interne ale educatului. Educația este privită ca produs condiționat sau determinat social sub presiunea unor cerințe externe, considerate obiective, de ordin politic, economic, cultural, religios etc.

Soluția propusă de pedagogia postmodernă, în sensul *paradigmei curriculumului*, are în vedere abordarea unitară a educației ca proces psihologic și ca produs social. În consecință, educația este definită ca *activitate psihosocială*, bazată pe valorificarea resurselor psihologice ale personalității și a cerințelor sociale de integrare a educatului la nivel cultural, comunitar, economic, politic etc.

Activitatea de educație are o tipologie specifică, generată tocmai de interdependență construită între cerințele psihologice interne și cerințele sociale externe. Această interdependență este concentrată la nivelul finalităților pe care educatorul trebuie să le

construiască, în sens *curricular* prin corelarea cerințelor psihologice ale *educatului* cu cele ale societății.

Ca activitate psihosocială, educația este caracterizată prin existența unor *finalități și motivații* proprii. *Acțiunile* subordonate *activității* de educație au doar motivații proprii; finalitățile fiind preluate de la nivelul activității. Un exemplu semnificativ este cel prezent procesului de învățământ. *Acțiunile* instruirii –*predarea, învățarea, evaluarea* – sunt proiectate în raport de *finalitățile* activității, de obiectivele generale, specifice și concrete. În schimb, cele trei acțiuni, subordonate activității de instruire au o puternică *motivatie proprie*, exprimată prin interesul de a comunica eficient (*predarea*), de a dobândi cunoștințe și deprinderi de bază (*învățarea*), de a fi notat pozitiv promovat școlar, legitimat social etc. (*evaluarea*).

1.2.2. Funcția și structura de bază ale educației

Funcția și structura de bază ale educației reprezintă dimensiunile obiective a educației. Sunt situate central, în interiorul *nucleului* care concentrează la un nivel abstract, de maximă profunzime, efectul social general al activității de educație (*formarea-dezvoltarea personalității celui educat*), realizabil prin corelația construită permanent între *educator* și *educat*.

Funcția de bază a educației este numită și *funcție centrală* sau *funcție nucleu* tocmai datorită faptului că poate fi localizată la nivelul cel mai profund și abstract al activității, care constituie „*nucleul activității*”. Această funcție cu caracter obiectiv, prezentă în orice context, vizează formarea și dezvoltarea personalității în vederea integrării sale în societate.

Structura de bază a educației corespunde *funcției centrale*, fiind constituită și dezvoltată permanent la nivelul *corelației* dintre *educator* și *educat*. Orice activitate de educație există doar în măsura în care este asigurată structura sa de bază la nivelul corelației *educator* – *educat*. Această corelație poate fi numită *corelație funcțională* care asigură realizarea funcției centrale a educației.

Funcția și structura de bază a educației formează nucleul educației situat la nivel dezvoltat permanent la nivelul *corelației* dintre *educator* și *educat*. Orice activitate de educație există doar în măsura în care este asigurată structura sa de bază la nivelul corelației *educator* – *educat*. Această corelație poate fi numită *corelație funcțională* care asigură realizarea funcției centrale a educației.

Dimensiunea obiectivă a educației, constituită și stabilizată epistemic la nivelul nucleului funcțional-structural, este în interdependență cu *dimensiunea subiectivă* a educației, reprezentată de *finalitățile* *educației*.

1.2.3. Finalitățile educației

Finalitățile *educației* reprezintă dimensiunea *subiectivă* a *educației*. Angajează *orientările valorice ale* *educației* asumate de *educator* în calitate de proiectant (individual și colectiv) la nivel de *sistem* (*ideal, scopuri*) și de *proces* (obiective generale, specifice și concrete) în perspectiva respectării și valorificării dimensiunii obiective a *educației*,

pentru asigurarea integrării psihosociale optime a personalității și a perfecționării permanente a corelației *educator – educat*.

Elaborarea finalităților educației este realizată la nivel de *sistem* și de proces. La nivel de *sistem*, sunt proiectate finalitățile *macrostructurale*: *idealul educației* care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung; *scopurile educației* care definesc *direcțiile strategice* de dezvoltare a sistemului de învățământ pe termen lung și mediu. La nivel de *proces*, sunt proiectate finalitățile *microstructurale* – *obiectivele educației/instruirii* – generale, specifice, concrete/operaționale.

Dimensiunea *subiectivă* a finalităților exprimă poziția activă a *educatorului* (colectiv și individual, personalizat și instituționalizat). Aceasta trebuie raportată permanent la dimensiunea *obiectivă* a educației situată la nivelul *nucleului funcțional-structural* al educației, stabil și necesar în orice context de realizare a educației.

Dinamica raporturilor dintre nucleul funcțional-structural al educației și finalitățile educației marchează tensiunea filozofică și politică a interdependențelor generale și specifice dintre dimensiunea *obiectivă* și *subiectivă* a educației, implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărei activități de educație, indiferent de context. Angajarea lor la nivelul sistemului și a procesului de învățământ conferă oricărei activități de educație consistență internă și deschidere externă, stabilitate epistemică și flexibilitate praxiologică, anvergură axiologică și focalizare operațională. Sunt atribuite relevante în cadrul proiectării pedagogice în contextul unității existente între *funcția centrală* a educației și *structura de bază* a educației, reflectată la nivelul finalităților educației asumate de *educator* (individual, colectiv, personal, instituțional/organizațional) în mod *activ* și *reactiv*, dar și *proactiv*, *productiv* și *creativ*.

1.2.4. Conținuturile și formele generale ale educației

Reprezintă interdependența dintre dimensiunea *axiologică* și cea *expresivă* a educației.

Conținuturile generale ale educației concentrează dimensiunea *axiologică* a educației care asigură *substanța educației*. Prin toate dimensiunile lor *conținuturile generale inițiază*, asimilează și dezvoltă *valorile generale ale educației*: binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea fizică și psihică. Aceste *valori generale* sunt la baza *conținuturilor generale ale educației*: educația morală, educația științifică/intelectuală, educația aplicată/tehnologică, educația estetică, educația psihofizică.

Formele generale ale educației reprezintă dimensiunea *expresivă* a educației. Au în vedere modalitățile în care sunt exprimate *conținuturile generale ale educației* prin diferite *activități pedagogice organizate* și/sau prin numeroase *influențe pedagogice spontane*.

În *contextul extern și intern* al educației, al sistemului și al procesului de învățământ, intervin trei categorii de *forme generale ale educației*:

a) Educația *formală* este organizată foarte riguros, cu structuri ierarhice, obligatorii, cu modalități oficiale de evaluare cu scop de notare, promovare, selecție, certificare; un exemplu semnificativ îl constituie *educația/instruirea școlară*.

b) Educația *nonformală* este organizată flexibil, cu structuri mobile, optionale, cu inițiative metodologice predominant creative, cu resurse multiple de experimentare și de

individualizare, cu modalități speciale de evaluare formativă, continuă, dar și de promovare sau certificare în anumite situații, în raport de anumite cerințe etc.; un exemplu semnificativ îl constituie *educația/instruirea extrașcolară*.

c) Educația *informală* este neorganizată, realizată prin influențe spontane, provenite de la nivelul *mediului social* (comunitar, cultural, politic, economic; familia, strada, cartierul, grupul de prieteni, *mass-media* etc.), dar și de la nivelul acțiunilor pedagogice organizate în școală, clasă etc.

1.2.5. Contextul general al educației

Contextul general al educației include: sistemul social, sistemul de educație, sistemul și procesul de învățământ, activitățile concrete (didactice, educative etc.) organizate în cadrul procesului de învățământ și situațiile de educație/instruire. La toate aceste niveluri intervin nu numai activități de educație organizate (*formal, nonformal*), ci și numeroase influențe spontane (vezi *educația informală*).

Analiza contextului general al educației poate fi realizată la nivel de *sistem* și de *proces*, privite din punct de vedere static și dinamic, extern și intern.

Contextul extern al educației include ansamblul *activităților* organizate *formal* și *nonformal* și al *influențelor pedagogice informale* degajate de societate, de la nivel cultural, comunitar, economic, politic etc.

Dimensiunile *contextului extern al educației* sunt extinse de la nivelul global al societății la cel al sistemului și al procesului de învățământ. În raport de sistemul de referință putem identifica un context extern: a) al lecției, la nivelul mediului școlar; b) al școlii, la nivelul mediului comunitar; c) al procesului de învățământ, la nivelul sistemului de învățământ; d) al sistemului de învățământ, la nivelul sistemului de educație și al sistemului social global.

Variabilele care intervin la nivel de context extern constituie un ansamblu de factori obiectivi (condițiile economice, politice etc.) și subiectivi (ideologia sistemului școlar, stilul managerial al ministerului etc.). Interacțiunea lor generează o ambianță educațională proprie fiecărui sistem de învățământ sau organizație școlară.

Contextul intern al educației intervine la nivel de *activitate concretă* organizată în cadrul școlii, în coordonatele normative ale procesului de învățământ. Implică un ansamblu de variabile exprimate ca factori obiectivi (spațiul și timpul școlar etc.) și subiectivi (forme de organizare inițiate de profesor, stilul pedagogic al profesorului etc.). Interacțiunea lor generează o ambianță educațională proprie fiecărei clase de elevi, care concentrează calitatea unui anumit *climat psihosocial* (devenit *climat educațional*).

În perspectiva paradigmăi *curriculumului*, *contextul general al educației* – extern și intern – trebuie conceput ca unul *deschis pedagogic, psihologic și social spre educație permanentă*, spre *autoeducație*, spre *valorificarea deplină a educabilității*.

1.3. O definiție axiomatică a educației

În măsura în care reprezintă *obiectul de studiu specific pedagogiei/științelor pedagogice*, *educația* trebuie definită la nivel de *concept fundamental, stabil epistemologic și deschis psihosocial*.

Stabilitatea epistemologică a conceptului pedagogic fundamental de educație, ca și *deschiderea sa psihosocială* spre provocările culturale și tehnologice, în continuă expansiune în societatea informațională, reflectă consistența și coerenta criteriilor axiomatici prezентate și analizate anterior. În consecință educația poate fi definită în raport de: a) tipul de activitate reprezentat; b) dimensiunea sa obiectivă; c) dimensiunea sa subiectivă; d) dimensiunea sa axiologică și expresivă; e) contextul în care se realizează sau se poate realiza.

Definiția axiomatică a educației articulează aceste criterii la nivelul unui *concept fundamental*, stabil și deschis. Acest concept evidențiază *dinamica specifică* unei activități complexe determinată, în mod *obiectiv*, de *funcția și structura sa centrală* și proiectată *subiectiv*, prin *finalități* care orientează *valoric realizarea conținuturilor generale* în *forme generale*, bazate pe *acțiuni organizate*, dar și pe *influențe spontane*, integrate și dezvoltate permanent într-un *context pedagogic și social deschis*.

O definiție axiomatică a educației poate fi realizată într-o formulă concentrată, cu specificitate epistemnică și deschidere socială permanentă care reflectă esența realității pedagogice la nivelul interdependențelor dintre psihologic și social, obiectiv și subiectiv, axiologic și expresiv, sistemic și procesual.

Educația reprezintă *activitatea psihosocială* cu *funcție de formare-dezvoltare* a personalității, la nivelul unei *structuri* bazată pe *corelația educator-educat*, realizată prin *finalități pedagogice* care orientează *valoric conținuturile și formele generale*, integrate și perfecționate permanent în *context intern și extern deschis*.

Definirea educației, în termenii unui concept pedagogic fundamental, construit pe baza unor criterii axiomatici clar formulate și argumentate, permite identificarea problematicii majore a domeniului pedagogiei. Poate fi îndeplinită astfel o condiție esențială pentru legitimitatea pedagogiei ca știință autonomă – reducerea obiectului de cercetare specific (altfel, tot mai extins în cazul pedagogiei) – la *un obiect epistemnic*, centrat asupra problemelor esențiale, stabile, generale, fundamentale.

Pe acest fond, vom identifica două niveluri de analiză a educației necesare în cazul construcției sau reconstrucției oricărei științe pedagogice sau științe a educației:

a) un nivel *functional-structural* care asigură fixarea obiectului epistemnic la o dimensiune internă, stabilă, de maximă generalitate și abstractizare (vezi funcția și structura de bază a educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației)

b) un nivel *contextual*, care implică raportarea obiectului epistemnic la o dimensiune externă, variabilă, compusă dintr-un ansamblu de factori sociali aflați în permanentă schimbare, în timp și spațiu (vezi sistemul de educație; sistemul și procesul de învățământ).

Cele două niveluri sunt analizate de cea la importantă *știință pedagogică fundamentală – teoria generală a educației (fundamentele pedagogiei)*. O vom face și noi în viitoarele capitolale ale cărții.

Pe de altă parte, cele două niveluri de analiză permit identificarea *caracteristicilor generale ale educației*, interne și externe pe care le vom prezenta în subcapitolul final al acestui capitol. În viitorul subcapitol vom analiza o relație pe care o putem considera axiomatică între *educație și educabilitate*.

2. Educație și educabilitate

Relația dintre *educație* și *educabilitate* marchează un aspect axiomatic studiat de *pedagogie*, în special în domeniul *fundamentelor pedagogiei* (sau al *teoriei generale a educației*). În acest cadru, educabilitatea este considerată „un postulat al educației” (Emile Planchard, trad., 1976). Cu alte cuvinte în orice împrejurare trebuie să considerăm, educabilitate drept capacitate a omului care se dezvoltă, educație în combinație optimă cu alți doi factori: ereditatea și mediul social și natural.

Ca argument în favoarea axiomaticei pedagogiei, relația dintre educație și educabilitate trebuie privită global în legătură și cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității. De aceea tratarea corectă, din punct de vedere pedagogic, a educabilității, consolidează calitatea *educabilității* de postulat sau axiomă a educației. Mai mult decât atât, valorificarea deplină a educabilității, prin optimizarea raporturilor dintre factorii dezvoltării (educație – mediu – ereditate) constituie o direcție de dezvoltare a educației alături de educația permanentă și de autoeducație, în contextul abordării *curriculare* a educației (Sorin Cristea, 2010, p. 372-384)

2.1. Premise în analiza relației ereditate – educație

Educația – în ceea ce are ea esențial – vizează *dezvoltarea într-o manieră planificată* a abilităților fizice și intelectuale, a judecăților morale, a valorilor și atitudinilor indivizilor. Pentru cei mai mulți, educația se desfășoară în școală și aparține școlii. Dar școala nu reprezintă unicul loc unde procesul de educare este manifest în cadrul unei activități specifice. Educația are loc în oricare context în care actul învățării unei persoane este ghidat prin acțiunile și comportamentul unei altei persoane. Cu alte cuvinte educația este prezentă în variate contexte și medii, dincolo de cadrul instituționalizat al școlii.

Școala reprezintă o instituție socială dedicată educației al cărei scop explicit este de a pregăti tinerii pentru viață prin intervenție directă, în baza unei concepții, strategii și a unei planificări clare.

Este foarte important să se facă distincția între educație și socializare. Socializarea reprezintă un proces care include toate aspectele învățării și dezvoltării *mediate prin interacțiunile cu alții indivizi*. Socializarea începe de la naștere și continuă pe parcursul întregii vieți. Din această perspectivă educația este inclusă în procesul socializării. Dar ea include și un proces de *psihologizare*, de valorificare a structurilor cognitive și noncognitive intrinseci personalității umane.

Educația reprezintă un proces extrem de complex și dificil de proiectat din cauza necesității furnizării unor seturi de abilități specifice. Astfel *a ști* ce să faci într-o situație particulară, concretă este important, dar mai important este *a cunoaște* sau *a înțelege de ce* un anumit comportament sau practică este funcțională (sau nu) într-un anumit context în aşa fel încât individul să fie capabil să își modifice sau își folosească abilitățile în situații diverse (Alan Bowd, 1994, p. 2).

După Sorin Cristea conceptul pedagogic de *educabilitate* este în relație directă cu capacitatea individului supus influențelor și acțiunilor *formative* ale unor factori de natură *biologică* (*ereditatea*), *socială* (*mediul social*) și *pedagogică* (*educația*). O asemenea

capacitate înseamnă practic abilitatea de a parcurge etapele unei *dezvoltări complexe și a unei adaptări eficiente la condițiile unui mediu social* din ce în ce mai complex.

Educabilitatea poate fi înțeleasă atât ca *model pedagogic*, cât și ca un *concept pedagogic fundamental*, dezvoltat în cadrul teoriei generale a educației.

Din perspectiva înțelegerii ca *model pedagogic* al *dezvoltării biopsihosociale* a personalității individului, *educabilitatea* valorizează resursele specifice existente la nivel de:

- *Ereditate* – resursele acesteia acționează ca *premise* ale dezvoltării personalității individului exprimate ca acțiuni primare cu pronunțat suport biologic, dar și psihologic/(vezi calitățile sistemului nervos);
- *Mediul* – resurse prezente în calitate de *condiții* naturale și sociale ale dezvoltării individului, „exprimate prin *acțiuni secundare*, mediate *cultural*, în mod spontan și organizat într-un context deschis, la nivel instituțional și comunitar, promovate în special prin școală și familie”;
- *Educația* – resursele sale, cele mai complexe și mai durabile, sunt valorificate ca *acțiuni terțiare determinante* pentru dezvoltarea complexă a personalității, în funcție de potențialul oferit de *ereditate*, de *mediu* și de ființarea în *social* (*cultural*, *civic*, *profesional*, *comunitar* etc.) – (vezi S. Cristea 2010).

În calitatea sa de *concept pedagogic fundamental*, *educabilitatea* exprimă și conținează o realitate formativă superioară, exprimată la nivel *normativ* și *prescriptiv*. Exprimarea în plan *normativ* impune respectarea raporturilor corecte dintre *educație – mediu – ereditate*; cea în plan *prescriptiv*, anticipatează o serie de sarcini specifice privind *proiectarea curriculară* a educației în raport datele pe care le oferă cunoașterea mediului și a resurselor ereditare, fizice și psihice ale *educatului*.

Educabilitatea reprezintă o caracteristică, un atribut, o însușire esențială a personalității umane care desemnează capacitatea acesteia de dezvoltare și modelare din perspectivă pedagogică în mod *progresiv și continuu*. Prin *educabilitate* sunt definite raporturile de interdependență *formativă* manifestate între cei trei factori fundamentali ai dezvoltării. Educabilitatea devine, astfel, un concept fundamental în pedagogie.

Prin *dezvoltare*, în general, se înțelege un proces complex de trecere de la inferior la superior, de la simplu, schematic, predispozant la complex și elaborat, de la vechi, cunoscut, înțeles la nou, problematizant, provocator, motivant și stimulator printr-o succesiune de etape. Fiecare dintre aceste etape, stadii, secvențe, reprezentă o *unitate funcțională* mai mult sau mai puțin consolidată, mai mult sau mai puțin consistentă, dar cu o specificitate calitativă proprie. Trecerea de la o etapă la alta, de la un stadiu la altul implică acumulări cantitative care determină salturi calitative, acestea aflându-se într-o condiționare reciprocă.

Dezvoltarea personalității individului se manifestă prin *formarea și operaționalizarea* unor noi abilități, conduite și atitudini care permit adaptarea activă și eficientă la cerințele mediului natural și sociocultural. Dezvoltarea permite, favorizează și facilitează constituirea unor relații și raporturi din ce în ce mai diferențiate, mai subtile și mai rafinate ale ființei umane cu mediul în care trăiește și se formează.

Dezvoltarea are caracter percepții ca ascendent, similar unei spirale, a cărei parcurgere implică ezitări, stagnări, încercări, experimentări și reveniri aparente, cu reînnori, reevaluări și reposiționări continue.

În calitate de *proces*, dezvoltarea poate fi înțeleasă ca un rezultat al acțiunii contradicțiilor permanente dintre capacitatele de care dispune la un moment dat individul și solicitările externe complexe cu care acesta este confruntat în evoluția sa.

Din *perspectivă psihologică*, dezvoltarea este rezultatul interacțiunii factorilor externi și interni.

Factorii externi reprezintă o totalitate a acțiunilor, presiunilor și influențelor exercitată din exteriorul individului asupra formării și dezvoltării personalității acestuia.

Factorii interni sunt constituși din totalitatea condițiilor biologice, ereditare și predispozițiilor psihice care mijloresc și favorizează dezvoltarea psihică.

Ansamblul acestor acțiuni și influențe (interne și externe) exercitate asupra individului cu rol decisiv în formarea personalității sale este reprezentat de cei trei factori fundamentali ai dezvoltării:

- *ereditatea* – ca premisă naturală, biologică (și psihologică) a *dezvoltării pedagogice* a personalității; procesul biologic este centrat pe fenomene de dezvoltare și de maturizare fizică și funcțională ale organismului uman în ansamblul său;
- *mediul* – în calitatea sa de condiție naturală și contextual-socială a dezvoltării personalității; procesul devenirii sociale este axat pe capacitatele de reglare și autoreglare ale comportamentului uman prin raportare la normele și valorile grupului sau comunității;
- *educația* – ca factor determinant, care asigură „conexiunea determinantă”, direcțională a dezvoltării personalității prin valorificarea formativă deplină și concretă a premiselor ereditare și a oportunităților sociale; își poate realiza menirea sa cu condiția ca procesul educativ să fie adaptat și *adecvat* realității în care se desfășoară; în cadrul educativ este valorizat procesul devenirii psihologice, centrat pe evoluția fenomenelor psihice în plan funcțional și structural.

Prin analogie cu factorii dezvoltării psihice, *ereditatea*, *mediul* și *educația* definesc acțiunile și „influențele constante, profunde și esențiale” pentru dezvoltarea pedagogică a personalității, diferențiate net de cele „episodice, superficiale și accidentale” (Pantelimon Golu, 1987).

Educabilitatea reprezintă o caracteristică esențială a personalității umane care desemnează capacitatea acesteia de *dezvoltare pedagogică progresivă, permanentă, continuă* prin valorificarea optimă a raporturilor dintre educației, mediu și ereditate (S. Cristea, 2010).

2.2. Educabilitatea. Definiții

În literatura de specialitate, educabilitatea este un concept pedagogic definit și analizat pe larg, de regulă în apropierea imediată a educației, ca trăsătură și consecință importantă a acesteia.

În manualele destinate pregătirii psihopedagogice a cadrelor didactice, Emil Păun (vezi Dan Potolea, Romiță B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară, coord., 2008) definește educabilitatea ca fiind capacitatea individului „de a fi receptiv la influențele educative și de a realiza, pe această cale, acumulări progresive concretezate în diferite structuri de personalitate” (Emil Păun în Dan Potolea, Romiță B Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară, coord., 2008, p. 97).

Pe de altă parte *educabilitatea* este înțeleasă ca o particularitate umană, deschisă spre optimizări ale adaptărilor „devenite necesare prin condiții ale existenței, exprimate prin eficiență cunoștințelor și capacitațiilor valorizate social” (Luminița Iacob, în Constantin Cucoș, coord., 2008, p. 115).

Din perspectivă *psihogenetică*, educabilitatea definește „ansamblul posibilităților de a influența cu mijloace educative formarea personalității fiecărui individ uman, în limitele psihogenetice ale speciei noastre și a particularităților înăscute care conferă fiecăruiu individualitatea sa genetică” (Ion Negreț-Dobridor în Ioan Jinga; Elena Istrate, coord., 1998, p. 94).

Din perspectivă *sociopedagogică*, educabilitatea are în vedere relația dintre *educator* și *educat* cu accent pe capacitatea celui din urma de a fi deschis la influențele și comportamentele educative la care este supus. Ea constituie „capacitatea insului uman de a fi educat, de a se lăsa supus acțiunii educaționale, de a beneficia de ea, în forma dezvoltării sale fizice, psihice, comportamentale.” (Emil Surdu, 1995, p. 35).

După cum aminteam și noi la începutul cursului, aprecierile despre educabilitate, dacă sunt făcute într-o perspectivă predominant pedagogică (și nu biologică, psihologică sau sociologică) sunt plasate între două coordonate valorice: a) prima coordonată privește relația dintre educație și educabilitate la nivel axiomatice, în măsura în care, aşa cum arăta Planchard, „*educabilitatea este un postulat al educației*”; b) cea de-a doua coordonată are în vedere modelul ideal de *educabilitate*, cel care rezolvă optim raportul dintre *educație – mediu* (social și natural) – *ereditate* (biologică, anatomică, fiziologică, psihologică) în vederea dezvoltării integrale, totale, complexe, durabile, a personalității umane. În acest sens valorificarea deplină a educabilității devine o direcție fundamentală de evoluție a *educației* (alături de educația permanentă și de autoeducație), pe fondul respectării cerințelor paradigmii curriculumului și ale proiectării *curriculare*.

Educabilitatea reprezintă astfel ca o caracteristică esențială a personalității umane care desemnează capacitatea acesteia de dezvoltare pedagogică progresivă, permanentă, continuă prin valorificarea optimă a raporturilor dintre *educație*, *mediu* și *ereditate* (Sorin Cristea, 2010).

Pe de altă parte, trebuie evidențiată și dimensiunea operațională a *educabilității*. La acest nivel de referință, *educabilitatea* se constituie ca o categorie pedagogică importantă social care *cuantifică ponderea și rolul educației în dezvoltarea personalității*, pe de o parte, și *capacitatea psihicului uman de a se modela și de a reacționa* sub influența mediului și actului educativ pe de altă parte, într-o manieră care să exprime o adaptare eficientă.

În sens *larg*, *educabilitatea* reprezintă o capacitate specific umană care face posibil *actul de a educa și a fi educat*, valorizat și valorificat psihologic și social într-o corelație de tip educațional între *educator* și *educat* care constituie, de altfel, obiectul de cercetare specific pedagogiei.

În pedagogie, în special, ca urmare a evoluțiilor înregistrate în epoca *postmodernă*, dezvoltată în contextul paradigmii curriculumului, conceptul de *educabilitate* este aprofundat și optimizat continuu. El își extinde înțelesul, dincolo de definirea separată a factorilor dezvoltării (biologice, psihice, sociale) desemnând *întregul potentialul formativ* al personalității umane realizat *continuu* sub acțiunea și influența eredității – mediului – *educației*.

În sens *restrâns*, *educabilitatea* poate fi definită la nivel și în plan operațional drept capacitate de dezvoltare a potențialului formativ uman prin valorizarea optimă a relațiilor dintre ereditate, mediu și educație. Această definiție cu caracter operațional este sintetică, dar are și deschidere analitică în măsura în care stabilește calitatea și particularitatea fiecăruiu dintre cei trei factori în interiorul educabilității:

- a) *ereditate*, factor biologic și psihologic, cu calitatea de *premisa naturală* a dezvoltării personalității umane;
- b) *mediu*, factor natural și social, cu calitatea de *condiție naturală și socială* a dezvoltării personalității umane;
- c) *educația*, factor psihosocial, realizat *pedagogic* (moral, intelectual, tehnologic, estetic, fizic; formal, *nonformal, informal*), cu calitatea de *factor pedagogic determinant* al dezvoltării personalității umane.

În *concluzie*, apreciem că, indiferent de multitudinea definițiilor date și de perspectiva din care acestea au fost elaborate, *educabilitatea* reprezintă:

- a) o însușire proprie ființei umane;
- b) o *disponibilitate specific umană*, de a-și modela și dezvolta potențialul ereditar sub acțiunea factorilor ambientali și educaționali;
- c) o capacitate deschisă de percepere, analiză, selectare și de integrare continuă a influențelor externe și interne;
- d) o valorificare la maximum a aptitudinii individuale de receptare și valorizare a tuturor resurselor, formale, nonformale, dar și informale, ale educației.

Plecând de la aceste aprecieri generale, putem afirma că „*educabilitatea* definește capacitatea personalității celui educat de *dezvoltare complexă*, ca urmare a acțiunilor și influențelor *formative* ale unor factori de natură *biologică*, dar cu deschidere *psihologică* (*ereditatea*), *socială* (*mediul social*) și *pedagogică* (*educația*)” – Sorin Cristea, 2010, p. 372.

2.3. Factorii educabilității

Analiza operațională a educabilității ne obligă să definim cei trei factori ai dezvoltării, pentru a sublinia calitățile acestora, atât separat, cât și în interacțiunea lor care stimulează formarea permanentă și durabilă a personalității umane la parametrii naturali, psihologici, sociali și pedagogici superiori. Cei trei factori ai dezvoltării, interpretați pedagogic, sunt în mod implicit și explicit și factori ai educabilității. Aceștia sunt ereditatea, mediul și educația.

2.3.1. Ereditatea

Etimologic, conceptul de „ereditate” provine din cuvântul latin „heres” – moștenitor. Este unanim acceptat faptul că *ereditatea* reprezintă o însușire fundamentală a materiei vii prin care sunt transmise viitoarelor generații, sub forma codului genetic, mesajele de specificitate ale speciei, grupului și individului (Andrei Cosmovici, Lumină Iacob, coord., 1999).

Din punct de vedere genetic, fiecare individ este *diferit, unic și irepetabil* în raport cu toți ceilalți din trecut, prezent sau viitor. Probabilitatea unei identități absolute este de 1 la 70 de trilioane. Conform axiomei potrivit căreia dacă un eveniment se produce cu o

frecvență de 1 la 50 de milioane de ori atunci acel eveniment nu se va mai produce niciodată, rezultă că *identitatea genetică între doi indivizi este imposibilă*. De altfel, acest aspect este susținut și în plan psihologic în capitolul care analizează dimensiunile personalității la nivel general, particular și individual. Astfel, în condițiile în care există caracteristici general umane și caracteristici tipologice, fiecare personalitate este unică și irepetabilă (vezi raportul dintre dimensiunea generală – particulară – individuală a personalității umane).

Unicitatea biologică (și psihologică) reprezintă o specificitate definitorie a ființei umane. În corelație cu factorii externi, de mediu și educație, ea se manifestă la nivelul eredității care își pune amprenta întregii deveniri umane.

Ca *factor intern al dezvoltării, ereditatea* reprezintă un complex de elemente de ordin biologic și psihofuncțional, informația ereditară fiind transmisă prin *genele* din cromozomii nucleelor celulare, structura biochimică a acestora fiind cea care explică diversitatea umană. Totalitatea *genelor* constituie programul genetic sau potențialul ereditar. Fiecare specie și individ din cadrul speciei posedă propriul său program genetic.

Din punct de vedere bio-psihologic, informația stocată într-o celulă constituie mesajul genetic care, în forma sa latentă, preexistentă acțiunii factorilor de mediu, este cunoscută sub denumirea de *genotip*. Interacțiunea *genotipului* cu mediul înconjurător determină *fenotipul*, înțeles ca sinteză și emergență între ceea ce este ereditar și acțiunile și influențele mediului.

„Ceea ce este transmis ereditar nu sunt caracteristici psihologice sau morale, ci anumite predispoziții care favorizează achiziția unor astfel de caracteristici comportamentale. Astfel, un proces psihic, cu cât este mai complex și mai elaborat cu atât el depinde mai puțin de factorul ereditar. Sub aspect psihologic o puternică amprentă ereditară este regăsită doar în raportul extroversie-introversie, emotivitate și nivelul activismului general” (Tihan & Asociații, *Societate civilă profesională de psihologie*, 2008).

Din punct de vedere *pedagogic*, este important să reținem și să subliniem acele aspecte care sunt transmise pe cale ereditară:

Pe cale ereditară sunt transmise:

- a) *caracteristici ale speciei* (constituirea anatomo-fiziologică specifică, tipul de metabolism etc.);
- b) *specificități ale familiei* căreia îi aparține subiectul (pigmentație, grupă sanguină și.a.);
- c) *trăsături ale părinților* (caracteristici funcționale ale analizatorilor, particularități ale motricității, memoria brută, temperament, inteligență și.a.).

Cu alte cuvinte, se poate vorbi despre o *ereditate generală*, o ereditate a speciei care se transmite genetic, evidențiată prin invariante generali: conformație corporală, mers biped, structura, tipul de funcționare al analizatorilor și o *ereditate specială* care include anumite caracteristici individuale ale părinților și care sunt transmise urmașilor lor. Într-o exprimare liberă, ereditar sunt transmise spre exemplu, culoarea ochilor, a părului și a pielii, informații legate despre înălțime, forma craniului, inteligență etc.

Nicio maladie comună, exceptie făcând diabetul, nu are o componentă ereditară „deși predispoziții de moștenire a cancerului, tuberculozei și a alergiilor pot exista”. Dintre deficiențele mentale doar debilitatea mentală și coreea Huntington sunt moștenite.

Bagajul ereditar constituie o premisă necesară pentru dezvoltarea psihică. El nu produce direct aptitudinile și atitudinile, capacitațile și motivațiile, caracterul și concepția generală despre lume a individului. Valorizarea potențialităților ereditare este mijlocită de mediu și prin mediu, precum și de modurile de organizare ale activității individului. Astfel, în etapele de debut ale dezvoltării, acțiunea factorilor ereditari este mai evidentă și efectele lor sunt mai vizibile. Pe măsura înaintării în vîrstă, influența lor devine mai puțin pregnantă, ea făcând corp comun cu experiența deja achiziționată.

Zestrea ereditară presupune mai mult un complex de predispoziții, decât o transmitere a însușirilor părinților.

În relație cu procesele psihice, factorii ereditari sunt considerați premise necesare, dar nu și suficiente pentru dezvoltarea acestora și pentru formarea atributelor lor.

Predispozițiile native au un *caracter polivalent și liber*, ceea ce înseamnă că pe același fond ereditar se pot realiza, sub influența factorilor de mediu și educație, profiluri și însușiri psihice diferite.

Ele nu predetermină însă, în mod obligatoriu anumite calități și însușiri ale personalității umane, dar oferă baza necesară pentru învățare, pentru asimilarea experienței sociale și influențează dinamica elaborării unor noi mecanisme comportamentale.

Ereditatea privită din perspectivă pedagogică, în calitate de factor-premisă naturală în procesul de *instruire-educare* a personalității, intervine în mod esențial prin următoarele caracteristici de ordin biologic și psihologic:

- a) *capacitatea senzorio-perceptivă*, care depinde de caracteristicile anatomo-fiziologice ereditare ale analizatorilor;
- b) *memoria*, care depinde de particularitățile și calitățile biofizice și biochimice ale celulei nervoase, și de particularitățile SNC;
- c) *inteligenta* – înțeleasă ca aptitudine, care este determinată genetic, îndeosebi la nivelul potențialului său special;
- d) *temperamentul* individual, care este dependent în mod direct de calitățile sistemului nervos (rezistență, mobilitate, echilibru, raport între excitație – inhibiție), de sistemul neurovegetativ, endocrin și de tipul de metabolism;
- e) *kinestezia*, în calitatea sa de capacitate potențială care este dependentă de particularitățile biofizice ale materiei osoase, ale fibrelor musculară și nervoase.

Într-o primă concluzie apreciem că: a) *genetic* sunt transmise *predispoziții* sau potențialități, și nu trăsăturile părinților; b) *diversitatea psihologică* a indivizilor este rezultatul interacțiunilor factorilor ereditari, cu factorii de mediu; c) *predispozițiile ereditare* pot fi exprimate la diferite momente de vîrstă sau pot rămâne în stare latentă pe tot parcursul vieții individului, în absența unor factori stimulatori; d) *unele componente psihologice* sunt consistent determinate ereditar (aptitudinile speciale, temperamentul, sfera emotivității), iar altele mai puțin (voița, caracterul, atitudinile); e) *ereditatea umană, spre deosebire de cea animală*, se exprimă foarte puțin prin comportamente instinctive fiind mult mai receptivă la imitare, contagiu și influențe educative.

Factorul genetic este o premisă naturală a dezvoltării personalității, manifestându-se ca potențial ereditar normal care trebuie valorificat și care poate fi modelat. În situațiile unei eredități alterate, acest factor-premisă poate fi compensat(ă) în diferite grade, în consens cu ultimele cercetări întreprinse în domeniul psihopedagogiei speciale.

În plan *metodologic*, următoarele aspecte trebuie cunoscute, respectate și valorificate în din punct de vedere pedagogic:

- a) *fondul genetic* în anumite situații poate limita acțiunea și influența factorilor educaționali, fără a anula potențialul formativ pozitiv al acestora;
- b) *ereditatea* poate induce predispoziții ale proceselor psihice structurate, dar nu poate determina calitățile esențiale ale proceselor respective și nici trăsăturile psihice generale și specifice personalității umane;
- c) *predispozițiile date de ereditate* sunt polivalente acest fapt putând fi considerat componenta biologică a educației și educabilității. Din această perspectivă se poate considera că *educabilitatea* este înăscută sau – mai exact – că *educabilitatea* depinde de anumite elemente înăscute;
- d) *receptivitatea* maximă față de acțiunile și influențele educative este programată genetic pentru anumite perioade/etape de dezvoltare ale vieții.

2.3.2. Mediul

Mediul, ca *factor-condiție a dezvoltării psihice și a formării personalității educatului*, este mai profund și mai diversificat implicat în devenirea umană în raport cu ereditatea. Astfel, mediul oferă atât contextul, cât și oportunitatea de construcție, de edificare a personalității umane, cunoscând și valorificând premisele naturale (biologice și psihologice) ale eredității.

În sens larg, *mediul* cuprinde ansamblul elementelor naturale, sociale, culturale, economice, comunitare etc. care condiționează procesul de formare și dezvoltare a omului. Practic, din punctul de vedere al potențialului pedagogic, mediul se referă la întreg *ambientul* cu care omul este în interacțiune permanentă. Factorii de mediu acționează constant atât într-o manifestare generală, cât și în anumite contexte sau cadre sociale – grupurile familiale, grupurile de joc, grupurile de învățare etc. – care constituie și ele, la rândul lor *medii specifice*.

Factorii de mediu acționează asupra individului din două perspective complementare. O primă perspectivă este cea care are în vedere ansamblul factorilor natural-geografici (mediul fizic, natural). A doua perspectivă este cea a factorilor de ordin social, care constituie *mediul social* (socio-economic, sociocultural etc.).

În rândul *factorilor natural-geografici* sunt inclusi relieful, clima, temperatura. În fapt, această categorie de factori include totalitatea condițiilor bioclimatice în care ființează omul privit individual și social. În factorii de ordin social sunt inclusi, alături de educație, familia, grupul de prieteni, contextul cultural al existentei individului și sistemul multiplelor relații sociale, generale și speciale (profesionale, economice, civice, politice, pedagogice, religioase etc.)

Acțiunea mediului fizic este mereu corelată cu cea a mediului social care direcționează valorificarea posibilităților oferite de mediul fizic și modifică acțiunea acestuia în concordanță cu nevoile organismului.

Factorii de mediu trebuie priviți și înțeleși din unghiul semnificației acordate de către subiectul uman acestora, pentru că individul reacționează mai puțin la evenimente, și mai mult la modul în care sunt semnificative acestea pentru sine.

Modul de interacțiune al individului cu factorii de mediu devine esențial, în sensul că un factor de mediu prezent, dar indiferent sau lipsit de semnificație pentru *educat* nu

are valente transformatoare sau modelatoare în planul dezvoltării acestuia. Condiția dezvoltării este ca factorii de mediu să acioneze asupra *educatului* în mod *semnificant*, iar acesta să reacționeze printr-un „*output*” propriu, chiar original. *Specificitatea răspunsului* are valoare adaptivă sau transformatoare.

Întrucât *factorii de mediu* și *cei ai eredității* acționează uneori aleatoriu și probabilistic, ei pot fi în egală măsură atât o oportunitate, cât și un blocaj al dezvoltării personalității. Dar în relația *om-mediu influențele* sunt reciproce, omul nefiind un produs pasiv al mediului, ci un subiect potențial activ care prin adaptarea mediului la propriile nevoi se transformă pe sine însuși, afirmându-se ca personalitate.

Mediul, ca factor al educabilității, cu calitate de *condiție* a dezvoltării personalității, poate fi analizat din două unghiuri care privesc tipul de *influențe* (și acțiuni) exercitate asupra personalității în formare: a) influențe generate de *mediul natural*; b) *influențe* (dar și acțiuni) realizate de mediul social.

Mediul natural (mediul natural, fizic și dezirabil-ecologic) reprezintă totalitatea condițiilor bioclimatice (tip de relief, climă asociate cu fauna și flora specifică etc.) în care se naște și ființează un subiect uman. Aceste condiții influențează în mod indirect dezvoltarea și evoluția psihică umană, prin aspectele adaptive pe care le creează, prin oportunitățile pe care le favorizează și care obligă individul să-și dezvolte anumite seturi de capacitați și abilități specifice.

Mediul social este mai complex și el poate fi tratat ca mediu social-global și ca mediu psihosocial. În această perspectivă, mai deschisă și mai nuanțată, mediul social include condițiile și constrângerile sociale în care trăiește omul. Avem în atenție condițiile și constrângerile (în accepția de obligații, îndatoriri, norme de respectat) politice, culturale, economice, relaționale, instituționale, organizaționale, manageriale, tip de sistem global sau parțial (economic, cultural, politic etc.) etc.

Achizițiile și acumulările experiențiale se exprimă în modificări organice și în fenomene culturale receptate, interiorizate și eventual valorificate, demonstrând astfel importanța influențelor (și acțiunilor) educative ale acestui mediu. În mod special, la nivel de sistem social global, mediul sociocultural este cel ce determină acțiuni și influențe formative substanțiale. Ele includ aspecte referitoare la umanizarea și socializarea individului, realizabilă prin asigurarea condițiilor materiale, de civilizație și cultură. Accesibilitatea la aceste condiții este posibilă prin tipurile de relații interumane și interinstituționale promovate, exprimate și susținute prin diferite ideologii, doctrine, tradiții, concepții, stiluri de viață, modă etc.

În raport cu ereditatea, influența și acțiunea mediului îndeplinește mai mult *funcții de modelare* a personalității educatului, care stimulează și amplifică dispozițiile genetice existente, în vederea valorificării lor în cadrul unei activități concrete.

Mediul social poate influența direct dezvoltarea psihică a indivizilor atât din perspectiva sa restrânsă, cât și la nivel general.

Din perspectivă restrânsă, reținem *influența imediată* pe care o exercită asupra formării omului, familiei, vecinii, cercul de prieteni, colegi; la acest nivel, mediul social este important prin tot ceea ce subiectul preia de la părinți, prieteni, colegi, referitor la modalitățile de comportare, aspirații, atitudini, valori, modele de existență, opinii etc.); nu trebuie ignorate nici influențele mediului natural și ale comunității care creează anumite condiții specifice în care trăiește și se formează individul.

Din perspectivă largă, mediul sociocultural acționează *modelator* asupra subiectului uman prin tot ce poate oferi cultura și civilizația la un moment dat, prin valori cu consecințe pe termen lung, legate de: limbă, știință, tehnologie, artă etc. La acest nivel trebuie să constatăm că, din punct de vedere pedagogic, a beneficia de oferta unei societăți cu un înalt grad de cultură și civilizație reprezintă un avantaj, dar nu și o condiție cu efect sigur și imediat. Influențele modelatoare trebuie transformare în acțiuni modelatoare elaborare de un educat care conștientizează oportunitățile pe care le are și pe care le poate valorifica.

În dezvoltarea psihică, socială și pedagogică a educatului, mediul social, privit în sens restrâns, dar și în sens larg, reprezintă:

- a) un factor esențial de transformare/modelare a potențialului ereditar în element psihic real, operațional;
- b) o componentă a existenței indispensabilă și responsabilă, până la un anumit punct de procesul de umanizare a ființei umane, a funcțiilor sale biologice dobândite genetic;
- c) un context prin care sunt asigurate *educatului* circumstanțele și oportunitățile necesare dezvoltării într-o manieră indirectă, dar și directă (la limita relației cu educația);
- d) o finalitate modelatoare exprimată de mediul social (chiar și de cel natural) prin impactul generat la nivelul interacțiunii dintre *context* și *educat*.

Mediul social se manifestă mediat de diverse factori educaționali – familia, școala, instituții și organizații culturale, mass-media etc. Această mediere este realizată, însă în mod neomogen, neamontos și aleator prin influențe spontane care trebuie valorificate la un nivel superior în cadrul unor acțiuni și activități organizate.

În *concluzie*, la acest nivel al analizei noastre, trebuie să apreciem că *unicul mediul social* cu valențe exclusiv pozitive care pot fi anticipate, planificate, organizate și chiar cuantificate (în plan operațional) sunt *mediile educaționale*, care trebuie definite la nivel de *concept pedagogic operațional*.

Prin *mediu educational* înțelegem ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, care influențează și condiționează, în mod organizat sau spontan, dezvoltarea pedagogică a personalității umane.

Principalele *medii educaționale* sunt: a) *familia*; b) *școala* (cu toate structurile sale de organizare la nivel primar, secundar, superior/universitar, postuniversitar, formare profesională continuă); c) *instituțiile de ocrotire socială*; d) *instituțiile extrașcolare*, în special cele cu finalități culturale; d) *comunitatea profesională* (implicată permanent în acțiuni de formare inițială și continuă); e) *comunitatea religioasă* (implicată nu numai în activități cu finalități și conținuturi specific religioase, ci și în acțiuni cu deschidere și responsabilitate morală, civică, estetică etc.); e) *comunitatea locală, națională și chiar internațională* (prin valorile culturale și pedagogice emise și propagate în mod direct și indirect).

Dacă *mediile sociale*, în general, implică secvențe instituționalizate, ele pot deține, în mod structural anumite componente formative potențial pozitive. În această acceptare ele se constituie sau se pot organiza ca și *factori educaționali*.

În *concluzie*, *mediul* se constituie ca un *context* sau un *cadru* pentru dezvoltarea personalității prin faptul că oferă educatului *circumstanțe și condiții concrete de viață*, situații obiecte (mai ales culturale), informații și modele de conduită, ce pot fi percepute, receptate, interiorizate și învățate temeinic. La acest nivel ele pot fi valorificate în sens

pedagogic superior, situație în care mediul respectiv devine un mediu educațional, se prelungește efect în educație.

De asemenea, atragem atenția asupra faptului că mediul social oferă contexte de comunicare și schimburi afective între educat și cei care îl înconjoară, benefice în plan formativ, în sens psihologic, social, pedagogic. În limitele calității sale de factor condițional al educabilității, trebuie conștientizat faptul că *mediul* poate fi atât o barieră (în situația că el este negativ sau nu este valorificat în sens pozitiv), cât și un factor care favorizează, facilitează sau avantajează dezvoltarea psihică, socială, pedagogică. Importantă devine valorificarea sa pozitivă ca factor condițional, intermedier între *ereditate și educație*, care asigură relaționarea bagajului ereditar cu propriul său potențial realizabil, la un nivel superior prin *educație de calitate*.

2.3.3. Educația

Cel de-al treilea factor al *educabilității*, educația este determinant pentru dezvoltarea optimă a personalității, în plan psihologic, social, pedagogic, în măsura în care se raportează corect la ceilalți doi factor (*ereditatea-premisa și mediul-condiție*) și reușește să-și construiască propriul demers la un nivel calitativ superior impus de paradigmă curriculumului.

Din punct de vedere *etimologic*, termenul „educație” provine din limba latină, de la „*educo, educare*”, care înseamnă a instrui, a crește, a forma.

În perspectiva *educabilității*, „*educația este factorul complex care poate asigura determinarea dezvoltării calitative a personalității*. Contribuția sa este recunoscută, în mod implicit și explicit, la nivel *psihologic și social*.” (Sorin Cristea, 2010, p. 376).

La nivel *psihologic*, educația intervine în cadrul *educabilității* în vederea realizării următoarelor obiective formative superioare:

a) abordarea *globală* a acțiunii factorilor care asigură *premisa* naturală (factorii ereditari) și *condiția socială* a dezvoltării psihice (factorii de mediu); acest obiectiv se transpune practic în *orientarea calitativă a educației* pentru valorificarea la maximum și în sens pozitiv, a tuturor premiselor și condițiilor existente;

b) angajarea prioritară a *factorilor interni* care susțin „*caracterul activ al subiectului (educat)*” aflat în plin proces de dezvoltare psihică; acest obiectiv se poate realiza dacă încurajează prin saltul valoric de la *educație spre autoeducație*;

c) trecerea de la viziunea *adițională* a factorilor dezvoltării la cea *structural-sistemnică*; acest obiectiv urmărește valorificarea resurselor naturale (ale eredității) și sociale (ale *mediului*) în cadrul *modelului formativ* al *educației permanente*;

d) înțelegerea unității dintre *continuitatea – discontinuitatea dezvoltării psihice*; acest obiectiv se poate realiza doar prin promovarea unei educații de calitate, individualizată și diferențiată după datele cunoscute prin studiul eredității și al mediului în care trăiește și învăță *educatul*;

e) asigurarea ponderii specifice fiecărui factor al dezvoltării, pe tot parcursul existenței umane; acest obiectiv înseamnă recunoașterea valorii celor trei factori și în primul rând a rolului determinant al educației, la toate vârstele inclusiv la „vârsta a treia”.

La nivel *social*, contribuția educației este recunoscută pe mai multe planuri. Dintre acestea ne vom referi doar la două planuri complementare. Cel politic și cel juridic.

La nivel politic sunt cunoscute deciziile *macrostructurale* în favoarea educației de calitate, luate la nivel internațional (prin organisme gen UNESCO etc.). Teza conform căreia educația este prioritate națională sau resursă strategică de dezvoltare generală (economică, civică, comunitară, culturală etc.; națională și mondială), traduce în plan politic, axioma calității educației de factor determinant al educabilității.

La nivel juridic, teza conform căreia educația este factor determinant al dezvoltării economice, culturale și comunitare, la scară națională și universală este recunoscută și promovată prin cadrul legislativ favorabil reformelor inițiate în special după anii 1970, susținute și în plan internațional. Subliniem faptul că toate reformele proiectează finalitățile plecând de la recunoașterea rolului educației de factor determinant al dezvoltării personalității și prin aceasta și de factor determinant evoluției ascendente a societății.

În cadrul problematicii *educabilității*, teza conform căreia educația este factor determinant al dezvoltării personalității în contextul *triadei factoriale* ereditate – mediu – educație, are un sens axiomatic, susținut – aşa cum aminteam anterior – nu numai în plan psihologic, ci și social.

Din punct de vedere pedagogic, trebuie să semnalăm faptul că acest adevăr axiomatic de necontestat depinde de contextul de realizare care poate duce la o educație de calitate sau din contră, la una care nu este de calitate. În mod evident, axioma factorului determinant al educației la nivel educabilității umane, presupune o educație de calitate. Astfel, contextul prin care educația se poate constitui ca și factor determinant în triada factorială a dezvoltării personalității implică satisfacerea a două condiții axiomatice:

- *optimizarea și echilibrarea raporturilor educației cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității, ereditatea și mediul;*
- *organizarea optimă a educației în raport cu ea însăși din perspectiva paradigmelor curriculului, a educației permanente și a autoeducației (Ibidem, p. 377).*

Educația devine factor determinant în dezvoltarea personalității individului dacă factorul ereditate este asumat și înțeles ca premisă naturală, biologică și psihologică favorabilă formării-dezvoltării acesteia.

Caracterul determinant al educației presupune înțelegerea factorului *mediu* ca o *condiție socială* complexă a dezvoltării personalității, mediată *sociocultural*, realizată în raport de calitatea contextului existent în mod special în familie și în școală, dar și în comunitate.

Educația poate fi factor determinant al educabilității doar în contextul în care teoriile unilaterale despre dezvoltarea psihică umană care accentuează fie ereditatea (teoriile inexistente), fie factorul mediu (teoriile ambientaliste), fie ambii factori – ereditate – mediu (teoria dublei determinări), precum și modelele practice asociate acestora vor fi depășite.

Astfel, educabilitatea bazată pe o *abordare interacționistă* a dezvoltării psihice accentuează faptul că factorii *ereditari* și cei de *mediu* intervin împreună, ei fiind modelați de și prin *educație*. În urma influențelor și modelării prin *educație* pot fi construite modele pedagogice concrete și coerente care se fundamentează pe o astfel de abordare.

Aspectul determinant al educației implică organizarea, planificarea și realizarea acesteia într-un context complex și divers care presupune:

– armonizarea raporturilor complexe din interiorul triadei factoriale determinante în dezvoltarea personalității educatului, cu *ereditatea* (premisa naturală) cu *mediul* (condiție socială) și *educația* (factor determinant, generator de sens);

– optimizarea educației însăși ca activitate proiectată și realizată – dezvoltată curricular în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației*.

Atingerea acestor două palieri strategice oferă educabilității o dimensiune pedagogică distinctă în calitatea sa de *direcție fundamentală de evoluție a educației*, alături de *educația permanentă* și de *autoeducație*, pe fondul *proiectării curriculare*. (Sorin Cristea, 2010).

Concluzii

a) Educabilitatea este conceptul pedagogic fundamental complementar celui de dezvoltare psihică prin care se urmărește *dezvoltarea tridimensională* a personalității: psihologică, socială și pedagogică. Prin educabilitate raporturile dintre *ereditate* (premisă)

– *mediu* (condiție) – și *educație* (element determinant) sunt pe deplin valorificate.

b) Dezvoltarea complexă a personalității reprezintă emergența interdependențelor dintre *acțiunea*:

– primară a *eredității* (biologice, modelată psihologic)

– secundară a *mediului* (modelată cultural, cu direcționare psihosocială)

– terțiară a *educației* (cu manifestare *psihosocială*, axată pe direcția educației permanente și a autoeducației).

c) *Educația înțeleasă ca factor determinant al dezvoltării personalității individului* se plasează deasupra și în afara modelelor unilaterale (ereditarist, ambientalist, al „dublei determinări” sau behaviorist).

d) Educația devine determinantă ca rol în triada factorială implicată în dezvoltarea personalității doar în contextul echilibrării, armonizării și valorizării tuturor interdependențelor interfactoriale (dintre ereditate, mediu și propriile sale resurse și organizări).

e) Această abordare facilitează transformarea educației din factor extern în factor intern al dezvoltării personalității individului și respectiv în autoformare și autoeducație.

f) Valorificarea interdependențelor manifeste în raporturile dintre factorii dezvoltării complexe a personalității individului include un demers organizat, planificat și aplicat de cunoaștere pluridimensională a celor supuși influențelor educative

g) Această abordare presupune promovarea principiului individualizării ceea ce înseamnă și valorificarea maximală a resurselor fiecărei personalități aflate în situația de *educat*.

3. Caracteristici generale ale educației

În literatura de specialitate, în mod special în tratatele și cursurile de pedagogie sunt enumerate mai multe caracteristici ale educației. Noi vom face trimitere la o clasificare a caracteristicilor generale ale educației după criteriul nivelului de referință al acestora: „1) nivelul intern, funcțional-structural care fixează dimensiunea profundă, stabilă, a educației; 2) nivelul extern, contextual, care delimită cadrul de desfășurare a

educației, ca sistem și proces în continuă schimbare în raport de o multitudine de variabile.” (Sorin Cristea, 2006, p. 47).

Pe această bază, vom identifica, în acord cu autorul citat, două categorii de caracteristici generale ale educației – caracteristici interne și caracteristici externe. În prima categorie cea a caracteristicilor interne, întâlnim caracterul – teleologic, axiologic, prospectiv și dialectic (sau bilateral) al educației. În cea de-a doua categorie, cea a caracteristicilor externe, ce depind contextului extern în care se realizează educația, observăm caracterul – sistemic, istoric, național, universal și cel de factor determinant în dezvoltarea personalității.

3.1. Caracteristici interne

Caracteristicile interne sunt cele impuse, în mod obiectiv, de nucleul funcțional-structural al educației, care constituie *miezul* activității formative. De aceea aceste *caracteristici interne* se mai numesc și *caracteristici funcțional-structurale*. Ele se referă, așa cum aminteam deja, la caracterul teleologic, axiologic, prospectiv și dialectic (sau bilateral) al educației.

A) *Caracterul teleologic* al educației presupune atingerea unor finalități care dau esența educației, trasează calea acesteia asumată ca filozofie și politică a educației (sau școlară). Educația este în permanență proiectată, realizată și reglată în raport de un sistem de finalități educaționale, adică de intenționalități pedagogice bine determinate. Acestea sunt formulate prin raportare la un ansamblu de valori dezirabile la nivelul macrosocial.

Educația, cea organizată, respectiv cea *formală* și *nonformală*, nu se poate realiza la întâmplare, ci presupune o anticipare a rezultatelor așteptate, prin intermediul finalităților sale *macro-* și *microstructurale*. Finalitățile prefigurate au rolul de a ghida într-un sens pozitiv și formativ demersul educațional, de a mobiliza energiile interne ale *educabilului* și de a valorifica resursele externe, contextuale.

De asemenea, caracterul teleologic al educației reflectă relația de determinare directă dintre funcțiile și finalitățile educației. Astfel, funcția centrală a educației, aceea de formare și dezvoltare a personalității individului este realizată prin intermediul finalităților educaționale proiectate pe termen lung, mediu sau scurt. În acest sens, reținem următoarea concluzie:

„Caracterul teleologic al educației consemnează necesitatea general-umană de orientare a activității de formare-dezvoltare a personalității, indiferent de context (sistem social, sistem de educație, sistem/proces de învățământ, activitate didactică de tip formal sau nonformal / realizată în mediul școlar sau extrașcolar etc.)” – Sorin Cristea, 2006, p. 49.

B) *Caracterul axiologic* al educației se raportează la faptul că finalitățile educaționale sunt stabilite în raport cu valorile general-umane: binele moral, adevărul științific, utilitatea științei, frumosul din natură, artă și societate, sănătatea fizică și psihică, preluate și adaptate din punct de vedere pedagogic în cadrul conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, estetice, fizice, tehnologice) la care se adaugă „noile educații”.

Caracterul axiologic evidențiază importanța valorilor pedagogice aflate la baza finalităților activității de formare-dezvoltare a personalității umane. Acestea reflectă la

rândul lor, valorile promovate în contextual anumitor modele culturale determinate istoric:

- a) valorile individuale ale societății *premoderne*: adevărul, binele, frumosul;
- b) valorile sociale ale societății *moderne*: libertatea, egalitatea, solidaritatea, legalitatea;
- c) valorile psihosociale ale societății *postmoderne* (societatea *postindustrială*, informatizată): deschidere, creativitate inovatoare.

În concluzie, subliniem următoarea idee: „caracterul axiologic reflectă raporturile stabile dintre valorile și conținuturile generale ale educației, realizate specific după particularitățile fiecărei trepte, discipline, vârste, forme, situații școlare, extrașcolare, postșcolare.” (Sorin Cristea, 2010, p. 170).

C) *Caracterul prospectiv* al educației semnifică orientarea permanentă a acesteia spre viitor. Acțiunea educativă trebuie să vizeze întotdeauna o activitate ulterioară, superioară celei prezente. Aceasta înseamnă că educația dispune de capacitatea de a anticipa tendințele de evoluție ale societății și, în consecință, ea trebuie să îl pregătească pe individ pentru a face față cu succes cerințelor societății viitoare. Astfel, încă din anii 70, Edgar Faure semnală în celebra sa lucrare *A învăța să fii* faptul că „pentru prima dată în istorie, educația își propune în mod conștient să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care nu există” (Faure, E., 1974, p. 54).

Caracterul prospectiv al educației devine și mai evident în condițiile *societății informaționale* care se caracterizează prin accelerarea ritmurilor de evoluție ale vieții socio-profesionale, economice, culturale, politice etc., și care impun cu necesitate formarea unui tip de personalitate capabilă să rezolve problemele tot mai complexe care apar. Astfel, a educa înseamnă a-l pregăti pe individ pentru viitor. În acest spirit, „orientarea prospectivă presupune revizuirea unor obiective și stabilirea unor noi ierarhii în interiorul lor, pe prim-plan impunându-se educarea capacității de adaptare continuă la schimbare” (Ioan Nicola, 1992, p. 28).

Caracterul *prospectiv* al educației presupune realizarea unei corelații între caracterul ei teleologic și cel axiologic. Astfel, prin valorificarea tendințelor de evoluție a domeniului educațional se va realiza în viitor un demers educativ calitativ superior celui prezent, exprimat în termeni de eficiență și eficacitate sporită. În concluzie reținem că „sinteză dintre orientările propuse (caracterul teleologic al educației) – mijloacele sau resursele necesare (caracterul axiologic al educației) este confirmată la nivelul proiectelor pedagogice valorificate inovator (caracterul prospectiv al educației)” – Sorin Cristea, 2006, p. 50.

D) *Caracterul dialectic* al educației reflectă complexitatea activității educaționale, confirmată prin următoarele aspecte:

a) *Bilateralitatea* activității instructiv-educative rezultă din raportul existent între cei doi poli, *educatorul* și *educatul*, *profesorul* și *elevul*. Relația dintre *educator* și *educat* este una asimetrică datorită diferențelor de statut sociocultural și de experiență de viață și de vîrstă psihologică dintre cei doi. Contradicțiile care pot să apară trebuie să fie rezolvate întotdeauna în beneficiul *educabilului*.

În concluzie, subliniem următoarea afirmație preluată dintr-o lucrare recentă de *teorie a educației* – „unitatea pedagogică rezultată din interacțiunea permanentă educator-educat constituie premisa eficienței activității de educație la nivelul mesajului (prin corelația optimă informare-formare) și a produsului (noua calitate a educatului,

autoperfecțibilă prin diferite circuite de retroacțiune/conexiune inversă externă și internă”
– Sorin Cristea, 2010, p. 172.

b) Valorificarea mesajelor pedagogice presupune preluarea de către *educat* a informațiilor transmise de *educator* și prelucrarea acestora în aşa fel încât ele să se transforme în adevărate *valori formative* pozitive.

c) Transformarea treptată a *obiectului* educației (educatul) în *subiect* al proprii formări (educator, profesor) se realizează pe măsură ce *educatul* evoluează și devine capabil de autoeducație adică să-și proiecteze singur demersul educațional, să acționeze eficient în mod independent și să se autoevalueze continuu pentru a atinge capacitatea sistematică de *autoproiectare pedagogică*.

3.2. Caracteristici externe

Aceste caracteristici depind de contextul educației, de cadrul social-istoric și comunitar în care se realizează educația, instruirea, învățământul formarea profesională, educația adulților etc.

A) Caracterul sistemic presupune o abordare holistică a fenomenului socio-educațional adică luarea în considerare a tuturor elementelor componente implicate în activitatea de formare și dezvoltare a personalității.

Este vorba aici despre: finalitățile macro- și microstructurale ale educației, conținuturile generale ale acesteia, formele generale ale educației, metodologia de realizare și evaluare, structura sistemului de învățământ, resursele pedagogice ale sistemului și procesului de învățământ etc.

Toate aceste componente acționează pe baza unor corelații de ordin structural și funcțional care concurredă la realizarea unei activități educaționale eficiente. Astfel, lipsa sau funcționarea inadecvată a oricărei dintre aceste componente se repercuzează în mod negativ asupra funcționalității întregului sistem.

Caracterul sistemic al educației se manifestă pe două niveluri de proiectare a educației. Astfel, este vorba despre un nivel general, de politică a educației (de exemplu, diferențe majore înregistrate în organizarea sistemului de învățământ dintr-un stat preocupat de centralizarea învățământului față de un stat preocupat de descentralizare) și despre un nivel particular al praxisului educațional „realizat în mod diferit în raport cu accentele puse, în organizarea structurilor interne:

- a) pe aspectele cantitative (resursele materiale, financiare) sau calitative (resursele informaționale, umane);
- b) pe anumite trepte școlare sau pe corelarea funcțională a acestora;
- c) pe uniformizarea sau pe individualizarea instruirii;
- d) pe amânarea deciziei în orientarea școlară și profesională sau pe precipitarea forțată economic și politic a acesteia;
- e) pe specializarea largă sau pe specializarea restrânsă etc. (vezi Sorin Cristea, 2006, p. 56).

B) Caracterul istoric se referă la faptul că acțiunile educative reflectă evoluțiile istorice realizate în plan social. Educația ca subsistem social a apărut odată cu societatea și evoluează de la o etapă la alta în funcție de schimbările ce se produc în contextul societății. În acest sens, „diacronia educației se concretizează în modificări și restructurări multiple și nuanțate în ceea ce privește finalitățile sale, conținutul, formele și mijloacele

de realizare, toate subordonate unei viziuni sociale proprii fiecărei etape de evoluție a societății umane în ansamblul său, cât și a unor particularități distincte de la un popor la altul” (Ioan Nicola, 1992, p. 19).

Totodată educația reprezintă și un factor al dezvoltării sociale prin intermediul funcțiilor sale principale: economică, culturală și politică, care acționează atât la nivel individual cât și social. Pedagogul român Constantin Narly spunea că educația este deopotrivă un fapt social și unul individual deoarece procesul de formare și dezvoltare a ființei umane are implicații directe asupra evoluției societății în care acesta trăiește.

Realizând o prezentare în manieră istorică a fizionomiei activității de educație, Sorin Cristea identifică trei etape semnificative:

- a) etapa *premodernă*, reproductivă și necreativă, specifică școlii magistrocentriste;
- b) etapa *modernă*, specifică epocii industrializate, caracterizată printr-un caracter productiv exprimat „în sens reactiv, unificator la nivelul școlii de masă”;
- c) etapa *postmodernă* specifică societății postindustriale informatizate, caracterizată prin productivitate în sens *proactiv* și *creativ*, proprie paradigmii *curriculumului* (vezi Sorin Cristea, 2010, p. 173).

C) *Caracterul universal* se raportează la caracteristicile comune ale acțiunii educative, indiferent de spațiul și timpul în care se realizează. Printr-o analiză retrospectivă asupra educației se poate constata faptul că aceasta prezintă o serie de caracteristici de continuitate pe tot parcursul evoluției umanității.

Universalitatea educației devine mai pregnantă în anii 70, când pe plan internațional se confurează o serie de transformări la nivel social, economic, politic, demografic etc. Toate aceste transformări au afectat sistemele naționale de educație generând, în plan internațional, o serie de modificări care au vizat în mod prioritar: sporirea calității educației, crearea de facilități pentru egalizarea șanselor de instruire, infuzia de noi conținuturi ca urmare a confruntării cu problemele lumii contemporane („noile educații”).

Pe fondul acestor mutații, în cea de a doua jumătate a secolului XX se afirmă, la nivel mondial, *paradigma curriculumului* ca model de aplicare a teoriei pedagogice. Aceasta pune accent pe rolul prioritar al finalităților educaționale în cadrul oricărui demers instructiv-educativ. Pornind de la finalități se stabilesc, în mod corespunzător, și celealte componente ale modelului de proiectare *curriculară: conținuturile, metodologia și evaluarea*.

În corelație cu caracterul *universal* al educației se promovează la nivelul comunității educationale contemporane alte două concepte – cel de *globalizare* a educației și cel de *dimensiune europeană* a educației.

Globalizarea educației pleacă de la premisa potrivit căreia problemele multiple de ordin, social, economic, politic, cultural etc., cu care ne confruntăm se află în interacțiune. Iar schimbările propuse în plan educațional reprezintă o parte a strategiei de a ne adapta la tensiunile, provocările și oportunitățile acestor probleme. Astfel, la scară mondială, educația trebuie să transmită eficient acel volum de cunoștințe adaptate noii civilizații a globalizării, care să nu coplesească prin cantitate, dar să contribuie la dezvoltarea oamenilor la nivel individual, comunitar și social.

Dimensiunea europeană a educației reprezintă un cadru mai restrâns al globalizării și „se obiectivează în formarea cetățenilor europeni înzestrăți cu informații și competențe europene, educați în spiritual valorilor europene, care au cultură, conștiință și identitate

europeană” (Roxana Tudorică, în Dan Potolea, Ioan Neacșu; Romiță B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară, coord., 2008, p. 14).

D) Caracterul național

Activitatea de educație presupune o serie de note specifice, condiționate de particularitățile psihologice, sociale și culturale ale fiecărui popor. „Ca acțiune socială, educația se înfăptuiește în limitele unor granițe naționale și statale, pe fondul unei vieți sociale și al unor tradiții ce s-au acumulat de-a lungul dezvoltării poporului și națiunii respective.” (Ioan Nicola, 1992, p. 30).

Totuși, caracterul național al educației se află în strânsă interacțiune cu cel universal. În esență sa, educația are deopotrivă o valoare națională, cât și una universală, iar progresul unui individ sau al unui grup social, în planul cunoașterii, conduce implicit la progresul întregii umanități.

Analizele din literatura de specialitate identifică două planuri de interpretare a caracterului național. Astfel, în sens *larg*, *caracterul național* reflectă „capacitatea educației de organizare macrostructurală specifică în raport de valorile culturii naționale, dezvoltate în contextul culturii universale”. Acest aspect este valorificat prin intermediul unor cercetări de antropologie culturală.

În sens *restrâns*, *caracterul național* se raportează la „resursele educației valorificabile la nivel *microstructural* în context teritorial și local, inclusiv în cadrul concret al școlii și al clasei de elevi”. Această manieră de abordare este una pe care o practică și o dezvoltă cercetările de *etnometodologie* a educației (vezi Sorin Cristea, 2006, p. 54).

E) Caracterul determinant al educației ca factor al dezvoltării personalității

Acest caracter se referă la faptul că educația joacă rol de factor determinant în dezvoltarea personalității *în raport cu mediul și ereditatea*. Relația dintre cei trei factori ai dezvoltării este studiată prin conceptul de educabilitate care acționează ca un principiu al educației de calitate.

Educabilitatea se definește drept acea capacitate a ființei umane de a fi educată, de a beneficia de o serie de influențe și acțiuni educative în urma cărora ea se dezvoltă ca personalitate. Acest concept pedagogic, inspirat de cel psihologic, de dezvoltare psihologică „definește raporturile de interacțiune și de interdependență formativă existente între trei factori fundamentali:

a) *ereditatea* – care reprezintă premisa naturală a dezvoltării pedagogice a personalității,

b) *mediul* – care reprezintă condiția socială a dezvoltării pedagogice;

c) *educația* – care reprezintă *conexiunea determinantă* pentru dezvoltarea pedagogică a personalității, prin valorificarea formativă deplină a premiselor ereditare și a condițiilor sociale” (Sorin Cristea, S., 1998, p. 117).

Potrivit aceluiași autor, valorificarea deplină a educabilității reprezintă chiar o tendință de evoluție a educației, alături de educația permanentă, autoeducație și proiectarea *curriculară*.

Educația reprezintă factorul determinant al dezvoltării individului și totodată factorul cu rol conducer al educabilității deoarece ea valorifică în mod corespunzător potențialul ereditar și coordonează factorii de mediu (natural și social – cultural, economic, politic etc.) în direcția dezvoltării armonioase a personalității *educatului*.

Puterea educației derivă pe de o parte, din capacitatea acesteia de a descoperi potențialul *ereditar* al educatului (copilului, elevului, studentului etc.) și de a-l antrena în activități diverse. Pe de altă parte, puterea educației este condiționată de capacitatea sa de utilizare a mediului. Aceasta îl va ajuta pe *educat* să devină selectiv în raport cu *influențele spontane și acțiunile* directe ale mediului social.

Influențele ereditare sau cele ale mediului pot să fie mai puternice decât cele educative numai în condițiile în care acestea din urmă nu au fost proiectate și exercitatate în mod corespunzător într-un context dat.

Capitolul V

FUNCȚIILE ȘI STRUCTURA DE BAZĂ A EDUCAȚIEI

1. *Funcțiile de bază ale educației*
2. *Structura de bază a educației – corelația educator-educat*
3. *Personalitatea educatorului. Profesorul specialist în educație*
4. *Personalitatea educatului. Evoluții la nivelul vârstei preșcolare și școlare*

1. Funcțiile de bază ale educației

Principalele probleme pe care vom încerca să le rezolvăm în acest subcapitol sunt următoarele: a) să definim noțiunea de funcție utilizată în științele socio-umane, deci și în cele pedagogice; b) să prezentăm diferite modele de clasificare a funcțiilor educației; c) să propunem un model de clasificare al funcțiilor educației; d) să prezentăm sintetic cele mai importante funcții ale educației. Am formulat aceste probleme într-o formă apropiată de cea a obiectivelor operaționale pentru a menține legătura cu realitățile și cerințele practiciei pedagogice.

1.1. Definirea noțiunii de funcție a educației

Problema funcțiilor este prezentă în lucrările de specialitate din domeniul științelor socio-umane. Ca urmare ea apare tratată și în dicționarele și tratatele de pedagogie în capitole sau subcapitole care explică fundamentele educației. Deseori, problema funcției este alăturată cu cea a structurii. De aici rezultă relația directă dintre cele două noțiuni și realități pedagogice prezente și în acest capitol.

În științele socio-umane *funcția* definește consecința unei realități existente în viața omului și a societății sau, cum ar spune Durkheim, urmarea unui „fapt social” care produce efecte utile. Dacă urmărim numeroasele domenii ale realității umane și sociale, putem vorbi de funcții economice, de funcții ale vieții psihice, funcții ale culturii, funcții publice etc., unele fiind vizibile, *manifeste*, altele *latente* (Francois Gresle; Michel Panoff; Michel Perrin; Pierre Tripier, trad., 2000, p. 126, 127).

În științele pedagogice, *funcția* definește urmările sau *efectele utile* pe care le produce educația în viața omului și a societății, datorită menirii sale ca proces de transmitere a valorilor culturii și civilizației, specificului său ca formă de activitate organizată pentru formarea personalității umane și integrarea sa socială, în familie, profesie, comunitate, în cele mai bune condiții.

Dacă vom analiza consecințele numeroase, pozitive, uneori și negative pe care le produce educația de-a lungul vieții omului și a societății, vom descoperi mai multe funcții

ale educației. Putem vorbi de funcții ale educației morale, de funcții ale educației în familie, de funcții ale învățământului (preșcolar, primar, secundar, universitar), de funcții ale instruirii (și în cadrul acesteia de funcții ale predării, ale învățării, ale evaluării), de funcții ale activității de formare profesională inițială și continuă etc.

Pe acest drum nu vom putea însă să ajungem prea ușor la esența pe care trebuie să o surprindă și să o definească noțiunea pedagogică de funcție a educației. Mai mult decât atât, mai apar și alte pericole: a) de a confunda funcțiile cu finalitățile; b) de a pune în același plan funcții cu grade de importanță diferite; c) de a însira un număr cât mai mare de funcții fără a căuta sau a încerca ierarhizarea și ordonarea lor după criterii pedagogice pertinente.

În *definirea noțiunii de funcție a educației* nu trebuie avute în vedere toate efectele, cum ar fi cele secundare sau de moment, ci *consecințele cele mai importante și mai generale ale educației privită ca activitate socio-umană*. Înțând seama de criteriile axiomatice prezентate în capitolul anterior, funcția cea mai generală și ca urmare cea mai importantă a educației, care definește esența educației, trebuie considerată *funcția de bază a educației – formarea și dezvoltarea personalității umane în vederea integrării sale permanente în societate*.

Funcția de bază, centrală, a educației definește consecința cea mai generală a activității de educație, anume „formarea-dezvoltarea psihosocială permanentă a personalității umane în vederea integrării într-un sistem social global, realizabilă în orice context, extern și intern, deschis perfecționării și autoperfecționării, într-un timp, spațiu și stil pedagogic determinate istoric” (vezi Sorin Cristea, coord. generală, 2006, p. 30).

Dacă această funcție, aflată în centrul sau la baza oricărei activități de educație, urmărește formarea și dezvoltarea omului în vederea integrării sale în societate, pe tot parcursul vieții, efectele sale au un caracter *general și obiectiv*.

Efectele cu caracter general, definite prin funcția de bază a educației, privesc procesul de integrare a omului în viața socială, în familie, în școală, în profesie, în cultura timpului său, în politică etc. Putem vorbi, astfel, de mai multe funcții care multiplică funcția de bază, aplicată ca funcție de formare și dezvoltare pentru cariera profesională, pentru realizarea valențelor general-umane în viața de familie, în viața culturală, civică, politică, religioasă etc., pentru receptarea și trăirea plenară a propriei existențe în raport de valorile timpului (umaniste, tehnologice, științifice, democratice, interculturale etc.).

Efectele cu caracter obiectiv, definite prin funcția de bază a educației, ne ajută să înțelegem deosebirea și interdependența dintre această *funcție și finalitățile educației*. *Funcția de bază*, cu caracter general, în toate formele sale de exprimare, în procesul de integrare al omului în societate, intervine în mod *obiectiv* în orice activitate de educație, chiar și atunci când educatorul ignoră acest aspect important care ține chiar de responsabilitatea sa profesională, deontologică. Cu alte cuvinte orice educator, mai precis orice profesor prin rolul și statutul încredințat de societate, îndeplinește această funcție chiar dacă unul o face în sens pozitiv, iar altul din neprincipere sau superficialitate o face negativ.

Funcția de bază a educației, de formare și dezvoltare a personalității, se realizează în mod *obiectiv* prin natura activității de educație și a rolului ce revine educatorului, părintelui și mai ales profesorului. Modul mai mult sau mai puțin calitativ în care este îndeplinită funcția depinde de finalitățile educației, de scopurile și obiectivele care

orienteașă într-o direcție pozitivă sau negativă, progresivă sau regresivă, activitatea de educație.

Funcția are un caracter obiectiv în timp ce finalitățile au un caracter subiectiv. Calitatea actului de educație depinde de măsura în care se asigură interdependența dintre dimensiunea obiectivă (funcțiile și structura de bază a educației) și dimensiunea subiectivă a educației (scopurile și obiectivele educației).

În concluzie în cadrul acestui subiect trebuie să menționăm și legătura organică existentă între funcția și structura de bază a educației, ambele formând nucleul educației, studiat de pedagogie, de toate științele pedagogice sau ale educației.

1.2. Clasificarea funcțiilor educației

Funcțiile educației sunt prezentate în literatura de specialitate, fie în mod indirect, implicit, în cadrul analizei noțiunii de educație, fie direct printr-o prezentare explicită. În plus, trebuie remarcată și situația în care funcțiile sunt plasate înăuntrul sau în imediata proximitate a finalităților și a caracteristicilor educației sau deduse din diferite cerințe impuse educației de cadrul legislativ în vigoare.

Pentru a putea ajunge la o clasificare a funcțiilor educației, trebuie cunoscute mai multe modele promovate în dicționare și tratate de specialitate, publicate în ultimele decenii în pedagogia modernă și postmodernă. Le vom prezenta în ordinea istorică a apariției lor, în dicționare de pedagogie, respectiv în tratate de pedagogie.

1.2.1. Funcțiile educației în dicționare de pedagogie

În *Dicționar de pedagogie* (1979) funcțiile educației sunt tratate în mod explicit în spiritul analitic al pedagogiei moderne influențat de înfruntarea dintre paradigma psihologică și cea socială sau sociologică. Astfel, *funcțiile educației* sunt grupate în două mari categorii considerate complementare și parte a același nucleu pedagogic, aflat la baza învățământului:

A) *Funcții formative:*

- a) „dezvoltarea însușirilor biopsihice ale elevilor” (*educaților*);
- b) „înmormarea elevilor (n.n. *educaților*) cu abilități și tehnici de muncă intelectuală și practică;
- c) formarea capacitaților generale și specifice menite să asigure educaților „integrarea cu ușurință în activitatea socială”.

B) *Funcții informative:*

- a) „înzestrarea elevilor (n.n. *educaților*) cu cunoștințe științifice esențiale, apartinând fondului de cultură generală contemporan”;
- b) dobândirea cunoștințelor care asigură orientarea educaților în tehnica modernă și baza profesionalizării lor;
- c) asigurarea abilităților „care-i pregătesc pe elevi (n.n. *educați*) pentru o continuă *autoinformare, autoinstruire*” (*Dicționar de pedagogie*, coord., Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica, George Văideanu, 1979, p. 188).

În *Dictionar de pedagogie* (1995) funcțiile educației pot fi sesizate în interiorul analizei conceptului de educație, realizată de cei doi autori universitari germani din perspectivă *intențională* și *funcțională*:

- a) Funcția de pregătire a omului pentru îndeplinirea cerințelor sociale externe („scopuri exterioare” – politice, economice, tehnologice, juridice etc.).
- b) Funcția de formare a capacitateilor de rationalizare și de acțiune socială responsabilă în condițiile *devenirii* permanente (intelectuale, morale, civice, democratice etc.).
- c) Funcția de creștere a eficienței tuturor acțiunilor educaționale în raport cu valorile și normele care corespund cerințelor de dezvoltare continuă a *educatului* și a *educatorului*, a personalității acestora și a societății în ansamblul său (Horst Schaub; Karl G.Zenke, 1995, trad., 2001, p. 83-85)

În *Dicționar de pedagogie* (2000), *funcția educației* este definită ca „relație care satisfac realitatea specifică pe care ea o satisfac”. Ca urmare este propusă o funcție centrală care reflectă relația generală dintre educație și societate. Ea exprimă „atributul activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității” în vederea integrării acesteia în societate. Din funcția centrală sunt deduse trei funcții principale. Ele se referă la *principalele domenii* în care educația asigură formarea și dezvoltarea personalității pentru integrare socială:

- a) *funcția politică/civică* – „pregătirea omului pentru integrarea activă în viața socială, valorificând nevoia de *socializare*”;
- b) *funcția economică* – „dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului, valorificând nevoia de *integrare profesională* în diferite domenii ale vieții sociale”;
- c) *funcția culturală* – „selectarea și transmiterea valorilor (științifice, artistice, tehnologice etc.), confirmate la scară socială, respectând *fundamentele antropologice* ale personalității umane” (Sorin Cristea, 2000, p. 161-164)

În *Lexicon pedagogic* (2006), *funcțiile educației* sunt grupate în două categorii complementare care au în vedere atât latura socială, cât și latura psihologică individuală a formării personalității:

- A) Funcții sociale:
 - a) funcția de transmitere a valorilor culturii și civilizației de la o generație la altă, prin *continuitate* care nu înseamnă numai *reproducere*;
 - b) funcția de integrare socială sau de socializare a *educatului*;
 - c) funcția de „perpetuare a tradițiilor pozitive și virtușilor fiecărei națiuni”;
 - d) funcția de „pregătire a forței de muncă la nivelul cerințelor fiecărei etape istorice;
 - e) funcția de modelare a tipului de personalitate necesar societății din punct de vedere intelectual și moral.
- B) Funcții de asigurare a dezvoltării individuale:
 - a) funcția de valorificare a potențialului *educatului*, psihic, fizic și moral;
 - b) funcția de automodelare a personalității *educatului* (Mircea Ștefan, 2006, p. 140).

În *Ştiințele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. I (2007), *funcțiile educației* sunt analizate în interiorul conceptului pedagogic de educație. Importante sunt *funcțiile generale* care „reprezintă proprietățile intrinseci specifice activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane”. Funcțiile generale, cu caracter obiectiv, sunt cele esențiale, stabile, deosebindu-se de cele *secundare* și *tertiare* (neesențiale, schimbătoare în raport de diferite situații).

„Modelul ierarhic” al funcțiilor generale, cu caracter obiectiv, include:

A) *funcția de bază* (centrală) care exprimă consecința de maximă generalitate a educației, anume „*formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității umane în orice context, la nivelul sistemului social global”;

B) *funcțiile principale ale educației* asigură „*formarea-dezvoltarea* personalității umane la nivelul principalelor subsisteme ale sistemului social global; sunt propuse trei funcții principale: a) funcția economică a educației; b) funcția politică a educației; c) funcția culturală a educației (Eugen Noveanu, coordonare generală, 2007, p. 334, 335).

1.2.2. Funcțiile educației în tratate de pedagogie

În *Probleme fundamentale ale pedagogiei* (1982), *funcțiile educației* sunt prezentate în mod explicit, într-un subcapitol situat înaintea celui rezervat finalităților educației. Deducem următoarele patru *funcții*, grupate pe două paliere:

A) *Funcția fundamentală a educației* – „a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a individului în societate”.

B) Funcții principale, cu caracter general, necesare în procesul de *informare – formare a omului prin educație*:

a) *funcția cognitivă* – de conducere a omului la cunoaștere „spre adoptarea unei atitudini proprii creațoare, cu adevărat culturale”;

b) *funcția economică* – de pregătire pentru muncă, pentru o activitate productivă prin care „omul își aduce contribuția la progresul social”;

c) *funcția axiologică* – de formare a omului pentru înțelegerea „ordinii umane și culturale care nu este posibilă fără noțiunea de *valoare*” (Dimitrie Todoran, coord., 1982, p. 71-74).

În *Curs de pedagogie* (Universitatea București, 1988), *funcțiile educației* pot fi deduse din caracteristicile definitorii ale educației. În acest cadru, putem deduce următoarele funcții generale ale educației:

a) funcția de *transformare* în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane, în perspectiva unor finalități explicit formulate”;

b) funcția de „*conducere* optimală a procesului de formare și dezvoltare a omului”;

c) funcția de *planificare* „ce se realizează pe baza unui proiect social”;

d) funcția de *fundamentare* a „interrelației umane și sociale dintre *educator* și *educat*” (la acest nivel este susținută legătura organică dintre *funcția și structura de bază a educației*);

e) funcția de „*transmisie socială* a experienței social-istorice acumulată de omenire în ceea ce are ea esențial, peren și actual”;

f) funcția de *deschidere* a educației spre „un ansamblu de influențe, deliberate, implicate sau explicite, sistematice sau neorganizate” (Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, coord., 1988, p. 13-15).

În *Tratat de pedagogie școlară* (1996), Ioan Nicola scrie un paragraf special pentru „Funcțiile educației”, tratate înainte de „Structura acțiunii educationale”, în subcapitolul „Delimitări comprehensive” în capitolul introductiv „Obiectul pedagogie. Educația – acțiune socială specifică”. Sunt prezentate în mod direct următoarele funcții ale educației:

- a) *Funcția de selectare și de transmitere a valorilor de la societate la individ*;
- b) *Funcția de dezvoltare conștientă a potențialului biopsihic al omului, „conceput ca un tot unitar”*;
- c) *Funcția de pregătire a omului pentru integrarea activă în viața socială, „ca forță de muncă și subiect al relațiilor sociale”* (Ioan Nicola, 1996).

Funcțiile educației propuse în *Manual de pedagogie* (1998), sunt tratate ca „funcții principale”, deduse din legislația în vigoare:

- a) *funcția „de realizare a idealului educațional întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești”*;
- b) *funcția de „formare a personalității autonome și creative”*;
- c) *funcția de selecție și transmitere a unui sistem de valori materiale și spirituale fundamentale*;
- d) *funcția de pregătire a resurselor umane corespunzător cerințelor dezvoltării economico-sociale*;
- e) *funcția de integrare socio-profesională în condiții de adaptare la schimbare* (Ioan Jinga; Elena Istrate, coord., 1998, p. 14).

În „*Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*” (2002), sunt prezentate câteva „caracteristici ale postmodernității în educație” care corespund cerințelor societății postindustriale (în timp ce caracteristicile „școlii moderne, de masă, sunt produsul societății industrializate”). Din ele putem deduce următoarele *funcții ale educației postmoderne*:

- a) *funcția de „revalorizare a dimensiunii subiective a actului educațional”*;
- b) *funcția de reconstrucție a relației educationale* prin accentuarea rolului afectivității (la nivelul interacțiunii educator – educat, profesor – elev);
- c) *funcția de valorificare a tuturor formelor de educație* la nivelul *curriculumului*;
- d) *funcția de transpoziție didactică* realizată în cadrul procesului de învățământ prin comunicare, învățare și asimilare (Emil Păun; Dan Potolea, coord., 2002, p. 19-24).

În *Curriculum pedagogic* (2006), *funcțiile educației* sunt analizate într-un subcapitol special, situat între „conceptul pedagogic de educație” și „structura generală a educației”. Modelul de clasificare include două niveluri ierarhice (nivelul funcțiilor generale, cu caracter obiectiv și nivelul funcțiilor secundare cu caracter subiectiv). Interesează primul nivel, al funcțiilor generale, cu caracter obiectiv, care este dezvoltat pe două trepte:

- 1) Funcția centrală (de bază) – formarea și dezvoltarea personalității în vederea integrării omului în societate;

2) Funcții principale care au în vedere principalele domenii în care omul se integrează social:

- a) funcția culturală – de formare și dezvoltare a omului prin valorile culturii (generale și de specialitate, umanistă, științifică, spirituală, materială etc.);
- b) funcția politică – de formare și dezvoltare a omului pentru integrarea lui în societate ca cetățean activ, conștient, responsabil;
- c) funcția economică – de formare și dezvoltare a omului pentru desfășurarea unei activități utile din punct de vedere socio-economic pentru el și pentru societate (Sorin Cristea, coord. generală, 2006, p. 39, 40).

În *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (2008), funcțiile sunt prezente, în mod implicit, în analiza proceselor care caracterizează „educația în societatea cunoașterii”. Putem considera că cele trei proceze caracteristice pot fi interpretate și ca *funcții generale ale educației în societatea cunoașterii*: a) funcția de *globalizare a educației*; b) funcția de *internăționalizare*; c) funcția de *informatizare a educației* (Constantin Cucoș, coord., 2008, p. 19-48).

În *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II* (2008), funcțiile educației sunt tratate în mod explicit în subcapitolul care analizează sistemul de învățământ din perspectiva *teoriei generale a educației și a sociologiei educației*. În urma analizei relației dintre educație și societate, funcțiile considerate cu caracter *obiectiv* sunt următoarele:

- A) *Funcția centrală* – „formarea-dezvoltarea personalității elevilor/studenților prin proiecte de socializare și culturalizare”;
- B) *Funcțiile principale* care „reflectă raporturile dintre educație/instruire și principalele subsisteme ale sistemului social global”:
 - a) *funcția naturală* – „de valorificare a condițiilor de mediu, în special a resurselor demografice”;
 - b) *funcția economică* – „de profesionalizare a forței de muncă în toate sectoarele vieții sociale”;
 - c) *funcția politică* – „de reproducție și mobilitate socială” pentru a promova valorile din toate mediile sociale;
 - d) *funcția culturală* – de promovare a valorilor culturii dominante care este în prezent cultura societății informaționale, bazată pe cunoaștere;
 - e) *funcția comunitară* – de formare a capacitaților de integrare în viața de familie, în comunitatea profesională, națională etc. (vezi Dan Potolea; Ioan Neacșu; Romiță B. Iucu; Ion-Ovidiu Pânișoară, coord., 2008, p. 32).

1.3. Un model de clasificare și analiză a funcțiilor educației?

După cum am observat în paginile anterioare există mai multe variante de prezentare a funcțiilor educației. De aceea este foarte greu să propunem *un model de clasificare a funcțiilor educației*.

În economia unui curs universitar un asemenea model de clasificare este totuși util și chiar necesar atât pentru profesor, cât și pentru studenții participanți la sistemul de formare inițială și continuă a personalului didactic. Întrebarea pe care ne-o punem este

următoarea – ce model de clasificare a funcțiilor educației ar trebui să propunem studenților/cursanților pentru a facilita învățarea?

Considerăm că toate *funcțiile generale ale educației* sunt *funcții formative de bază*. Ele ne ajută să realizăm legătura reciprocă, de bază, dintre *educator* și *educat*, fără de care nu există educație.

Funcția formativă cea mai generală este cea care urmărește dezvoltarea plenară a personalității educatului nu numai în plan *social* (pentru a asigura integrarea socială), ci și *psihologic* (pentru a asigura echilibrul psihologic al fiecărui educat).

Această funcție urmărește *integrarea psihosocială a educatului* în toate mediile pe care el le va frecventa de-a lungul vieții. Ea poate fi considerată (și chiar numită) *funcție axiologică* în măsura în care se bazează pe *valorile sociale și psihologice* care stau la baza educației.

Dintre *valorile sociale generale* amintim: a) *valorile comunității* (familiei, profesiei, națiunii); b) *valorile economiei* (productivitatea, eficiența, managementul etc.); c) *valorile vieții politice* (civismul, democrația, participarea la „viața cetății”, „știință și arta conducerii”, patriotismul, internaționalismul etc.); d) *valorile culturale* (științifice, artistice, tehnologice, etice, religioase etc.).

Dintre aceste *valori sociale* cele mai importante, din punct de vedere *pedagogic*, se dovedesc *valorile culturale*. Ele sunt promovate la nivel general, de *cultură generală* (trunchiul de cultură general necesar fiecărui *educat*) de *cultură de profil* (cultură umanistă, cultură tehnică etc.) și cultură de specialitate (*cultura profesională*). De fapt, *valorile culturii generale și îndeosebi cele ale culturii de profil și de specialitate* le integrează pe cele *economice și politice* sau *civice*.

Valorile psihologice care stau la baza educației sunt cele care contribuie la formarea și dezvoltarea personalității educatului la nivelul gândirii și a limbajului, a memoriei și imaginăției, a afectivității și motivației, a voinței și mai cu seamă a caracterului. Cu alte cuvinte ele intervin atât în plan *cognitiv*, cât și *noncognitiv*.

Funcțiile formative speciale sunt cele care desemnează direcțiile principale în care se desfășoară procesul de integrare psihosocială al *educatului*. Vom prezenta aceste funcții în rezumat, cu exemplificări din mediul școlar.

Funcția de formare pentru viața comunitară este în atenția școlii încă din învățământul primar. Ea are în vedere adaptarea elevului la comunitatea clasei și a școlii. În același timp, de-a lungul evoluției vieții de elev, școala pregătește procesul de adaptare al educatului la noi comunități școlare și profesionale și la viitoarea viață de familie. Un rol important în realizarea acestei funcții îl joacă sistemul de relații de colaborare care trebuie instituit între școală și familie. Ulterior, această funcție este perfecționată în condiții de educație permanentă.

Funcția de formare civică este realizată de familie și continuată de școală, pe toate treptele de învățământ, respectând particularitățile de vîrstă psihologică ale *educaților*. Ca funcție cu caracter istoric, funcția *civică* anticipează integrarea *educatului* într-o societate care pune accent pe valorile democrației și ale umanismului în context global și *intercultural*, pe sentimentul răspunderii colective și pe dorința de perfecționare în raport de cerințele comunității locale și naționale, religioase și profesionale etc.

Funcția de formare economică poate fi formulată mai precis ca funcție de *formare profesională*. Din toate timpurile prin educație omul a încercat să dobândească o meserie, o profesie, care să-i asigure un venit economic pentru întreținerea sa și a familiei.

Mărimea acestui venit este direct proporțională cu calitatea munci desfășurate, cu contribuția meseriei sau profesiei sale la dezvoltarea economică a societății.

În prezent un fenomen nou, care îl pune în lumină această funcție, este cel al afirmării profesiilor din domeniul serviciilor, din informatică, din sectorul bancar, din învățământ, cercetare, sănătate, management, marketing. De aceea tendința este ca formarea profesională să fie asigurată din ce în ce mai mult de învățământul superior, tendință confirmată deja în Europa, prin *Procesul Bologna*.

Pe de altă parte trebuie să subliniem că această funcție parurge toate etapele educației. Astfel, plecând și de la propria noastră experiență pedagogică, trebuie să recunoaștem meritele mediului școlar care asigură realizarea corespunzătoare a acestei funcții chiar din învățământul primar și secundar prin cultivarea răspunderii și respectului față de muncă.

Funcția de formare culturală este una specifică școlii. Ea asigură școlii calitatea recunoscută de „factor de cultură și civilizație”. Formarea culturală se referă la valorile științifice, artistice, tehnologice, economice, civice, religioase etc., transpuse pedagogic în cadrul programelor școlare și extrașcolare. Gradul de îndeplinire a acestei funcții la un nivel calitativ asigură și reușita celoralte funcții formative speciale – funcția de formare pentru viața comunitară, funcția de formare economică sau profesională, funcția de formare culturală generală, de profil și de specialitate.

Funcțiile de formare psihologică sunt promovate în școală în mod firesc prin natură programelor *formale* și *nonformale* instituite pe o lungă perioadă de timp, în învățământul preșcolar, primar, secundar și superior. Este un subiect pe care literatura de specialitate îl dezvoltă din două perspective care privesc obiectivele cognitive și obiectivele socioafective (pe care le putem considera *noncognitive*):

- a) „*funcția cognitivă* a educației – de formare-dezvoltare a personalității prin valorificarea resurselor sale cognitive” (gândire, limbaj, memorie, imaginație, inteligență, aptitudini cognitive speciale);
- b) „*funcția noncognitivă* a educației – de formare-dezvoltare a personalității prin valorificarea resurselor sale noncognitive” (afective, motivaționale, volitive, caracteriale etc.) – vezi Sorin Cristea, 2010, p. 153.

2. Structura de bază a educației

Structura de bază a educației susține realizarea *funcției centrale* a educației și a celoralte funcții principale, cu caracter *general*. Ambele componente axiomatice constituie *dimensiunea obiectivă a educației*. Asamblate formează *nucleul funcțional-structural* al oricărei activități de educație, studiată de *științele pedagogice* (sau de *științele educației*). În dinamica lor, asigură *structura de funcționare a educației*.

În analiza pe care o propunem vom evidenția componentele absolut necesare structurii de bază a educației. În raport de acestea vom defini celealte componente care susțin realizarea structurii de bază. În final vom elabora *un model conceptual* al structurii de funcționare a educației.

2.1. Componentele necesare structurii de bază a educației

Componentele care asigură structura de bază a educației sunt *educatorul* și *educatul* în permanentă corelație sau interacțiune funcțională.

Educatorul are calitatea ontologică de *obiect al educației* care inițiază activitatea de educație prin *statutul său existențial*, susținut comunitar (vezi părinții ca *educator* cu *statut natural*) și *profesional* (vezi profesorii ca *educator* cu *statut social*).

Educatorul poate acționa *individual* sau *colectiv*. Exemplul clasic îl constituie *profesorul* care acționează ca specialist în educație prin intermediul unei anumite discipline de învățământ sau ca profesor-diriginte, dar și în context colectiv – ca membru al colectivului didactic al școlii sau al comisiei metodice a diriginților.

Acțiunea proprie *educatorului* este cea de construcție a *proiectului pedagogic* (de reformă, de școală, de plan de învățământ, de programă școlară, de manual, de lecție etc.). În perspectiva paradigmii *curriculumului* proiectul pedagogic este centrat pe *obiective*. Proiectarea pedagogică este realizată în raport de *educat*, în vederea valorificării optime a resurselor sale psihologice și a cerințelor mediului social. Implică respectarea *normativității pedagogice*. Presupune *mesaje și strategii de educație* care produc *rezultate evaluate continuu* (prin conexiune inversă) cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității, în raport de context. Are drept scop final posibilitatea transformării *educatului* (în calitatea sa inițială de *obiect al educației*) în propriul său *educator* (*obiect al educației*, care inițiază propria sa educație).

Educatul are calitatea ontologică de *obiect al educației*, care, datorită vârstei sau experienței formative generale sau speciale (comunitare, profesionale, culturale, politice etc.), limitate momentan, este dependent de acțiunile *educatorului* (individual și colectiv). Din punctul de vedere al potențialului de cunoaștere, orice *educat* îndeplinește calitatea de *subiect epistemic* (care poate iniția, construi, realiza cunoașterea).

Educatul poate acționa *individual* sau *colectiv*. Exemplul clasic îl constituie *elevul* care acționează individual și în cadrul clasei de elevi, în virtutea rolului și a statutului său oficializat la nivelul organizației școlare.

Acțiunea proprie *educatului* este cea de receptare, interiorizare și valorificare a *mesajelor și strategiilor* lansate de *educator* care conduc la elaborarea anumitor *răspunsuri dirijate* sau *autodirijate* în raport de context. Formarea și perfecționarea în timp a capacitaților de autoevaluare și de autoînvățare creează premisele transformării *educatului* (în calitate de *obiect al educației*) în propriul său *educator* (*obiect al educației*, care valorificându-și sistematic calitatea de *subiect epistemic* devine capabil de *autoproiectare pedagogică* a educației).

Structura de bază a educației este construită și reconstruită permanent la nivelul corelației dintre *educator* și *educat* realizată și perfecționată într-un context pedagogic și social specific – o anumită comunitate educațională, un anumit timp și spațiu pedagogic, o organizație școlară, o clasă de elevi, o disciplină de învățământ, o activitate didactică/lecție etc.

Sarcina construcției, reconstrucției și perfecționării permanente a acestei *corelații funcționale*, într-un context intern și extern *deschis*, revine *educatorului* prin statutul său social (exemplul clasic, *profesorul*) și prin rolurile pedagogice multiple în condițiile educației *postmoderne* – proiectant al mesajului didactic, consilier, manager, partener în actul învățării/autoînvățării, evaluator al produsului/procesului pedagogic etc.

2.2. Componentele care susțin structura de bază a educației

Structura de bază a educației implică existența și perfecționarea continuă a corelației dintre *educator* și *educat*. Funcționalitatea sa depinde de mai multe *componente ale educației* activizate de *educator* și *educat* la nivel de sistem și de proces, în cadrul oricărei acțiuni specifice (didactice, extradidactice, educative, de formare profesională, de educație recurrentă, de educație a adulților etc.). Toate intervin într-un mediu social determinat în prezența unui câmp psihosocial desfășurat la intersecția dintre contextul pedagogic extern – intern, care cuprinde un potențial ridicat de influențe pedagogice (pozitive/negative, directe sau indirekte, observabile/neobservabile, imediate/în timp).

Componentele care susțin structura de bază a educației intervin la mai multe niveluri de referință.

A) *Nivelul fundamentării corelației dintre educator și educat*. Este opera de conceptualizare pedagogică maximă inițiată de *educator* la începutul oricărei activități. Implică raportarea *educatorului* la două componente aflate în interdependență care exprimă unitatea necesară dintre dimensiunea *obiectivă* – *subiectivă* a educației, aflată la baza activității:

a) *Funcția centrală a educației* – formarea și dezvoltarea permanentă a personalității *educatului*;

b) *Finalitățile mari* (macrostructurale) ale educației, valabile la scara întregului sistem de educație/învățământ: idealul educației – care definește tipul de personalitatea necesar societății pe termen lung; scopurile generale ale educației – care definesc direcțiile strategice de evoluție a sistemului de învățământ pe termen mediu și lung.

B) *Nivelul proiectării pedagogice curriculare*. Este opera de creație esențială a *educatorului* care implică *transpunerea pedagogică* a construcției conceptuale realizată în nivelul anterior, prin poziționarea și valorificarea specifică a următoarelor componente:

a) *normativitatea pedagogică* – *principiile de proiectare pedagogică*, generale și specifice (proiectării *curriculare*);

b) *obiectivele educației*/finalitățile mici (microstructurale) ale educației, determinate de finalitățile mari (macrostructurale) ale educației; sunt plasate în centrul sau la baza proiectului pedagogic *curricular*;

c) *conținuturile educației*, determinate în raport de *obiectivele educației*, concepute în funcție de valorile generale (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) realizate în raport de specificul activității (lecție de matematică, activitate de laborator la fizică, activitate de cabinet la istorie, ora de dirigenție, activitate extrașcolară – artistică, sportivă, tehnologică, de dezbatere politice/religioase/etice etc.);

d) *metodologia educației*, determinată de *obiectivele* și *conținuturile* educației, angajate de la nivelul proiectului pedagogic *curricular*; implică metode, tehnici/procedee, mijloace, subordonate activității, realizate ca *acțiuni, operații, instrumente*;

e) *evaluarea educației*, determinată de *obiectivele* și *conținuturile* educației, angajate de la nivelul proiectului pedagogic *curricular*; implică acțiuni cu *funcții specifice* realizate *strategic* la începutul – pe parcursul – la sfârșitul activității, la nivel de *evaluare*: *predictivă/initială; formativă/continuă; sumativă/finală*;

f) *contextul intern al educației*; implică *spațiul și timpul pedagogic, formele de organizare ale activității, stilul pedagogic* al *educatorului*.

C) Nivelul transpunerii didactice a proiectului pedagogic curricular. Implică acțiunile *educatorului* de construcție/reconstrucție/valorificare a următoarelor componente aflate în interacțiune:

- a) normativitatea pedagogică – principiile de realizare a proiectului pedagogic curricular/vezi sistemul *principiilor didactice*;
- a) *mesajul pedagogic*, bazat pe interdependența *informare – formare pozitivă*;
- b) *repertoriul comun* (*educator – educat*), necesar pentru adaptarea *mesajului pedagogic* la posibilitățile și cerințele (cognitive și noncognitive) ale *educatului* (individual, colectiv); solicită *educatorului* o calitate esențială – *empatia pedagogică*; nerealizarea *repertoriului comun* duce la *blocaj pedagogic*;
- c) *strategia de educație* lansată special pentru a dirija pedagogic activitatea *educatului* (individual, colectiv); integrează în structura sa mai multe componente acționale din categoria *metodelor, formelor de organizare, stilurilor pedagogice*;
- d) *evaluarea continuă a răspunsului educatului*, realizată de *educator* prin conexiune inversă externă, cu funcție de reglare-autoreglare permanentă a activității; implică acțiuni de ajustare, corectare, perfectionare a proiectului pedagogic curricular, a mesajului pedagogic, a repertoriului comun, a strategiei de educație, a circuitelor de conexiune inversă externă.

D) Nivelul activității educatului de valorificare a proiectului pedagogic curricular. Implică mai multe componente care vizează acțiunile *educatului* de:

- a) *receptare a mesajului pedagogic* transmis/construit în cadrul corelației funcționale *educator – educat*, prin *decodificare* în plan cognitiv;
- b) *interiorizare a mesajului pedagogic* transmis/construit în cadrul corelației funcționale *educator – educat*, prin *înțelegere* în plan cognitiv;
- c) *valorificare a mesajului pedagogic* transmis/construit în cadrul corelației funcționale *educator – educat*, prin *participare deplină* în plan cognitiv și afectiv la realizarea obiectivelor activității de referință;
- d) *elaborare a răspunsului dirijat*, condiționat/construit în raport de strategia de educație propusă de *educator*;
- e) inițiere și realizare a *autoevaluării continue a răspunsului dirijat/autodirijat*, pe diferite circuite de *conexiune inversă internă*;
- g) *autoînvățare* sistematică în contexte din ce în ce mai diversificate și mai complexe, premisă a saltului spre *autoinstruire*, spre *autoeducație*;
- h) validare pedagogică a saltului de la educație la autoeducație, de la statutul de *educat (obiect al educației)* spre cel de *educator (subiect al educației, inițiator și realizator al activității de autoformare-autodezvoltare)*, prin dobândirea capacitații de *autoproiectare curriculară* sistematică.

E) Nivelul contextului în care evoluează corelația educator-educat. Poate fi identificat în plan *intern* și *extern*. Implică un ansamblu de variabile, cu caracter obiectiv și subiectiv aflate în interacțiune. *Variabilele cu caracter obiectiv* sunt: spațiu și timpul pedagogic, resursele pedagogice și formele de organizare determinante social. *Variabilele cu caracter subiectiv* sunt: formele de organizare inițiate de *educator* și stilurile pedagogice. În interiorul contextului educației, dar și la limita acestuia, intervin numeroase influențe pedagogice exercitatate spontan, de la nivelul mediului înconjurător, care constituie *câmpul psihosocial intern și extern*.

Contextul intern în care evoluează corelația *educat-educat* este cel care poate fi identificat, de exemplu, în cadrul specializat al școlii. Implică drept variabile obiective spațiul și timpul în care se desfășoară activitatea, resursele informaționale și umane disponibile (vezi, de exemplu, calitatea programelor școlare, a bibliotecii școlare, a elevilor) și forma de organizare frontală (impusă de societate). *Variabilele subiective* implicate sunt cele generate de formele de organizare inițiate de profesor (de exemplu, instruire pe grupe, instruire individuală, lecție mixtă, lecție de evaluare etc.) și de stilul pedagogic promovat de profesor (democratic, autoritar sau permisiv).

Interacțiunea continuă a acestor două categorii de variabile, pe fondul existenței unui *câmp psihosocial* propriu fiecărui spațiu și timp pedagogic, generează un anumit *climat educațional* (sau o anumită *ambianță educațională*), specific fiecărei clase de elevi, fiecărei școli, fiecărei organizații specializată în educație/instruire.

Contextul extern în care evoluează corelația *educator – educat* este cel care poate fi identificat, într-un cadru mai larg, situat dincolo de spațiul și timpul clasei și al școlii. Implică, drept *variabile obiective*, spațiul și timpul social extinse la nivelul comunității locale, teritoriale, naționale (și chiar internaționale), resursele sociale (culturale, politice, comunitare, economice, naturale) cu efecte pedagogice directe și indirecte și formele de activitate socială (economică, științifică, tehnologică, politică etc.) promovate oficial, care creează un anumit cadru favorabil/nefavorabil educației. *Variabilele subiective* intervin la nivelul inițiativelor pedagogice, generate de mediul social (cultural, economic, politic, religios etc.) în plan local, teritorial, național etc., în condițiile promovării unui anumit stil managerial (democratic, autoritar, permisiv).

Interacțiunea continuă a acestor două categorii de variabile, pe fondul existenței unui *câmp psihosocial* propriu fiecărui spațiu și timp cultural, economic, tehnologic, politic etc. într-o societate determinată istoric, generează un anumit *climat educațional* (sau o anumită *ambianță educațională*) specific fiecărei clase de elevi, fiecărei școli, fiecărei organizații specializată în educație/instruire.

2.3. Un model al structurii de funcționare a educației

Acest *model* evidențiază grafic dinamica proprie corelației *educator – educat* care asigură baza de funcționare a oricărei activități de educație, în orice *context* pedagogic și social.

Interdependențele generate evoluează specific la toate cele *cinci niveluri* care angajează componentele educației, prezentate anterior:

- A)** Nivelul *fundamental* – corelația *educator-educat*;
- B)** Nivelul *activității educatorului* de *proiectare pedagogică de tip curricular*: normativitatea *pedagogică*, obiective, conținuturi, metode, evaluare, context intern;
- C)** Nivelul *activității educatorului* de *transpunere didactică a proiectului pedagogic curricular*: normativitatea *didactică*, mesajul pedagogic, repertoriul comun, strategia de dirijare/construire a educație, evaluarea continuă prin conexiune inversă;
- D)** Nivelul *activității educatului* de *valorificare a proiectului pedagogic curricular*: *receptarea mesajului pedagogic transmis/construit* în cadrul corelației funcționale *educator – educat*:
 - a) *receptare a mesajului pedagogic transmis/construit* în cadrul corelației funcționale *educator – educat*, prin *decodificare* în plan cognitiv;

- b) *interiorizare a mesajului pedagogic transmis/construit în cadrul corelației funcționale educator – educat, prin înțelegere în plan cognitiv;*
- c) *valorificare a mesajului pedagogic transmis/construit în cadrul corelației funcționale educator – educat, prin participare deplină în plan cognitiv și afectiv la realizarea obiectivelor activității de referință;*
- d) *elaborare a răspunsului dirijat, condiționat/construit în raport de strategia de educație propusă de educator;*
- e) inițiere și realizare a *autoevaluării continue a răspunsului dirijat/autodirijat*, pe diferite circuite de *conexiune inversă internă*;
- g) *autoînvățare sistematică* în contexte din ce în ce mai diversificate și mai complexe, premişă a saltului spre *autoinstruire*, spre *autoeducație*;
- h) validare pedagogică a saltului de la educație la autoeducație, de la statutul de *educat (obiect al educației)* spre cel de *educator (subiect al educației, inițiator și realizator al activității de *autoformare-autodezvoltare*)*, prin dobândirea capacitații de *autoproiectare curriculară sistematică*.

Toate componentele incluse la nivelul modelului sunt prezentate în *formule simbolice*:

E – *Educatorul* (individual, colectiv)

FCE – *Funcția Centrală a Educației*, de *formare-dezvoltare* a personalității umane

FME (Ie x Sce) – *Finalitățile Macrostructurale ale Educației* (*Idealul* educației x *Scopurile* educației)

PPC – *Proiect pedagogic curricular*

o (fme) – *obiective (finalități microstructurale ale educației)*

c – *continuturi ale educației*

m – *metodologia* educației

ev – *evaluarea* educației

Cpi – *Context pedagogic intern*

Npp – *Normativitatea proiectării pedagogice*

Mpt/c – *mesajul pedagogic transmis/construit* (informare – formare-dezvoltare pozitivă)

Nd – *Normativitatea didactică*

Rc – *Reperitoriul comun* (cognitiv, afectiv, motivational)

Ed – *Educatul* (individual, colectiv)

RMpt/c – *Receptarea Mesajului pedagogic transmis/construit*

IMpt/c – *Interiorizarea Mesajului pedagogic transmis/construit*

VMpt/c – *Valorificarea Mesajului pedagogic transmis/construit*

Sd/cE – *Strategia de dirijare/construire a Educației*

Rd/c – *Răspuns dirijat/construit*

Evc – *Evaluarea continuă*

Evrd/c – *Evaluarea răspunsului dirijat/construit*

Cie – *Conexiune inversă externă*

Rad/ac – *Răspuns autodirijat/autoconstruit*

Aevc – Autoevaluare continuă

Cii – Conexiune inversă internă

Sad/acE – Strategia autodirijării/autoconstrucției Educației

Aî – Autoînvățare

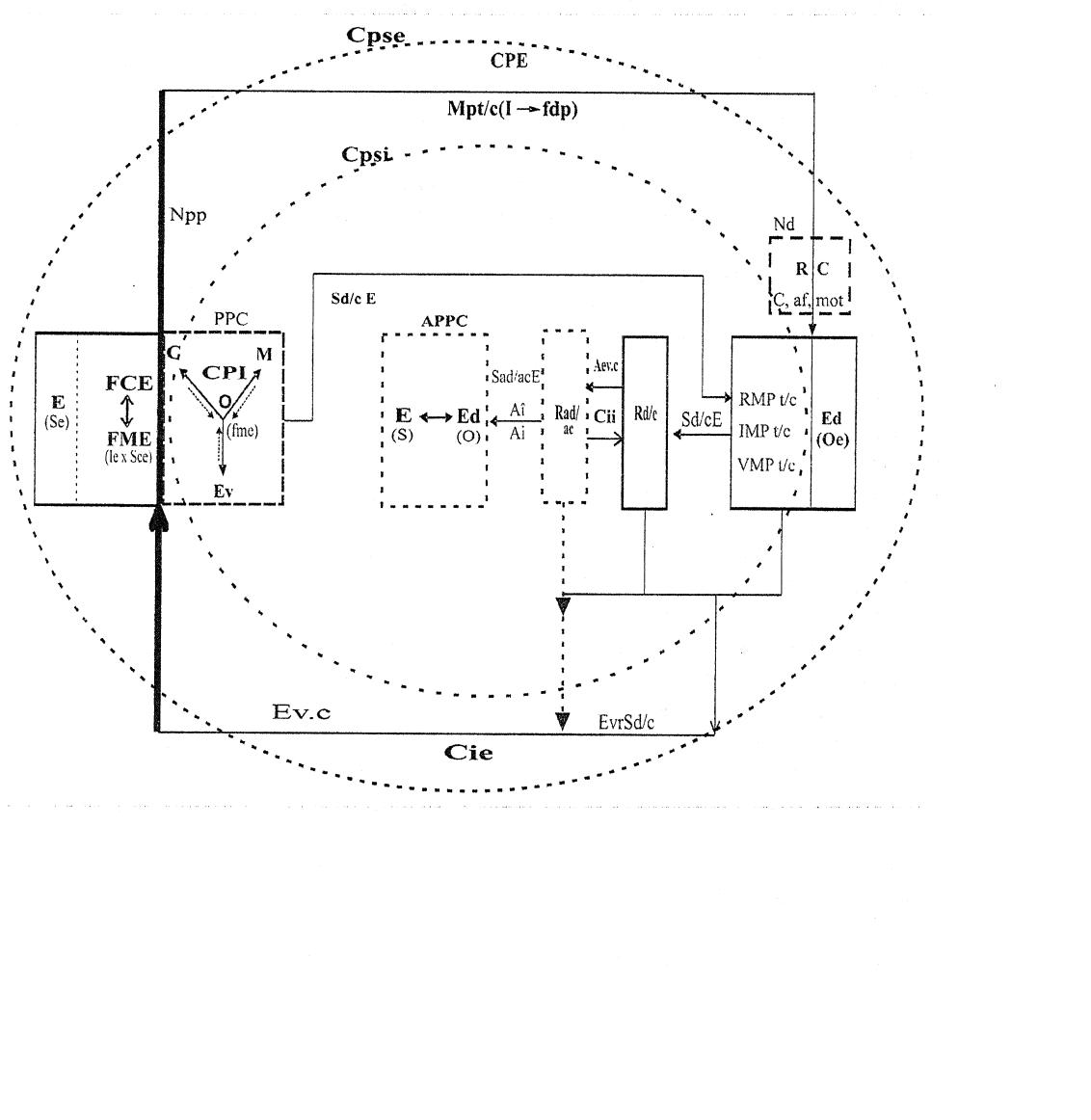
Ai – Autoinstruire

APC – Autoproiect Pedagogic Curricular

Cpsi – Câmp psihosocial intern

Cpse – Câmp psihosocial extern

2.4. Un model al structurii de funcționare a educației – reprezentare grafică



3. Personalitatea educatorului. Profesorul specialist în educație

Personalitatea educatorului trebuie să răspundă unor cerințe generale ale actului formativ, indiferent de cadrul social în care se realizează acesta. Ne referim la diferențele ipostaze ale *educatorului*, care acționează în familie, în comunitatea locală, în viață publică, în societatea modernă. În același timp trebuie să avem în vedere cadrul didactic, *profesorul specializat în educație*, în realizarea instruirii de calitate în contextul sistemului și al procesului de învățământ. De aceea vom schița mai întâi un portret spiritual al profesorului din perspectiva deontologiei didactice, apelând la definiții și aprecieri ale unor personalități ale pedagogiei românești și universale. Vom sintetiza apoi caracteristicile principale ale profesorului exprimate la nivel de statut social și de roluri pedagogice, multiplecate tot mai mult în societatea modernă și postmodernă.

3.1. Profesorul în perspectiva deontologiei didactice

Deontologia pedagogică este definită în literatura de specialitate ca un domeniu care „studiază o serie de trăsături generale, comune exercitării profesiilor: dragoste de profesie, dorința de a munci, probitatea profesională, spiritul inovator, inițiativa, competența și.a.”

Deontologia didactică reprezintă un caz particular al *deontologiei pedagogice* care definește „o serie de trăsături speciale ale profesiei de educator, îndeosebi ale profesiei didactice” (Romeo Poenaru, 1997, p. 13).

În cadrul acestui subcapitol vom evidenția o serie de calități tipice sau specifice profesorului, făcând apel la istoria pedagogiei românești și universale. Ne vom ajuta în demersul nostru de mica antologie citată de către Romeo Poenaru.

Încă de la început, G.G. Antonescu, reprezentat al pedagogiei clasice, filozofice, românești interbelice, atrage atenția asupra importanței pregătirii pedagogice a profesorului. „Ar trebui să avem mândria ca toți profesorii, indiferent care le-ar fi specialitatea să fie bine orientați asupra principiilor pedagogice” (p. 7).

De altfel, o primă calitate fundamentală a personalității profesorului, este cea susținută de Stefan Bârsănescu, alt reprezentat de frunte al pedagogiei filozofice românești interbelice. El consideră că „pe bunul educator îl formează numai teoria unită cu practica pedagogică” (*Ibidem*, p. 20, subl. ns.).

Constantin Dumitrescu-Iași, unul dintre inițiatorii pedagogiei sociale românești, la granița dintre secolele XIX-XX, susține aceeași idee a unității dintre teorie și practică, absolut necesară în formarea educatorului. „Ca să poți fi cu o oarecare siguranță pedagog nu e de ajuns să ai în mintea ta un sistem întreg de teorii pedagogice”, ci trebuie să găsești în practica educației măsuri adaptate fiecărui caz (*Ibidem*, p. 42).

Cu un simț al concretului educațional extrem de pronunțat, poetul Mihai Eminescu înțelege, plecând de la practica sa de revizor școlar, că „valoarea unui învățător n-o poate constata decât un pedagog practician și numai la fața locului, în școală și cu copiii instruiți de acela” (*Ibidem*, p. 46).

Renumitul pedagog clujean, Onisifor Ghibu este animat de convingerea că „un profesor nu este numai al catedrei lui”. Pentru a răspunde aspirațiilor societății, el este cu

mult mai mult decât atât. Astfel „un profesor trebuie să fie un educator al neamului și al epocii sale căreia trebuie să-și devoteze toate forțele” (*Ibidem*, p. 58, subl. ns.).

„Ministrul Școalelor” – **Spiru Haret** a analizat condiția profesorului din mai multe perspective, pe care încercăm să le rezumăm:

- a) perspectiva *psihologică* – „profesorii trebuie să-și cunoască bine școlarii pentru că numai atunci putem să ne gândim la îmbunătățiri și simplificări”;
- b) perspectiva *etică* – profesorii trebuie să aibă o conduită specială, promovând „regula din școală care are o influență enormă asupra moralității școlarilor”;
- c) perspectiva *managerială, strategică* – „profesorul trebuie considerat capul unei coloane de expedițiune într-o țară inamică; dacă el nu știe ce rol are în planul general de campanie e sigur că se va achita foarte rău de îndatoririle sale”;
- d) perspectiva *metodologică* – „profesorul este dator să uzeze de metodele cele mai perfecționate (...), profitând atât de propria sa experiență, cât și de consiliile inspectorilor și de scrierile din țară sau din străinătate”;
- e) perspectiva *socială* – „învățătorul în școală lui are o chemare de pace și de iubire pe care trebuie să o aibă și în afară de școală; învățătorii de toate gradele reprezintă un adevărat apostolat în sensul cel mai bun și mai înalt al cuvântului” (*Ibidem*, p. 55-56)

Istoricul **Nicolae Iorga**, în calitate de ministru al Învățământului remarcă și el importanța onestității profesionale a cadrului didactic care „înseamnă a fi gata oricând, cu tot ce poți pentru serviciul societății din care faci parte, a neamului care te-a născut și a țării care te-a hrănит”. Marea vocație a profesorului este aceea de a fi „un învățător care are două datorii: să învețe el necontenit și să-i învețe necontenit pe alții” (*Ibidem*, p. 71, 73).

Un alt ministru al Învățământului, mai aproape de noi, **Mircea Malita**, consideră că marea însușire a cadrului didactic este cea de a dovedi o vocație profesională de excepție. Ea îl ajută pe profesor să aibă „la vedere unui copil sau unui Tânăr o trăsătură emoțională și o înclinare de a îndrumă și de a-i veghea destinul”. În acest cadru se consideră că dacă nu ai capacitatea de a dialoga atât în plan intelectual, cât și în plan afectiv-emoțional cu generozitate și căldură, dacă nu dispui de un anume potențial empathic, „nu ai de ce să te faci dascăl”.

Simion Mehedinți propune chiar o axiomă care face trimitere directă la legătura intimă, organică, permanentă, necesară între *educație, școală și formarea profesorului*. A rămas celebru următorul postulat transmis de marele pedagog S. Mehedinți – „atât prețuiește școala cât prețuiește profesorul (...) care este temelia tuturor reformelor școlare” (*Ibidem*, p. 89, 90).

Constantin Narly subliniază în spiritul pedagogiei sale filozofice ideea *personalității de vocație*. El consideră că profesorul este într-o situație socială de excepție deoarece „nici într-o altă profesie nu este mai imperioasă cerința ca potrivirea dintre carieră și vocație să fie mai exactă” (*Ibidem*, p. 90).

Mai aproape de noi, filozoful **Constantin Noica** subliniază capacitatea profesorului de a se perfecționa, de a se instrui, ca o condiție a unei școli de vocație. Astfel, afirmă filozoful, „o școală în care profesorul nu învață și el este o absurditate (...); singura școală valabilă, singura școală creatoare de cultură e aceea în care profesorul trece examene” (*Ibidem*, p. 101).

Un important reprezentant al pedagogiei sociale interbelice, **I.C. Petrescu** consideră că profesorul este un „învățător în sens larg care înlesnește dezvoltarea altora”; iar vocația sa „este o chemare cu care natura hrănește pe toti” (*Ibidem*, p. 106).

Marele istoric al pedagogiei românești, **Ion G. Stanciu** reia în termeni moderni teza lui Simion Mehedinți despre rolul profesorului în școală. Astfel „adevărata valoare a școlii n-o poate da decât profesorii”. Ei trebuie să asigure un echilibru între *socializare* și *personalizare*, între libertatea de manifestare a copilului și activitatea de conducere a educatorului (*Ibidem*, p. 121).

Stanciu Stoian, un alt reprezentant de frunte, reprezentativ, al pedagogiei sociale interbelice și postbelice consideră că, întotdeauna „fiecărui tip de școală i-a fost necesar un tip profesional adecvat pe care ea și l-a creat” (*Ibidem*, p. 122).

Mai aproape de noi, reputatul profesor **George Văideanu** consideră că „profesorul chemat să predea o disciplină aruncă sămânța; sistemul de valori, atmosfera școlii și atitudinea favorabilă a tuturor dascălilor o pot face să rodească” (p. 138).

Pentru a menține un echilibru în definirea personalității profesorului vom face apel și la punctele de vedere ale unor pedagogi străini, din afara granițelor țării, preluată de aceeași antologie.

Psihopedagogul american **Jerome Bruner** consideră că profesorul nu este numai un simplu transmițător, ci și un *model*. Astfel „dacă și profesorul învață predarea dobândește o nouă calitate” (*Ibidem*, p. 27).

Édouard Claparède – reprezentant de prim ordin al *Educației noi*, apreciază că „educatorul trebuie să fie pentru elevii săi mai mult un colaborator decât un profesor „ex-cathedra”; în loc de a se mărgini să le transmită cunoștințe, el îi va ajuta să la câștige singuri prin cercetări personale” (*Ibidem*, p. 31).

Întemeietorul pedagogiei moderne, pedagogul ceh **Jan Amos Comenius**, fondatorul învățământului pe clase și lecții, consideră că profesorul trebuie să dispună de „capacitatea de a preda: să stie, să poată și să vrea să învețe pe altul (...) să dea exemple, să explice, să îndrume imitarea”. Profesorul valoros „este cel capabil să predea nu cât poate el să predea, ci cât poate să-și însușească elevul (...). Profesorul de vocație este cel care știe „să se apropie de elev și să-l ajute la învățătură pe toate căile posibile” (*Ibidem*, p. 36, subl. ns.).

Robert Dottrens, pedagog elvețian, consideră că de calitatea educatorului depinde calitatea educației – „cât prețuiește *educatorul* atât prețuiește și *educația*” (*Ibidem*, p. 42).

Edgar Faure, pedagog francez, specialist în politica educației, autor al celebrului Raport UNESCO intitulat „*A învăța să fiu*”, tradus în 35 de limbi, inclusiv în limba română (1974), apreciază că sarcina fundamentală a profesorului, a educatorului „este actualmente transformarea mentalităților și calificărilor inerente tuturor profesiilor”. Astfel, „profesia didactică nu va fi în măsură să-și îndeplinească viitorul ei rol decât cu condiția de a fi dotată și de a se dota ea însăși cu o structură mai bine adaptată naturii sistemelor de educație modernă” (*Ibidem*, p. 49).

John Dewey, filozof, psiholog și pedagogic reformator american, precursor al teoriei și al paradigmiei curriculumului, consideră că profesiunea didactică, mai mult decât orice altă profesie „înseamnă orice formă de activitate continuă (subl. ns.) care servește celorlalte persoane în scopul obținerii unor rezultate” (*Ibidem*, p. 40-41).

René Hubert, pedagog francez afirmă că „educatorul, prin gândirea sa trebuie să fie înainte de toate un model viu de metodologie”. În cadrul procesului educativ, „profesorul trebuie să-și păstreze constant convingerea că el este pentru copii exemplul viu avut mereu sub ochi” (*Ibidem*, p. 69-70).

Gilbert de Landsheere, autor al celebrei lucrări „*Definirea obiectivelor educației*” (trad. 1979) susține că „profesorii sunt acele personalități care trebuie nu numai să instruiască, ci și să educe”. În plan psihologic și social, ei „au obligația pe cât posibil să ajute la dezvoltarea sănătății fizice și intelectuale a elevilor, să urmărească sistematic obiectivele educației” (*Ibidem*, p. 78).

Gaston Mialaret, pedagog francez, pleacă de la critica ideii că *educatorul* „este considerat prea des numai ca un om al școlii”. Având în vedere funcțiile generale ale educației, Mialaret consideră că un profesor de valoare „trebuie să fie prin lecțiile sale și perspectivele pe care știe să le deschidă în ajutorul acestor lecții, un adevărat animator cultural” (*Ibidem*, p. 91).

Cunoscutul didactician polonez **Vicenty Okon**, consideră că „o educație perfectă nu poate fi decât opera unui educator perfect”. Valorile profesorului constau în „năzuința permanentă de a deveni mai intelligent, mai bun și mai sensibil la frumos și totodată de a-i face și pe alții la fel” (*Ibidem*, p. 102).

J.H. Pestalozzi, fondatorul *teoriei învățământului primar* privește vocația educatorului la nivelul intereselor familiei și ale comunității. Educatorul este cel care nu va uita niciodată „lacrimele soției și copiilor pentru a deveni folositor patriei” (*Ibidem*, p. 106).

Celebrul psiholog și pedagog elvețian **Jean Piaget** apreciază că „în cercetare și prin cercetare profesia de dascăl încetează de a fi o simplă meserie și depășește chiar nivelul unei vocații afective pentru a dobândi demnitatea oricărei profesioni ce ține în același timp de artă și de știință, deoarece știința despre educație se constituie mai mult decât oricând ca un domeniu inepuizabil” (*Ibidem*, p. 108).

Precursorul „Educației noi”, **Jean-Jacques Rousseau**, apreciază că misiunea *educatorului* este aceea de a da *educaților* „acea educație care vine de la natură, de la oameni sau de la lucruri. De aceea, sarcina priorității a *educatorului* este „de a studia elevii pe care cu siguranță nu-i cunoaște” (*Ibidem*, p. 115).

Teoreticianul instruirii programate, psihologul și pedagogul **B.F. Skinner** îl creionează pe profesor ca fiind „un specialist în domeniul comportamentului uman a cărui sarcină este să aducă modificări extraordinare de complexe unui material el însuși extraordinar de complicat” (*Ibidem*, p. 120).

Celebrul scriitor rus **Lev Tolstoi**, autor și al unei originale opere pedagogice, integrată de istorici în curentul „*Educația nouă*”, consideră că profesorul, „*învățătorul*”, reunește în inima sa dragostea de profesiune și dragostea de elevi devenind prin aceasta un *educator desăvârșit*”. Reușita educației depinde de capacitatea educatorului „de a se educa neîncetat pe el însuși” (*Ibidem*, p. 130).

În *concluzie*, *caracteristicile profesorului*, ca *educator specializat*, confirmate în istoria gândirii pedagogice moderne și postmoderne sunt cele care reflectă unitatea dintre: a) pregătirea pedagogică teoretică și practică pedagogică; b) vocația profesională psihologică și vocația profesională socială; c) capacitatea de a cunoaște elevii și aptitudinea de a transpune predarea la nivelul clasei de elevi și al fiecărui elev în parte; d) nevoia de a educa cu înțelepciune și dragoste și nevoia de a se autoeduca permanent în folosul său personal, al elevilor și al societății.

3.2. Statutul și rolul profesorului

Statutul profesorului este cel de *educator* recunoscut la nivel social prin calitățile sale psihologice și sociale, cu adevărat *vocaționale*, dovedite în diverse împrejurări. Ca *educator specializat*, profesorul beneficiază de un anumit sistem de formare inițială și continuă, susținut și argumentat de pedagogia modernă și *postmodernă*, a cărui eficiență a fost dovedită în practica educației școlare și extrașcolare. Acest sistem de formare inițială și continuă a *educatorilor specializați* ca profesori pentru învățământul primar, secundar și superior îmbină trei componente esențiale, dacă sunt privite în mod separat și mai cu seamă în interacțiunea și interdependența lor:

- a) formarea ca *specialist* în unul sau mai multe *domenii ale științei* (matematică, fizică, psihologie, chimie, geografie, istorie, pedagogie etc.) sau într-o anumită treaptă a învățământului (profesor pentru învățământul preșcolar și primar etc.);
- b) formarea ca *specialist* în *predarea, învățarea și evaluarea* unei anumite discipline sau a mai multor discipline de învățământ prin studiul *metodicii învățării* sau al *didacticilor aplicate*;
- c) formarea ca *specialist în educație*, respectiv în realizarea educației și a instruirii prin intermediul anumitor discipline de învățământ (chimie, matematică, istorie etc.), dar și prin activități speciale ca *profesor diriginte* sau în ca *îndrumător al activității cu părinții* sau cu alții *reprezentanți ai comunității locale*.

Statutul de educator specializat este confirmat prin capacitatea acestuia de proiectare pedagogică a mesajului didactic plecând de la funcția centrală a educației și de la finalitățile sistemului de educație (idealurile și scopurile educației).

Calitățile profesorului ca *educator specializat* constau în capacitatea sa de adaptare a mesajului didactic, elaborat și transmis la nivelul cerințelor (intelectuale, dar și afective, motivaționale etc.) clasei de elevi, promovând strategii didactice adecvate, metode de evaluare continuă, forme de organizare și stiluri educaționale eficiente (vezi structura de funcționare a educației).

Rolurile profesorului, în ipostaza de *educator specializat*, evoluează în perspectivă istorică. Astfel, în pedagogia *magistrocentristă*, rolul predominant, aproape exclusiv al profesorului constă în transmiterea *dirijistă, unidirecțională* a mesajului didactic. Profesorul predă, elevul învață doar pe baza mesajului predat, fiind evaluat unilateral în interiorul acestor limite care accentuează rolul memoriei reproductive.

În pedagogia *modernă*, profesorul asigură, în continuare, transmiterea mesajului didactic pe care îl personalizează însă în raport de capacitatea de învățare a elevilor. Mesajele sunt *dirigate și nu dirijiste*, plecând de la cunoașterea resurselor de învățare ale elevilor. În acest context profesorul asigură un proces de învățământ bazat pe *predare-invățare*.

Pedagogia postmodernă, dezvoltată în a doua jumătate a secolului XX, în perspectiva paradigmelor *curriculumului*, pună accent pe rolul profesorului de *îndrumător* al elevului, care este orientat nu numai în direcția receptării mesajului, ci și în sensul participării active la propriul proces de învățare. Cu ajutorul *profesorului constructivist*, elevul însuși devine sursă de învățare eficientă. Mai mult decât atât, în raport de prestația calitativă a profesorului, elevul poate deveni autor și constructor al propriului demers didactic, în termeni de autoevaluare, autoînvățare, autoinstruire

Cu ajutorul strategiei de evaluare continuă, formativă, elevul este stimulat permanent să-și regleze – autoregleze propriul proces de *auto-învățare, auto-instruire și auto-educație*.

În *concluzie*, în societatea informațională bazată pe cunoaștere rolurile profesorului sunt multiplificate și diversificate într-un cadru *deontologic* tot mai complex din punct de vedere psihologic și social.

Avem în vedere, în mod special, următoarele *roluri*:

- a) îndrumător al activității didactice;
- b) partener în educația elevilor;
- c) consilier al elevului, în plan didactic și extradidactic;
- d) asistent în învățare și auto-învățare;
- e) „părinte” implicat în asistență psihologică și socială, în regim școlar și extrașcolar;
- f) „psiholog școlar”, implicat în procesul de cunoaștere al elevilor prin metode accesibile (observare, studiu de caz, studiu produselor activității, chestionare etc.) în perspectiva individualizării educației și instruirii;
- g) manager al clasei, implicat în valorificarea optimă și strategică a tuturor resurselor existente la acest nivel;
- h) manager al acțiunilor realizat la nivelul comunității școlare și al comunității educative locale.

Studiul personalității profesorului constituie o temă centrală în psihologia educației. Ceea ce interesează în mod special este structura personalității profesorului care poate conduce la avansarea unui model de personalitate eficientă prin manifestare comportamentală și caracterizată prin stil educațional distinct.

Din această perspectivă elementul cel mai important este cel al *aptitudinii pedagogice* înțeleasă ca „dimensiune a personalității profesorului” (Anca Dragu, *op. cit.*, p. 78-80).

O contribuție remarcabilă în identificarea structurii psihologice a aptitudinii pedagogice a profesorului este cea adusă de N. Mitrofan. El consideră că aptitudinea pedagogică se bazează pe sinteza originală realizată între patru tipuri de *competențe* (vezi N. Mitrofan, 1988):

- *competența politico-morală*;
- *competența profesional-științifică*;
- *competența psihopedagogică*;
- *competența psihosocială*.

Competența politico-morală se referă la răspunderea etică și socială a profesorului față de sine și față de comunitate. Etica profesorului este una a angajării sociale în favoarea comunității locale pentru a servi interesele generale ale familiei, ale grupurilor socio-profesionale de referință, ale națiunii și comunității teritoriale și locale în ansamblul lor.

Competența profesional-științifică are în vedere pregătirea de specialitate a profesorului asigurată în cadrul sistemului de formare inițială, în mediul universitar, ca specialist la una sau două discipline. De exemplu, istorie, geografie, matematică, fizică, chimie, sociologie, economie respectiv istorie-geografie, matematică-fizică, chimie-fizică, sociologie-economie.

Competența psihopedagogică este considerată de autor ca fiind cea mai importantă în măsura în care ea valorifică potențialul celorlalte două amintite anterior, în condiții didactice și extradidactice concrete: pregătirea și susținerea lecțiilor, a orelor de dirigenție și a diverselor activități extra-școlare, elaborarea unor de materiale didactice și mijloace de învățământ, a unor sinteze tematice, autostimularea creativității prin adaptarea învățării la specificul de vîrstă al elevului și la trăsăturile individuale ale fiecărui elev.

Competența psihosocială o completează pe cea *psihopedagogică* în măsura în care stimulează capacitatea profesorului modern de a-și asuma mai multe *roluri* nu numai în școală, ci și în comunitate și în societate. Această *competență* este probată prin capacitatea profesorului de a influența pozitiv clasa de elevi, colectivul didactic al clasei (în calitate de profesor-diriginte), comunitatea locală și fiecare familie în parte. Competența psihosocială se exprimă prin adoptarea unor stiluri educaționale și manageriale adecvate contextului (subiect tratat pe larg în capitolul I).

Un subiect pe care vrem să-l abordăm este cel al *personalității profesorului* analizată din unghiul *eficienței*. Caracteristica principală a unei personalități apreciate ca fiind eficientă este cea demonstrată prin prezența activă a *competenței pedagogice*, care implică trei sensuri complementare:

- a) capacitatea de a satisface, de a răspunde scopurilor și obiectivelor educației;
- b) capacitatea de a proiecta obiective realizabile, măsurabile, inclusiv prin teste docimologice și psihologice;
- c) capacitatea de a reflecta comportamental și atitudinal forță emergentă, sinergică, a idealului educațional – o personalitate autonomă, creațoare, inovatoare.

În acord cu cercetările regretatului profesor P. Popescu-Neveanu, cu sintezele propuse de aceasta, plecând de la studiul operei lui Allport, personalitatea profesorului trebuie apreciată și analizată în raport de trei criterii:

- a) frecvența unui tip de comportament de adaptare adecvat situațiilor și contextelor pedagogice extrem de variabile și chiar contradictorii;
- b) capacitatea de anticipare a unor situații care permit valorificarea structurii acțiunii educaționale bazată pe relația profesor – elev.
- c) intensitatea optimă a reacțiilor afectiv-motivaționale și caracteriale necesare pentru rezolvarea corespunzătoare a tuturor problemelor și situațiilor-problemă care apar la clasă, în școală, în învățarea didactică și extradidactică (vezi Sorin Cristea în Anca Dragu, p. 10-12).

În *concluzie*, subliniem faptul că „personalitatea profesorului și stilul activității didactice trebuie considerate drept componentele ce realizează o *unitate* în care structurile înglobate și cele înglobante se determină reciproc”. În acest context, personalitatea profesorului eficient și stilul democratic tipic al acestuia integrează, în fapt, o multitudine de calități psihologice, cognitive și non-cognitive, care dovedesc stabilitate structurală susținută prin toate formele de perfecționare didactică.

Din acest motiv „abordarea sistemică este singura pertinentă și în măsură să se soldeze cu un model al organizării, funcționării și dinamicii personalității în *interiorul* sau și în strânsă dependență cu *sistemul înglobant* al acesteia (Anca Dragu, *op. cit.*, p. 209).

4. Personalitatea educatului. Evoluții la nivelul vârstei preșcolare și școlare

Din perspectivă pedagogică, este dificil să adoptăm un punct de vedere unitar referitor la „stadialitatea și evoluția umană” pe care să-l adaptăm la perioadele de vârstă corespunzătoare preșcolarității și școlarității. Prin urmare, vom prelua punctul de vedere propus de Emil Verza și Florin Verza în *Psihologia vîrstelor*, 2000, p. 27-39. Conform autorilor menționați *stadialitatea* este clasificată în trei mari *cicluri*: *ciclul copilăriei*, *ciclul tinereții* și *ciclul adultului*.

În cadrul fiecărui *ciclu* sunt stabilite anumite *perioade*, *subperioade*, *stadii* și/sau *substadii*.

Ciclul copilăriei cuprinde:

- *stadiul copilului mic*: 1-3 ani (prima copilărie);
- *stadiul copilului preșcolar*: 3-6 ani (a doua copilărie);
- *stadiul școlarului mic*: 6-10 ani (a treia copilărie);
- *stadiul școlarului mediu*: 11-14 ani (preadolescența);
- *stadiul școlarului mare*: 14-18 ani (adolescența).

Ciclul tinereții include două stadii:

- *stadiul postșcolar sau universitar*: 18-25 ani (adolescența târzie);
- *stadiul tinereții*: 25-35 ani.

Ciclul adultului:

- *stadiul maturității*: 35-65 ani;
- *stadiul bătrâneții* – după 65 de ani care cuprinde la rândul său trei substadii: *al trecerii spre bătrânețe* (65-75 ani), *al bătrâneții medii* (75-85 ani) și *al marii bătrâneții* (peste 85 ani) – vezi Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 35.

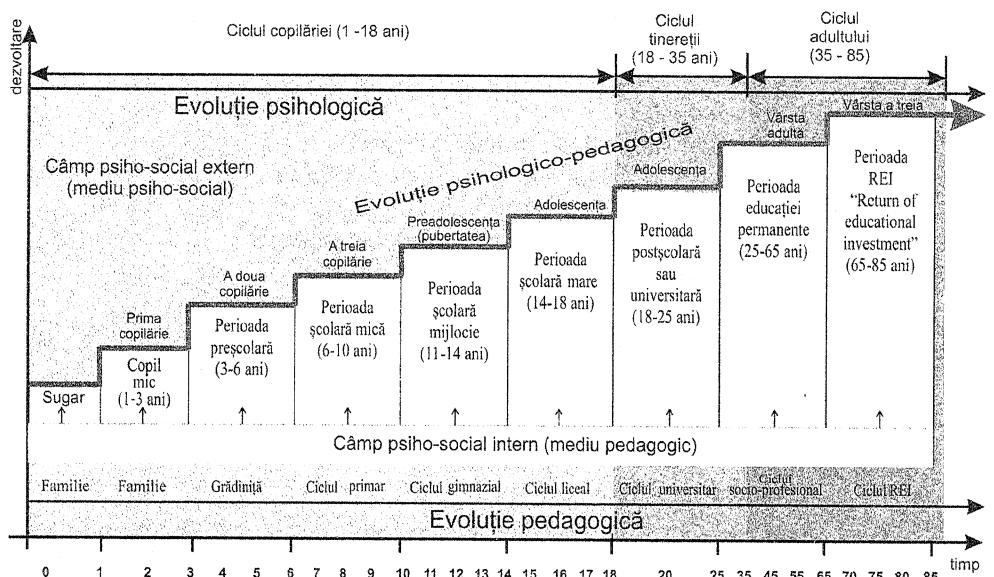
Ciclurile și *stadiile* dezvoltării psihice la care am facut referire sunt definite și caracterizate, în majoritatea lor, pe *criteriul pedagogic*, al raportării lor la statutul de preșcolar, școlar și student (vezi perioada preșcolară, a școlarității mici, a școlarității medii și mari, a post-școlarității și perioada universitară).

În opinia noastră, pentru a avea un tablou cât mai complet, s-ar impune ca definițiile tuturor *ciclurilor* și *stadiilor* să fie bazate pe două *criterii complementare*: *pedagogic* și *psihologic*. Deocamdată cele două criterii complementare sunt prezente numai la *școlarul mediu* – *criteriu pedagogic*, asociat cu *preadolescența* – *criteriu psihologic* și la *școlarul mare* – *adolescent* (*criteriu pedagogic* și *psihologic*).

Stadiul tinereții și ciclul adultului, cu stadiile corespunzătoare, sunt caracterizate doar din perspectivă psihologică, fără o raportare la criteriul pedagogic. Astfel, caracteristica esențială a stadiului tinereții și a întregului ciclu al adultului o reprezintă *integrarea în profesie* (între 24 și 44 ani), *menținerea în profesie* (între 44 și 65 ani) și *dezangajarea profesională* specifică vârstelor înaintate (vezi Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 225).

Apreciem că raportarea *ciclurilor* și *stadiilor* dezvoltării la cele două criterii complementare – psihologic și pedagogic – exprimă o viziune unitară și mai completă a dinamicii evoluției psihice și a formării personalității din ambele perspective.

STADIILE DEZVOLTĂRII UMANE DIN PERSPECTIVĂ PSIHOLOGICĂ ȘI PEDAGOGICĂ (un model explicativ)



Din perspectiva unui curs de *pedagogie* (*Fundamentele pedagogiei*) ne vom opri doar asupra stadiilor care acoperă statutul de *preșcolar* și *școlar* (*mic*, *mediu* și *mare*). Pe de altă parte, atragem atenția că din punct de vedere *psihologic*, dar și *pedagogic*, *stadiile dezvoltării trebuie private și înțelese în dinamica interacțiunilor lor*, perioadele de graniță fiind cele mai delicate și dificile *solicitând măsuri speciale de adaptare școlară și psihologică*, reflectate în structura de organizare a sistemelor moderne de învățământ.

Vom analiza deci în cadrul ciclului *copilăriei*, următoarele stadii:

1. *Stadiul preșcolar*, cuprins între 3 și 6/7 ani, corespunzător, din punct de vedere instituțional, educației preșcolare, în grădiniță sau/și în familie (a doua copilărie).
2. *Stadiul școlarului mic*, cuprins între 6 – 10/11 ani, realizat în treptă învățământului primar cu caracter general și obligatoriu (a treia copilărie).
3. *Stadiul școlarului mediu*, plasat în intervalul 11 – 14/15 ani (finalul *preadolescenței*). Acest stadiu este realizat în *învățământul secundar inferior* (*gimnazial*), având un caracter general și obligatoriu.

4. *Stadiul școlarului mare*, cuprins în intervalul 14/15 – 18/19 ani (adolescența). Reprezintă intervalul în care este desfășurat *învățământul secundar superior – liceal* sau *profesional* cu caracter optional și de profil/speciaităte.

În analiza sintetică a stadiilor enumerate vom avea în vedere în mod special următoarele repere:

- a) *Activitatea psihică dominantă* (jocul, învățarea, munca și creația);
- b) *Evoluția semnificativă în planul structurilor cognitive logice* (gândire, memorie, limbaj) și empirice;
- c) *Evoluția semnificativă în planul structurilor non-cognitive* (attenție, motivație, afectivitate, procese volitive) și de personalitate (aptitudini, atitudini și caracter).

4.1. Stadiul preșcolar (3 – 6/7 ani)

Se caracterizează printr-o dezvoltare complexă cu influențe biopsihologice consistente. Este o perioadă importantă astfel încât, în caracterizarea unui copil se consideră deseori determinant, pe plan educativ, faptul că are sau nu „cei 7 ani de acasă” (vezi Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 91).

a) *Activitatea psihică dominantă* în această perioadă este reprezentată de *joc*. Ca *activitate psihică specifică*, *jocul* este adoptat de către copil cu entuziasm cognitiv și participare afectiv-motivațională intensă datorită funcției sale recreative. În fond, jocul reprezintă activitatea centrală a acestei perioade. *Nivelul de complexitate al jocului este în strânsă corelație cu nivelul dezvoltării psihice*.

Caracteristicile jocului sunt mai complexe comparativ cu stadiul anterior, remarcându-se o trecere de la *jocurile funcționale* și *jocurile-exercițiu* la *jocurile cu subiect* și *jocurile cu reguli* (Tinca Crețu, 2009, p. 185).

Jocul are un rol esențial în *decentralizarea psihicului* de la nivelul unor acțiuni cu semnificație empirică, imediată spre „*acțiuni (...) din viața cultural-socială*”. El usurează relaționarea preșcolarului cu alți copii, individual și în microgrup, nuanțează reacțiile comportamentale, diferențiază cu o anumită finețe „*conduitele față de alte persoane*” (E. Verza 1993).

Activitatea de învățare este împreună cu *jocul* și se manifestă atât spontan, cât și în mod organizat. După *conținut* putem vorbi de două tipuri de învățare: o *învățare spontană*, prin care sunt însușite modele de comportare, sunt învățate regulile de comunicare și de colaborare și rolurile specifice vârstei și sexului și o *învățare didactică*, prin care se asigură transmiterea de cunoștințe specifice acestei vârste, formarea de deprinderi și stimularea intereselor cognitive (Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 186).

O *dezvoltare bio-psihico-socială* normală este vizibilă prin *dorința* preșcolarului de a deveni școlar, de a crește mare, de a fi independent, toate acestea *motivându-l în activitatea de învățare* tot mai intensă și mai complexă.

b) *Evoluția structurilor cognitive* este orientată spre realizarea saltului de la *stadiul preoperational* (între 2 și 7 ani), când copilul este preocupat cu calificarea verbală, la *stadiul concret, operational* (între 7 și 12 ani), când copilul începe să se descurce cu concepții abstractive, cum ar fi numerele și relațiile, înrudirile etc.

După cum observă E. Verza și F. Verza, în măsura în care copilul este antrenat în acțiuni tot mai diverse, în special la grădiniță, este influențată „*dezvoltarea proceselor de*

cunoaștere, descoperire și raportarea tot mai complexă la realitatea înconjurătoare". În acest context, „perfecționarea perceptiilor și reprezentărilor presupune extinderea cunoașterii contribuind la atenuarea egocentrismului propriu tipic acestui stadiu”. Pe acest fond „copilul va trăi experiențe inedite și datorită descoperirii faptului că mama, tatăl și ceilalți oameni nu sunt identici cu el, că ei sunt diferenți și pot acționa altfel”. Evolând în situații psihosociale din ce în mai solicitante, copilul „trebuie să se conformeze – tot mai mult – unor reguli și să acționeze ținând cont de realitatea înconjurătoare” (Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 92).

c) Din punctul de vedere al *structurilor non-cognitive* se observă faptul că „percepția realității este încărcată emoțional”. În acest fel, imaginația este stimulată continuu, operațiile și strategiile mentale sunt încărcate simbolistic, ancorarea în realitatea înconjurătoare este energizată puternic non-verbal, „imprimând perioadei preșcolare acea unicitate și minunăție ce face din ea vârsta de aur a copilăriei” (*Ibidem*, p. 93).

În plan *pedagogic*, o problemă care trebuie rezolvată la această vîrstă este cea a soluționării contradicțiilor între cerințele copilului și posibilitățile sale de rezolvare. Ignorarea sau nerezolvarea acestei probleme poate genera fenomene și comportamente perturbatorii, precum *negativismul* infantil sau fixarea unor scheme de acțiune ineficiente, rupte de realitate.

Măsurile pedagogice specifice trebuie luate și în raport de substadiile acestei perioade:

– *Substadiul preșcolarului mic* (3-4 ani) este caracterizat de ceea ce Piaget numea *egoism accentuat* care poate genera instabilitate afectivă sau impresionabilitate excesivă. Soluțiile pedagogice care trebuie încercate vor avea în vedere sensibilizarea copilului în raport cu anumite evenimente concrete, cu promovarea de conduite adecvate în raport nu numai cu sine, ci și cu „*conveniențele sociale*”.

– *Substadiul preșcolarului mijlociu* (4-5 ani) se caracterizează printr-o dezvoltare progresivă evidentă a mobilității și a funcțiilor cognitive odată cu extinderea *limbajului contextual* și apariția *limbajului intern*. Din punct de vedere pedagogic, devine posibilă exersarea voinței, chiar pe termen mai lung.

– *Substadiul preșcolarului mare* (5-7 ani) pregătește trecerea spre școlaritate odată cu manifestarea „în ansamblu a unei mai mari adaptări și inteligențe (...) ca urmare a înțelegerii mai adecvate a situațiilor și raporturilor de cauzalitate în producerea evenimentelor”. Din punct de vedere *pedagogic*, acum trebuie valorificată mai bine, mai intens și mai nuanțat capacitatea de învățare a preșcolarului care „devine activă și care este dublată de interes de cunoaștere unde sunt prezente forme mai elevate de simbolizare în care acționează integratori verbați” (*Ibidem*, p. 99-100).

Tot în plan *pedagogic* trebuie remarcată evoluția limbajului *de la stadiul situativ la stadiul contextual*. Acest fapt reprezintă urmarea perfecționării limbajului *interior* care debutează încă din substadiul micii preșcolarități. În opinia noastră testarea riguroasă a nivelului limbajului contextual constituie indicatorul esențial al trecerii cu succes spre școlaritate.

4.2. Stadiul școlarului mic (6/7 – 10/11 ani)

a) Din punctul de vedere al *activității psihice*, această perioadă este marcată de trecerea treptată de la *jocul cu funcții recreative la jocul cu funcții didactice*. Acest proces tranzitoriu parcurge întreaga etapă solicitând cadrului didactic (*profesorul de la învățământul primar*) o nouă poziție, o înțelegere extinsă a jocului atât ca o activitate specifică vîrstei, cât și ca *metodă și strategie didactică eficientă*, în raport cu vîrsta psihică a elevului. *Jocul* ca activitate în sine își diminuează importanța lasând spațiu de manifestare *jocurilor colective* care implică reguli și norme de grup.

Datorită caracterului obligatoriu al școlarizării, învățarea devine principala activitate a acestei perioade. Activitatea școlară va solicita intens psihicul copilului determinând, prin procesul gradual de achiziții de cunoștințe prevăzute în programele școlare, o accelerare a dezvoltării intelectuale, o nouă condiție existențială cu efecte profunde și semnificative în formarea personalității. Noul complex relațional, bazat pe spirit competitiv și pe uniformizarea normelor și regulilor pedagogice și sociale, atrage după sine un intens proces de socializare, de adaptare în ultimă instanță la specificul grupului școlar. Această adaptare complexă implică un delicat proces de modelare a personalității școlarului mic care devine mai flexibil și mai adecvat reacțional față de contextele situaționale.

În concluzie, învățarea școlară devine principalul factor care organizează procesul de dezvoltare psihică și prin care sunt stabilite noi raporturi, mai obiective cu școala, societatea și lumea în general. Tot acum este însușit *statutul* social de elev care îi conferă roluri noi în cadrul familiei. Acum crește interesul pentru reușita școlară și se obține un echilibru relativ stabil în raporturile cu mediul psihosocial, împlinindu-se, astfel, toate atributile copilăriei (vezi Tinca Crețu, *op. cit.*, p 190).

b) Din perspectiva *structurilor cognitive* este remarcată atingerea nivelului calitativ al operațiilor intelectuale concrete. Dar, este de reținut că stadiul operațiilor concrete, situat între 6/7 și 11 ani, prezintă anumite limitări. Astfel, de cele mai multe ori, elevul nu poate ieși din limitele informației prezente, nu se poate desprinde de datele imediate, actuale, iar generalizările pe care le face sunt încă înguste, unilaterale. Raționamentul său se bazează pe concretul imediat, pe care nu-l poate depăși decât din aproape în aproape. Cu toate acestea, utilizarea tot mai intensă a regulilor se coreleză cu dezvoltarea inteligenței generale, confirmând ceea ce Piaget a considerat în legătura cu faptul că dezvoltarea psihică tinde spre gândirea logică formală odată cu depășirea gândirii logice, concrete (vezi Jean Piaget, 1965).

c) În planul *structurilor non-cognitive* și al personalității sunt remarcate diverse modificări. Astfel, cerințele școlii atrag după sine structurări și ierarhizări ale trebuințelor, intereselor, preferințelor și aptitudinilor în funcție de importanța pe care o au în obținerea de rezultate cât mai bune în activitatea școlară.

Pe de altă parte, la școlarul mic începe să se manifeste independența față de școală și familie, el fiind tot mai integrat în activități care vin în sprijinul acestora: mânuirea banilor, cumpărător pentru familie, pentru sine de obiecte personale, cărti, inițiator și participant la evenimente culturale, sportive, de familie, în cadrul grupului de prieteni etc. (Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 158-159).

Atenția școlarului mic este extinsă și focalizată asupra unui nou adult – profesorul din învățământul primar – care „începe să joace un rol de prim ordin în viața copilului”

datorită *rolurilor* pedagogice și *statutului* său social care înllocuiesc parțial prestația mamei. Pe de altă parte, învățătorul, respectiv profesorul de la învățământul primar, „este pentru copil reprezentantul marii societăți (...) care veghează la respectarea regulilor societății și școlii, dar și cel care antrenează energia psihică, modelează activitatea intelectuală a copilului și organizează viața școlară, impune modele de a gândi și a acționa” (Emil Verza; Florin Verza *op. cit.*, p. 131).

Din punct de vedere *afectiv* se constată o anumită discreție a modului în care sunt exprimate sentimentele datorită contactului cu mediul școlar în care „nu mai sunt potrivite conducelele anterioare, dar nici nu dispune încă de cele cerute, astfel încât incertitudinile, nesiguranța, tatonările tind să domine” (Tinca Crețu *op. cit.*, p. 225). Totuși dezvoltarea cognitivă îmbogățește și amplifică trăirile afective, emoțiile resimțite fiind susținute și împărtășite atât în mediul școlar, cât și – mai ales – cu familia.

După *contactul cu mediul școlar*, în timp, se constată o conturare a capacitatii de autocontrol al emoțiilor. *Motivația* la școlarul mic suferă și ea o tranziție lentă înspre aspectul intrinsec al acesteia. *Motivația socială* a învățării o subordonează treptat pe cea personală.

De reținut importanța care trebuie acordată în cadrul școlii dezvoltării unei imagini de sine cât mai realistă și mai corectă drept condiție a reușitei școlare și expresie a evoluției corecte a atitudinii caracteriale față de lume și de sine.

4.3. Stadiul școlarului mediu (11 – 14/15 ani)

Această perioadă este caracterizată de parcurgerea primei trepte a învățământului secundar, care reprezintă ciclul gimnazial, iar în plan psihologic stadiul preadolescenței.

a) *Activitatea fundamentală* specifică acestei etape este învățarea teoretică și practică. Față de perioada anterioară intervin interes și aptitudini tot mai bine conturate, bazate pe învățarea specială diferențiată și pe autoînvățare. Relațiile sociale în preadolescență sunt variate, dimorfismul sexual amplificând și mai mult complexitatea acestora în situații psihosociale din ce mai solicitante, diverse și uneori contradictorii (vezi Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 164).

b) În *planul structurilor cognitive* se remarcă o creștere a atenției acordată comunicării. Limbajul se dezvoltă atât sub raport cantitativ, cât și calitativ. În această etapă este atins nivelul calitativ al operațiilor intelectuale concrete, dezvoltându-se structurile logico-formale ceea ce conduce la o extindere a volumului de concepții receptate, înșușite și utilizate. După Piaget, creșterea capacitatii de a efectua raționamente corelată cu extinderea operațiilor concrete confurează tot mai clar caracteristicile gândirii formale.

c) *Structurile non-cognitive* sunt amprentate de o diversificare a planului afectiv și a dezvoltării vieții interioare. Ca urmare comportamentele devin mai fine și mai delicate, iar relațiile stabilite în mediul școlar și extra-școlar sunt mai nuanțate. Din perspectivă *pedagogică* reținem faptul că un climat școlar negativ și o relație educator – educat tensionată nu vor stimula competiția eficientă și dorința intrinsecă pentru reușita școlară. De asemenea, absența unor interese de perspectivă va determina o slabă motivație pentru învățare eficientă din punct de vedere social și individual.

În *concluzie*, stadiul *școlarului mediu* presupune și activează o accentuare a trăsăturilor de personalitate și a manifestărilor acesteia cu deschideri substanțiale spre noi

evoluții în medii educationale și sociale din ce în ce mai complexe și mai solicitante (Tinca Crețu, *op. cit.*, p. 269).

4.4. Stadiul școlarului mare (14/15 – 18/19 ani)

Spre deosebire de stadiul anterior este diminuată creșterea fizică având loc o accentuare a dezvoltării palierului psihic și o stabilizare a structurilor de personalitate. Acest stadiu este marcat de tensiuni, conflicte, trări dramatice, frământări interne determinate atât de aspectul fiziologic, cât și de nevoia de satisfacere a aspirațiilor specifice acestei vârste.

a) *Activitatea predominantă* a acestui stadiu se diversifică. Astfel, pe lângă activitatea principală de învățare apar preocupări intense pentru extindere relațională, apartenență la diferite grupuri, experimentări ale diverselor situații de viață și amplificare a simțului pentru aventură, pentru realizarea unor activități de muncă productivă și creație (artistică, tehnică, științifică, literară, sportivă etc.).

b) *Dezvoltarea intelectuală, ca aspect cognitiv superior*, reflectă o achiziție masivă de cunoștințe și disponibilitate pentru confruntare de idei. Inteligența se maturizează în aşa fel încât putem spune că până la 16 – 18 ani ea atinge un nivel maxim de operativitate (Emil Verza; Florin Verza, *op. cit.*, p. 192).

c) *În planurile noncognitiv și al personalității* este evidentă o profundă nevoie de afecțiune, meditație și confesiune în legătură cu experiența proprie în context general-uman. Școlarul mare înțelege că se află la debutul vârstei adulte, dar în același timp este sensibil față de respingerea sau judecata adultului, cu care poate fi sau nu de acord. Această ambiguitate comportamentală se poate exprima fie prin timiditate, fie prin confruntare, situații care, în anumite contexte nefavorabil pedagogic se pot intensifica și acutiza.

După cum observau Emil Verza și Florin Verza, la vârsta școlarului mare, „personalitatea nu evoluează în mod linear, ci cu oscilații (...) și chiar dizarmonii din care se dezvoltă o serie de structuri pozitive sau negative dependente de condițiile factorilor educationali, sociali și de cei ce țin de dobândirea unor particularități ereditare” (*Ibidem*, *op. cit.*, p. 201).

În concluzie, ca elemente specifice acestui stadiu, reținem o creștere a simțului responsabilității, a forței volitive și motivaționale prin trăirea experiențelor afective și cognitive care conduc la integrare și adaptare socială. De asemenea, mai putem evidenția dezvoltarea capacitatei de auto-control, a stăpânirii de sine și o cristalizare a vieții interioare și a conștiinței propriei identități.

Capitolul VI

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

1. *Finalitățile educației. Definirea conceptului din perspectivă pedagogică*
2. *Clasificarea finalităților educației*
3. *Un model al finalităților educației*

1. Finalitățile educației. Definirea conceptului din perspectivă pedagogică

Finalitățile sunt implicate în orice activitate umană. De aceea sunt studiate la nivelul filozofiei în mod direct și interdisciplinar. În domeniul pedagogiei problematica *finalităților* este inițiată la nivelul *filozofiei educației, sociologiei educației, politiciei educației, planificării educației. Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)* valorifică cercetările acestora pentru a defini *finalitățile educației* la nivel de *concept pedagogic fundamental*. În această accepție, finalitățile educației pot fi prezentate și prin formula *finalitățile pedagogice*.

Finalitățile pedagogice reprezintă dimensiunea *subiectivă* a *educației*, interdependentă cu dimensiunea *obiectivă* a acesteia (reprezentată de funcția și structura de bază a *educației*). Interdependența celor două dimensiuni ale *educației*, constituie, de altfel, o axiomă a *educației*, demonstrată într-un capitol anterior.

1.1. Finalitățile educației la nivel de concept pedagogic fundamental

La nivel de *concept pedagogic fundamental*, *finalitățile educației* definesc *orientările valorice* ale activității de *educație*, proiectate la nivel de *filozofie* și de *politică* a *educației*.

Funcția centrală a finalităților constă în proiectarea activității de *educație*, la toate nivelurile acesteia (sistem de *educație*, sistem de *învățământ*, proces de *învățământ*, activități concrete de *educație* sau de *instruire/lecție etc.*).

Structura de bază a finalităților este bidimensională. Orientările valorice pe care le implică vizează unitatea dintre dimensiunea *psihologică* și cea *socială* a *educației*, dintre cerințele *psihologice ale educatului și cerințele față de educație ale societății*.

Finalitățile exprimă caracteristicile generale, esențiale ale *educației*, interne sau intrinseci *educației*. Avem în vedere:

A) Caracterul *teleologic – finalitățile* conferă oricărei activități de *educație* un scop valoric, o țintă de atins, pentru a da „*direcția, ordinea și perspectiva oricărei acțiuni educaționale*” (Ioan Neacșu, în Ioan Cerghit; Lazăr Vlăsceanu, coord., 1988, p. 50).

B) Caracterul *axiologic* – finalitățile concentrează valorile pedagogice fundamentale (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea fizică și psihică*) aflate la baza conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice).

C) Caracterul *prospectiv* – *finalitățile* anticipatează rezultatele acțiunilor orientate valoric, susținute prin utilizarea eficientă a resurselor existente pe termen scurt, dar mai ales pe termen mediu și lung.

D) Caracterul *dialectic* – *finalitățile* abordează orientările valorice ale oricărei activități la nivelul interdependenței dintre *cerințele psihologice ale educatului și cerințele societății* față de educație, interdependentă care trebuie reconstruită permanent pe circuitul filozofic *teză – antiteză – sinteză*.

1.2. Sfera de referință a finalităților educației

Finalitățile pedagogice orientează valoric educația într-un *spațiu și timp* tridimensional la nivel de *sistem de educație/învățământ – proces de învățământ – activitate concretă* (lecție etc.), pe termen *lung – mediu – scurt*.

Această sferă de referință extinsă explică faptul că sunt propuse mai multe variante de finalități ale educației, cu denumiri variabile în raport de context (stadiul teoriei pedagogice, paradigma pedagogică afirmată social, limbajul pedagogic specific unei țări, tradiția culturală, modelul politicii educației etc.). Cele mai cunoscute formule de finalități, consacrate în literatura de specialitate în plan mondial și național, sunt următoarele:

- A) *Idealul educației/Idealul pedagogic;*
- B) *Scopurile educației/pedagogice;*
- C) *Obiectivele educației/pedagogice/didactice.*

Toate finalitățile orientează valoric activitatea de educație la diferite niveluri de referință. În esența lor, reflectă, pe de o parte, caracteristicile generale ale educației, iar pe de altă parte își dezvoltă propriile lor însușiri, responsabilități și oportunități.

Pe de o parte, finalitățile răspund celor patru caracteristici generale esențiale ale educației (dependente de finalități). În consecință toate finalitățile își asumă un caracter teleologic, axiologic, prospectiv și dialectic, exprimat integral și global, deschis și flexibil în proiectarea oricărei activități de educație.

Pe de altă parte, finalitățile, prin natura și rezonanța lor, dezvoltă o dimensiune problematică proprie, dependentă de faptul că ele sunt rezultatul unei opere de creație socială, realizată la nivel de filozofie și de politică a educației.

Dimensiunea filozofică pe care o dezvoltă finalitățile angajează rezolvarea a două probleme pedagogice esențiale: a) înțelegerea interdependenței și unității dintre latura obiectivă și cea subiectivă a activității de educație; b) înțelegerea specificității legilor educației caracterizate printr-un determinism de tip teleologic (sau mediat teleologic), deosebit de cel cauzal (propriu naturii, studiat de științele naturii).

Dimensiunea politică pe care o dezvoltă finalitățile angajează responsabilitatea acestora în momentul în care își asumă o anumită orientare valorică necesară pentru toată zona de referință vizată (întreg sistemul de învățământ, întreg ciclul de învățământ, toată școala, toată clasa de elevi etc.). Această dimensiune impune rezolvarea a două probleme. Prima problemă este de natură *managerială*. Ea privește necesitatea optimizării raportului

dintre finalitățile propuse – resursele existente – rezultatele obținute în spațiul și timpul determinat în momentul proiectării activității. Cea de-a doua problemă este de natură *etică*. Ea privește responsabilitatea proiectării unor finalități care să poată fi realizate în urma identificării și valorificării eficiente a condițiilor și resurselor existente sau create special în sensul orientărilor valorice asumate în mod explicit.

În *concluzie*, conceptul *pedagogic de finalitate a educației* poate fi definit în sens filozofic și politic.

În sens *filozofic*, *finalitățile educației* definesc *orientările valorice asumate subiectiv*, de educator, la nivel de *sistem, proces, activitate concretă*, pentru realizarea *funcției centrale, obiective, de formare-dezvoltare a personalității educatului*.

În sens *politic*, *finalitățile educației* definesc *orientările valorice necesare pentru realizarea optimă a activității de educație* la nivelul sistemului și al procesului de învățământ prin decizii manageriale de proiectare *macropedagogică și micropedagogică* incluse și oficializate în documente de politică a educației/de politică școlară: *Legea învățământului, Curriculum național, plan de învățământ, programă școlară, planificare a profesorului* (pe ciclu, anuală, semestrială, pe *unități de instruire*, pentru o lecție etc.).

În raport de implicațiile lor generale și particulare, finalitățile educației pot fi definite în sens *larg și restrâns*.

În sens *larg*, finalitățile educației reprezintă forma de *manifestare teleologică a cauzalității*, proprie existenței socio-umane, deosebită fundamental de *cauzalitatea directă (cauză-efect)*, specifică naturii (finalitățile materiale).

În sens *restrâns*, finalitățile educației definesc „rezultatele ultime” care exprimă „cauza finală” a activităților proiectate în raport de *valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul din artă, natură, societate; sănătatea psihică și fizică)*, aflate la baza *conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică)*, specificate pe niveluri, trepte, cicluri și discipline de învățământ, *operationalizate* în produsele *educaților*.

2. Clasificarea finalităților educației

Clasificarea finalităților educației este o necesitate în contextul numeroaselor variante, și formule întâlnite în literatura de specialitate, în documentele de politică școlară, în limbajul comun: „finalități și obiective”, „scopuri”, „ținte”, „deziderate”, „competențe specifice”, „obiective generale”, „obiective intermediare”, „obiective specifice”, „obiective-cadru”, „obiective de referință”, „obiective de evaluare”, „obiective educationale”, „obiective instrucționale”, „obiective operaționale”, „obiective concrete”, „micro-obiective”, „macro-obiective”, „obiective terminale”, „obiective de formare”, „obiective-țintă”; „obiective tangibile”, „obiective intangibile”, „obiective aparente”, „obiective funcționale”, „obiective monodisciplinare”, „obiective multidisciplinare” etc. (vezi Cesar Bîrzea, Cesar, 1979).

În același timp, trebuie semnalate formulele lansate periodic în textele de politică a educației care vor să imprime o nouă fizionomie limbajului pedagogic, exersat sau forțat doar la nivel exterior. În această situație poate fi apreciată tendința promovată în ultimii ani pentru afirmarea unor termeni noi – *obiective-cadru, obiective de referință, obiective-*

competență, obiective-performanță, obiective de evaluare etc. – fără raportarea acestora la modelul conceptual al finalităților educației.

2.1. Criterii de clasificare a finalităților educației

În literatura de specialitate sunt evidențiate mai multe criterii de clasificare a finalităților care vizează: a) gradul de persistență; b) conținutul specific; c) aria de generalitate; d) modalitatea de concretizare; e) domeniul de aplicare; f) durata secenței de învățare (*Ibidem*, vezi p. 13-21); g) forma de obiectivare a orientărilor valorice; h) ponderea teoretică sau practică a orientărilor valorice; i) gradul de raportare la sistemul de educație/învățământ; j) gradul de generalitate-specificitate-operaționalitate (vezi Sorin Cristea, 2000, p. 145, 146; Viviane de Landsheere, 1992, p. 102).

În vederea asumării unui punct de vedere metodologic unitar vom propune două criterii de clasificare *tipologice* prin capacitatea lor explicativă și interpretativă superioară, în plan pedagogic și epistemologic: A) *domeniul de referință*; B) *gradul de comparabilitate sau de divizibilitate* – al finalităților educației. Aceste două criterii tipologice, complementare, asigură clasificarea riguroasă a finalităților din perspectiva resurselor lor teleologice și axiologice, dar și metodologice și praxiologice, utile politicienilor și practicienilor educației (vezi Sorin Cristea, 2003, p. 114).

A) După *domeniul de referință*, delimitat spațial, temporal, acțional, identificăm două tipuri de finalități:

a) *Finalitățile sistemului de educație/învățământ (macrostructurale/de sistem)*.

Definesc orientările valorice ale educației valabile la scara întregului sistem social, la nivelul macrostructurii care vizează relațiile dintre educație și societate, respectiv între educație și cultură, educație și economie, educație și politică.

Categorii de finalități *macrostructurale*: *idealul educației, scopurile educației*, valabile la scara întregului sistem social/sistem de educație/sistem de învățământ.

b) *Finalități ale procesului de învățământ (microstructurale/de proces)*.

Definesc orientările valorice ale educației valabile la scara procesului de învățământ, la nivelul *microstructurii* care vizează relațiile dintre *sistemul de învățământ și procesul de învățământ*, dintre *educație și instruire*.

Categorii de finalități *microstructurale*: *obiectivele educației/instruirii/procesului de învățământ: generale, specifice (intermediare), concrete (operaționale)*.

B) După *gradul de comparabilitate* sau *divizibilitate* identificăm, de asemenea, două tipuri de finalități:

a) *Finalitățile cu grad de comparație absolut, indivizibile*.

Definesc o orientare valorică fundamentală și câteva *direcții strategice* valabile la scara întregului sistem social/de educație/de învățământ. Au stabilitate epistemică și politică pe termen lung și mediu. Fiind *indivizibile*, nu formează taxonomii.

Categorii de finalități de acest tip: *idealul educației; scopurile educației*.

b) *Finalități cu grad de comparație relativ, divizibile*.

Definesc orientări valorice valabile la nivelul procesului de învățământ. Fiind divizibile, formează *taxonomii* realizate pe diferite criterii (grad de generalitate, conținut psihologic, conținut al instruirii etc.).

Categorii de finalități *microstructurale* determinate pe criteriul gradului de generalitate: *obiective generale, obiective specifice, obiective concrete (operaționale)*.

2.2. Definirea principalelor categorii de finalități ale educației

În definirea principalelor categorii de finalități ale educației valorificăm criteriile de clasificare prezentate anterior.

2.2.1. Finalitățile sistemului de educație/învățământ

Finalitățile sistemului de educație/învățământ definesc *orientările valorice* care asigură proiectarea și realizarea educației la nivel *macrostructural*. Cele două categorii de *finalități de sistem (macrostructurale)* sunt *idealul educației și scopurile educației*.

Acest tip de finalități numite și *macrostructurale* reprezintă *structura mare a educației*, activă permanent la nivelul raporturilor dintre educație și sistemul social global, respectiv între educație și (sub)sistemul – economic, politic, cultural, comunitar. Au un caracter global, indivizibil, în măsura în care orientările valorice asumate sunt angajate stabil, în unitatea și integralitatea lor la scară socială a sistemului de educație/învățământ. În consecință, *idealul și scopurile* educației nu permit gradualizări și divizări, care să conducă la avansarea unor taxonomii.

Idealul educației reprezintă *finalitatea de maximă generalitate* care definește tipul de personalitate determinat de tendințele de evoluție ascendentă a societății la nivel global, pe termen lung. În consecință, idealul educației este valabil la scară întregii societăți, a sistemului de educație și învățământ, pe termen lung.

Ca *finalitate de sistem*, cu implicare macrostructurală globală, *idealul educației* (sau *idealul pedagogic*) marchează „conștiința pedagogică a societății”, care angajează toate resursele formative existente sau potențiale într-un cadru *formal, nonformal și informal* (vezi *Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969, p. 129; *Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 202; Sorin Cristea, 2000, p. 176).

Societatea *postmodernă*, informațională bazată pe cunoaștere, determină *idealul pedagogic al personalității deschise*. Acest *ideal al educației* – idealul personalității deschise – reflectă în plan pedagogic unitatea necesară între cerințele sociale ale unei societăți deschise spre competiție valorică și cele *psihologice* ale unei structuri *psihologice* deschise spre innoire, spre creativitate, spre inovație (K.R. Popper, 1993, p. 194-227; Mihai Golu, 1993, p. 20-40).

Un asemenea tip de *ideal pedagogic* este legitimat și la nivelul documentelor de politică a educației din România care orientează „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane”, necesară la scară socială prin „*formarea personalității autonome și creațoare*” (*Legea Învățământului*, nr. 84/1995).

Scopurile educației reprezintă cea de a doua categorie a *finalităților de sistem*, determinate teleologic și axiologic de *idealul educației*. În esență scopurile definesc *direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ* pe termen mediu și lung, cu efecte structurale la scară întregului proces de învățământ. Spre deosebire de *ideal*, care este, prin natura lui filozofică, abstract, intangibil, scopurile implică direcții de acțiune concretă, angajate, însă la nivel strategic (pe zone sau domenii mari și pe termen mediu și lung).

Scopurile pedagogice pozitive sunt construite în acord cu dimensiunea teleologică și axiologică a *idealului educației*. Vizează întotdeauna depășirea calitativă a situației

actuale a sistemului de învățământ, valorificând la maximum resursele pedagogice existente, cu deschidere spre diferite alternative de realizare pe termen mediu și lung.

Elaborarea scopurilor educației solicită analiza prospectivă a raporturilor existente între educație și principalele *subsisteme* ale sistemului social global (economic, politic, cultural, comunitar) existente la nivelul macrostructurii sociale. În urma unei asemenea analize care vizează sesizarea tendințelor de evoluție strategică a educației în raport de evoluțiile economice, politice, culturale, comunitare) putem identifica următoarele scopuri ale sistemului de învățământ:

- A) conducerea managerială a sistemului de învățământ;
- B) democratizarea sistemului de învățământ;
- C) informatizarea sistemului de învățământ;
- D) descentralizarea sistemului de învățământ.

În raport de aceste direcții strategice, definite la nivel de *scopuri ale educației*, sunt stabilite criteriile valorice necesare pentru fundamentarea: a) structurii sistemului de învățământ (pe niveluri, trepte, cicluri); b) planului de învățământ. Aceste două criterii vor fi reflectate la nivelul obiectivului general al procesului de învățământ și al obiectivelor specifice ale acestuia.

2.2.2. Finalitățile procesului de învățământ

Finalitățile procesului de învățământ definesc *orientările valorice* care asigură proiectarea și realizarea educației la nivel *microstructural*. Sfera lor de referință vizează *microstructura educației*, dezvoltată în cadrul *sistemului de învățământ*, situată la linia de continuitate cu *instruirea* realizată în cadrul *procesului de învățământ*.

Finalitățile de proces sunt cunoscute ca *obiective ale educației/instruirii*. În variante alternative întâlnim formulele de *obiective pedagogice/didactice* sau de *obiective ale învățământului*. O formulă riguroasă ar putea fi exprimată în următorii termeni pedagogici – *obiective ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ*. Convențional și sintetic poate fi propusă formula de *obiective pedagogice* sau de *obiective ale educației/instruirii*.

În calitate de *finalități pedagogice microstructurale*, *obiectivele educației* sunt angajate în proiectarea activităților de instruire organizate *formal* și *nonformal*, în context școlar, dar și extrașcolar. Funcția de bază este cea de proiectare *curriculară* a planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare, a altor materiale auxiliare, a activităților didactice concrete realizate de profesori. Structura de bază este bidimensională reflectând *tipologia activității de educație/instruire* afirmată axiomatically la nivelul unității dintre cerințele psihologice – sociale. Ea poate fi identificată la nivelul tuturor categoriilor de obiective prezentate în cadrul unor taxonomii concepute pe criterii predominant psihologice sau sociale (în termeni de conținuturi validate social).

Clasificarea obiectivelor este realizată prin mai multe taxonomii pedagogice. Cea mai cunoscută *taxonomie* – cu valoare de *model al obiectivelor* – este realizată după criteriul *gradului de generalitate* angajat. Include trei categorii de *finalități microstructurale* ale activității de *instruire* organizată în contextul *procesului de învățământ*:

- 1) *Obiectiv general/Obiective generale* – derivate din *scopurile educației* prin acțiunea de *direcționare* a instruirii.

2) *Obiective specifice (intermediare)* – derivate din *obiectivele generale* prin acțiunea de *specificare* a instruirii.

3) *Obiective concrete (operationalizate)* – derivate din *obiectivele specifice* prin acțiunea de *operationalizare* a instruirii.

Criteriul utilizat în cadrul acestei taxonomii este aplicabil în raport de mai multe sisteme de referință, condiționate de contextul (spațial, temporal, acțional) în care sunt angajate finalitățile microstructurale: procesul de învățământ în ansamblul său; un nivel, o treaptă, un an, un semestru de învățământ; o disciplină de învățământ, un modul sau capitol de studii, o unitate de instruire (un grup de lecții), o lecție etc.

Obiectivele generale și specifice sunt elaborate la nivel de politică a educației. Sunt incluse în documente *curriculare* valabile la scară socială (planul de învățământ și programele școlare/universitare), raportate la finalitățile *macrostructurale*.

Obiectivele concrete sunt elaborate de cadrul didactic în funcție de obiectivele generale și specifice, incluse în programele școlare. La rândul lor, obiectivele concrete, construite prin acțiunea de operationalizare, sunt incluse în documente de planificare a instruirii, realizate la nivel anual, semestrial, săptămânal; pe module, capitole, subcapitole, unități de instruire (grupe de lecții) activități didactice (lecții etc.).

Obiectivele generale ale educației/instruirii sunt valabile la toate nivelurile, treptele și disciplinele de învățământ. Ele *angajează microstructural, teleologic și axiologic*, criteriile de elaborare a planului de învățământ, definitivate *macrostructural* (îndeosebi la nivelul *scopurilor* educației).

Aceste *finalități microstructurale* vizează două situații pedagogice distincte, dar complementare:

1) stabilirea unui *reper valoric* unitar pentru realizarea procesului de învățământ, analogic cu cel angajat de *idealul educației*, reper valoric care are semnificația de *obiectiv general al procesului de învățământ*;

2) definitivarea *criteriilor de elaborare a planului de învățământ* (în calitate de document *curricular fundamental*) care au valoare de *obiective generale ale procesului de învățământ* (cu un grad de generalitate situat imediat după cel exprimat de *obiectivul general* al procesului de învățământ).

Un exemplu de *obiectiv general* al procesului de învățământ, construit în raport de dimensiunea strategică a *idealului* educației postmoderne (*personalitatea creaoare*), este cel care avansează proiectul unui anumit *tip de învățare* – *învățarea inovatoare/complexă, anticipativă, participativă* – vezi W. James Botkin; Mahdi Elmandjra; Mircea Malița, 1981, p. 26-71.

Exemple de *obiective generale* sunt *direcțiile valorice* incluse în structura *scopurilor* educației aplicate *microstructural*. Ele sunt exprimate în termeni de criterii de elaborare a planului de învățământ (vezi George Văideanu, 1988, p. 74-81; Sorin Cristea, 1994, p. 321-322:

a) abordarea *sistemnică* – *plan de învățământ* conceput unitar, structurat interdisciplinar, deschis educației permanente, spre integrarea tuturor *conținuturilor și formelor generale* ale educației;

b) abordarea *curriculară* – *plan de învățământ* centrat pe obiectivele specifice fiecărui nivel de învățământ, fiecărei trepte școlare, fiecărui ciclu de instruire;

c) abordarea *psihologică* – *plan de învățământ* centrat pe aptitudinile și atitudinile elevilor, pe resursele lor cognitive și noncognitive.

Obiectivele specifice ale procesului de învățământ reprezintă acele finalități *microstructurale* care definesc orientările valorice *intermediare* între obiectivele generale și obiectivele concrete. De aceea sunt numite și *obiective intermediare*. Elaborarea lor este realizată prin acțiunea de *specificare* a obiectivelor *generale*.

Obiectivele *specifice* au o sferă largă de aplicare la nivelul instruirii, organizată în contextul procesului de învățământ. Ele proiectează realizarea și dezvoltarea unor *competențe de învățare*, angajate pedagogic (prin diferite *programe*) în funcție de:

a) *domeniile psihologice* reprezentative pentru comportamentul personalității – *obiective specifice: cognitive, afective, psihomotorii*;

b) *conținuturile generale ale educației* – obiective *specifice* educației: *intelectuale-morale-tehnologice-estetice-psihofizice*;

c) *formele generale ale educației* – obiective *specifice* educației/instruirii: *formale-nonformale*;

d) *nivelurile și treptele de învățământ* – obiective *specifice* învățământului primar/preșcolar, școlar; secundar/inferior, superior; universitar/licență, master, doctorat;

e) *conținuturile particulare ale educației/instruirii* – obiective *specifice* stabilite pe discipline de învățământ; module de studiu, capituloare, subcapituloare, unități de instruire, activități concrete/lecții etc. – concepute monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar; formal-nonformal; obligatoriu, optional, facultativ etc.

Datorită sferei largi de manifestare a *obiectivelor specifice* – angajate între doi poli extremi (obiectivele generale – obiectivele concrete) – există tendința avansării unor obiective *intermediare* orientate special în direcția realizării tranzitiei de la:

a) obiectivele generale spre obiective specifice – vezi *obiectivele-cadru*;

b) obiectivele specifice spre obiectivele concrete/operaționale – vezi *obiectivele de referință*.

Cele două *subgrade de intermediere*, care intervin în orice acțiune de *specificare*, pot fi identificate la nivelul oricărei discipline de învățământ – de exemplu, *obiectivele-cadru* trebuie raportate la un modul sau capitol de studiu, iar *obiectivele de referință* la un *submodul* sau subcapitol, *facilitând* procesul de *operationalizare*, respectiv de elaborare a obiectivelor concrete.

Obiectivele concrete ale procesului de învățământ reprezintă acele *finalități microstructurale* elaborate de educator (profesor) pentru realizarea unor *activități de educație/instruire* concrete într-un context spațio-temporal limitat (lecție, curs, seminar, oră de laborator, cerc de specialitate, ore de dirigenție, excursie didactică etc.). Construcția acestor *finalități microstructurale* angajează acțiunea de *operationalizare* care constituie opera de creație pedagogică a fiecărui educator (profesor).

Operationalizarea constă în: a) deducerea obiectivelor *concrete* din cele *specifice*, incluse în programele școlare/universitare, ținând seama de contextul concret (situația școlii și a clasei de elevi, calitatea resurselor, rezultatele școlare anterioare etc.); b) prezentarea obiectivelor concrete ca sarcini de învățare ale elevilor, în termeni de performanțe observabile și evaluabile până la sfârșirea activității; c) prezentarea resurselor necesare pentru realizarea sarcinilor: conținuturi de bază, metode și mijloace didactice, condiții interne și externe; d) evaluarea rezultatelor pe tot parcursul și la sfârșitul activității (lecției etc.) pe baza criteriilor stabilite anterior (integrate în structura

fiecarui obiectiv concret). Din această perspectivă *obiectivele concrete* sunt numite și obiective *operatională*.

Concluzie

Modelul de ierarhizare a obiectivelor (în *obiective generale-specifice-concrete*), prezentat anterior, are ca sistem de referință procesul de învățământ în ansamblul său. Un asemenea model poate fi raportat însă și la alte sisteme de referință, spațio-temporale și actionale – de exemplu, un nivel de învățământ, o treaptă de învățământ, un an de învățământ, o disciplină de învățământ, un *modul* sau un *capitol* de studiu etc.

Problematica obiectivelor procesului de învățământ este studiată, în mod special, în *Didactica generală/Teoria generală a instruirii*.

Problematica de ansamblu a finalităților educației constituie o temă majoră, fundamentală pentru *Teoria generală a educației*. Iar elaborarea unui *model global al finalităților educației* constituie o premisă metodologică importantă pentru analizele care trebuie realizate în (*Teoria generală a instruirii* și în *Teoria generală a curriculumului* (pe care le vom elabora în viitor).

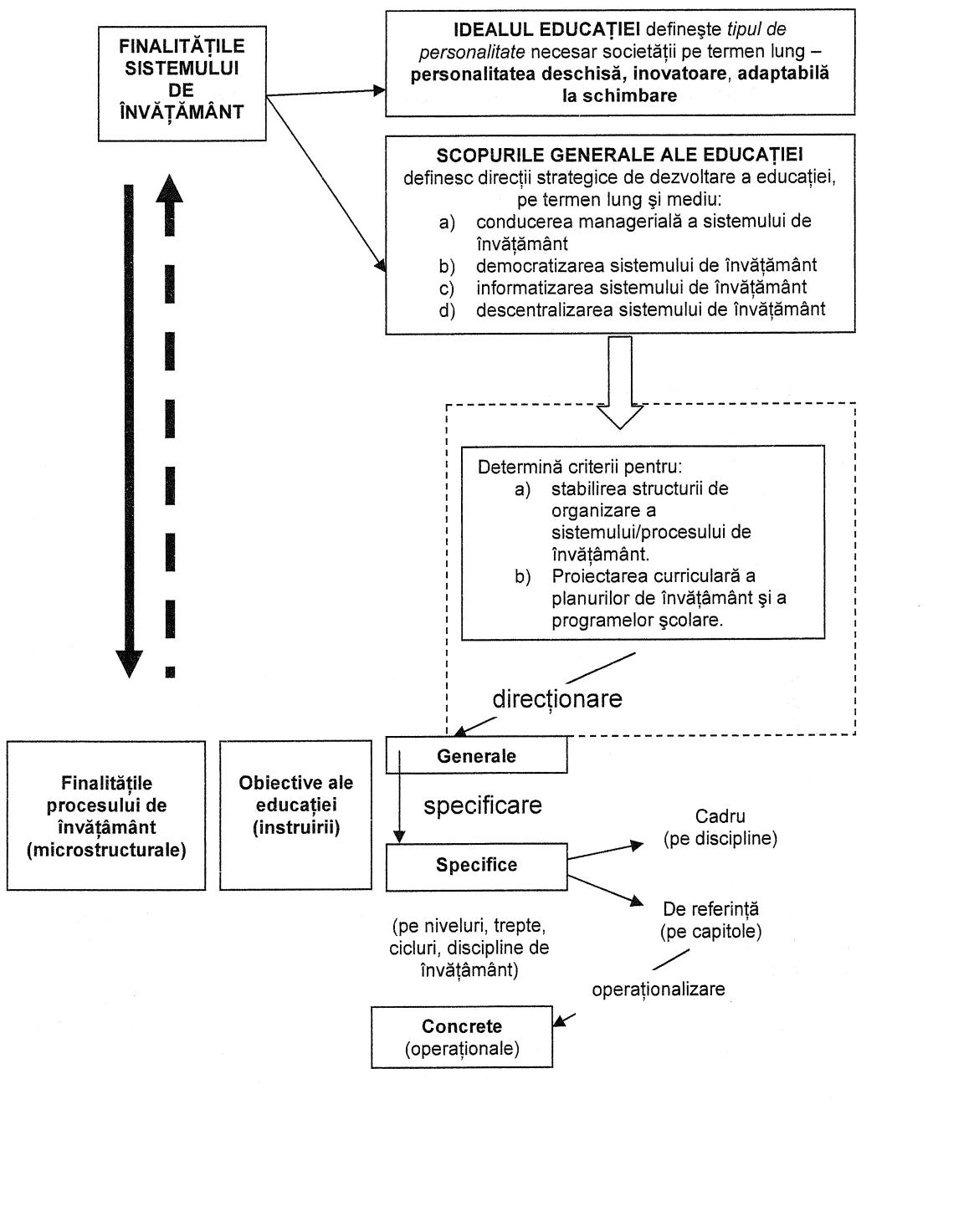
3. Un model al finalităților educației

Un model al finalităților educației este o construcție teoretică necesară pentru identificarea, analiza și valorificarea exactă a circuitelor de *determinare teleologică* a activităților de educație, realizate la nivel de sistem și de proces.

Valorificarea acestui model global și deschis, trebuie realizată la nivelul deciziilor de *politică a educației* asumate la *toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ*. Avem în vedere proiectarea reformelor școlare, a *curriculumului național*, a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a planului calendaristic al fiecarui cadru didactic (anual, semestrial, săptămânal), a proiectului de: lectie, oră de dirigenție; curs universitar, seminar universitar; consultație individuală și de grup, cerc de specialitate, excursie didactică, studiu individual dirijat sau autodirijat etc.

Exemplificările pe care le propunem în *model* au în vedere evoluția finalităților educației în societatea postmodernă.

FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI în societatea postmodernă



Capitolul VII

CONTEXTUL ÎN CARE SE REALIZEAZĂ EDUCAȚIA

- 1. Conceptul de context al educației*
- 2. Stilurile educaționale*
- 3. Performanța școlară în context organizațional*

1. Conceptul de context al educației

1.1. Definirea conceptului pedagogic de context al educației

Conceptul pedagogic de context al educației definește cadrul general, specific și concret în care se desfășoară educația, realizată prin activități și acțiuni organizate, dar și prin influențe spontane, neintenționate.

Delimitarea clară și riguroasă a *contextului educației* presupune raportarea la trei criterii de analiză, particulare, dar complementare:

a) dimensiunile – generală, specifică și concretă – în care se desfășoară educația, în mod *organizat*, la nivel de *sistem*, de *proces* și de *activitate concretă*, dar și *neorganizat* prin numeroase *influențe* pedagogice spontane;

b) conceptele pedagogice care definesc dimensiunile contextuale ale educației extinse la scara întregii societăți, exprimate prin diferite de forme de organizare (*formală, nonformală*), dar mai ales, prin numeroase influențe spontane generate de mediul extern, dar și de cel intern;

c) variabilele *obiective* și *subiective* care sunt poziționate în interiorul sau în exteriorul unei activități organizată la nivel de *sistem* și de *proces*.

1.1.1. Dimensiunile contextului educației

Aceste *dimensiuni* pot fi identificate la nivel *general, particular și concret*.

La nivel *general*, contextul educației acoperă practic întregul *sistem social*, dezvoltat specific în plan *natural* (*demografic, ecologic etc.*), *economic, politic, cultural și comunitar*.

În plan pedagogic, *contextul general* al educației este reprezentat la nivel de *sistem social global, sistem de educație și sistem de învățământ*. La nivel de *sistem social* înregistram un cadru *neorganizat*, dar care exercită nenumărate influențe pedagogice spontane exercitată direct sau indirect de mediul *politic și economic*, de viața culturală și religioasă, de factorii naturali și comunitari etc.

La nivel *particular*, contextul educației acoperă zona în care intervine organizarea pedagogică specifică. Acest nivel este reprezentat de *procesul de învățământ*, organizat *formal* și *nonformal* conform finalităților macrostructurale stabilite de *sistem* și propriilor obiective (finalități microstructurale) care orientează activitatea pe trepte și cicluri de instruire și pe discipline de învățământ. Dinamica specială a procesului de învățământ (ca și cea a sistemului) este influențată de cantitatea și calitatea efectelor *informale* care provin din exterior, dar și din interiorul propriilor activități, acțiuni, resurse pedagogice etc.

La nivel *concret*, contextul educației acoperă zona activităților propriu-zise, cu diferite scopuri de ordin moral sau intelectual, de formare inițială și continuă, realizate prin lecții sau cursuri universitare, excursii didactice, cercuri de specialitate etc. În interiorul acestor activități concrete există interferențe pozitive sau negative între acțiunile proiectate (de exemplu, *predarea* sau *evaluarea*) și influențele generate de mediul intern și extern, de resursele angajate, de comportamentul verbal și nonverbal al profesorului (dar și al elevilor) etc.

1.1.2. Concepte care definesc dimensiunile contextului educației

Conceptele care definesc dimensiunile contextului educației sunt *fundamentale* și *operatională*. Cele fundamentale, definite de *teoria generală a educației*, vizează *sistemul de educație*, *sistemul de învățământ* și *procesul de învățământ*. Cele *operatională* vizează *activitățile concrete* (de educație morală, de instruire, de formare inițială și continuă, de educație formală sau nonformală) și *situatiile educative*, generate de relațiile speciale existente între o activitate concretă și condițiile de realizare a acesteia (resurse umane, resurse informaționale, resurse didactico-materiale etc.).

Sistemul de educație definește o realitate virtuală, necesară în societatea *postmodernă* care solicită implicarea tuturor organizațiilor sociale și comunităților umane în proiectarea și realizarea unor finalități formative pozitive. Este ceea ce cu decenii în urmă propunea UNESCO (1970, 1973) sub formula de „societate educativă” sau de „cetate educativă”.

Acest *concept-construct* definește și provoacă toate resursele formative pozitive ale societății prezente la nivel de: a) *organizații sociale* legitime în cadrul sistemului social care prin natura lor nu au, la origini, obiective specific pedagogice – organizații economice, politice, culturale, religioase; organizații cu profil medical și sportiv, organizații implicate în protecția mediului natural; organizații guvernamentale și nonguvernamentale etc.; b) *comunități umane* de tip *microsocial* (familia, comunitatea educativă locală) și *macrosocial* (națiunea, comunitatea internațională).

Sistemul de învățământ definește contextul în care este realizată educația în organizații școlare specializate, la nivel primar, secundar și terțiar (superior, universitar), prin activități de tip formal, dar și *nonformal*, deschise spre *informal*, într-un cadru de conducere managerial necesar pentru valorificarea eficientă a tuturor resurselor pedagogice existente (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare).

În perspectiva paradigmii *curriculumului*, sistemul de învățământ are un caracter deschis, incluzând nu numai ansamblul de școli de nivel primar, secundar și universitar, ci și:

- a) organizații specialize în educația *nonformală* (biblioteci școlare/universitare, mass-media școlară/universitară, cluburi, tabere, rețele de softuri educaționale etc.);
- b) actori sociali care organizează școli specialize (profesionale, artistice, sportive, militare, religioase etc.) prin relații *contractuale* cu factorii manageriali din învățământ;
- c) comunitățile umane microsociale (*familia și comunitatea locală*) reprezentate și integrate în sistemul de învățământ prin relații *consensuale*.

Procesul de învățământ definește dimensiunea dinamică a sistemului de învățământ în cadrul căreia este organizată activitatea de instruire în organizații școlare de tip formal și extrașcolare de tip *nonformal*. Proiectează cadrul specific de realizare al finalităților sistemului care asigură direcționarea activităților de instruire prin obiective generale și specifice.

Formele de organizare care conturează contextul propriu procesului de învățământ pot fi ierarhizate la nivel general, particular și concret. Din perspectiva profesorului, *modelul* rezultat conține două forme de activitate:

- a) forme de activitate determinate social, obligatorii în cadrul procesului de învățământ (vezi de exemplu, instruirea frontală, cu clasa de elevi);
- b) forme de activitate aflate la dispoziția profesorului, mult mai numeroase, oferind resurse de decizie managerială și de implicare creativă (vezi instruirea pe grupe și individuală; vezi tipurile și variantele de lecții etc.).

La nivel de model ierarhic, gradualizat pe trei trepte de referință, identificăm următoarele categorii de forme de organizare a educației în cadrul procesului de învățământ, studiate explicit de didactica generală (teoria generală a instruirii):

- A) Forme generale de educație/instruire: a) formală; b) nonformală;
- B) Forme particulare: a) educație/instruire: a) *frontală*; b) *pe grupe*; c) *individuală*;
- C) Forme concrete: a) *activități predominant didactice*: *lecția* (de diferite tipuri și variante), activitatea de cabinet, activitatea de laborator, activitatea de atelier, consultații individuale și de grup, excursia didactică etc.; b) *activități predominant educative*: *ora de dirigenție*, activități de orientare și consiliere școlară și profesională, cercuri de specialitate etc.

Activitatea concretă de educație este realizată în contextul formelor de organizare concretă, de tip *formal*, dar și *nonformal*. Este proiectată în limitele spațiului și ale timpului pedagogic rezervat formelor de educație/instruire realizate conform programelor școlare și extrașcolare.

În cadrul unei *activități concrete de instruire* (*lecție* etc.), obiectivele specifice orientează acțiunile de *predare, învățare și evaluare*. În perspectiva cerințelor *proiectării curriculare*, forma de organizare concretă a instruirii cea mai utilizată este lecția mixtă, scopul său general concentrând obiectivele specifice acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*.

Situatia educativă este generată de raporturile existente între activitatea concretă și resursele și condițiile concrete în care se desfășoară aceasta. Este un concept operațional care definește o situație educativă concretă diferită în cazul în care beneficiază de resurse și condiții diferite. De exemplu, aceeași lecție desfășurată la două clase paralele implică situații educative diferite datorită calității diferite a resurselor umane (elevii) și didactice-materiale (mijloace de învățământ, materiale auxiliare etc.) și a condițiilor (spațiul clasei, ora de desfășurare, mediul ambiant intern și extern etc.).

1.1.3. Variabile obiective și subiective ale contextului educației

Contextul educației este produsul mai multor *variabile* care interacționează în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, în general, la nivelul activităților concrete, în mod special. Presiunea acestor variabile poate interveni în context intern (de exemplu, la nivelul activității concrete) și extern (de exemplu, la nivelul mediului școlar sau comunitar, exterior clasei de elevi).

Variabilele care intervin în contextul intern și extern al educației au un caracter obiectiv și subiectiv. Le vom rezuma în perspectiva analizei lor la nivelul *sistemului* și a *procesului* de învățământ, inclusiv sau mai ales în cadrul *activităților concrete* care presupun numeroase *situatii educative concrete*.

A) *Variabile obiective* (cu caracter obiectiv, independente de profesor): a) spațiul pedagogic disponibil; b) timpul pedagogic disponibil; c) resursele disponibile (informaționale/programe, manuale etc.; umane – elevii; didactico-materiale/baza didactico-materială a școlii, a clasei etc.); d) forma de organizare determinată și impusă social (de exemplu, instruirea frontală, cu clasa de elevi).

B) *Variabile subiective* (cu caracter subiectiv, dependente de profesor): a) modelul și modul de proiectare pedagogică; b) formele de organizare adoptate de profesor; c) stilul pedagogic al profesorului.

Variabilele subiective pot compensa deficiențele contextuale generate de variabilele obiective – vezi, de exemplu, nivelul slab de pregătire al elevilor, precaritatea bazei didactico-materiale, ora nepotrivită în care este programată activitatea, spațiul clasei nefuncțional din punct de vedere estetic și ergonomic etc.

Un rol special în acest sens îl poate juca *stilul pedagogic* adoptat de profesor. În raport de modelele afirmate în psihologia socială, în management și în științele politice, contextul educației poate fi influențat de trei stiluri: a) stilul *autoritar*; b) stilul *permisiv*; c) stilul *democratic*.

Stilul autoritar este mai puțin recomandat din cauza faptului că dezechilibrează corelația necesară la nivelul structurii de bază a educației între educator și educat. Dezechiblul provine din faptul că rolul educatorului este accentuat, iar cel al educatului diminuat și chiar anulat.

În situație asemănătoare se află și *stilul permisiv* cu singura diferență că acesta dezechilibrează structura educației prin accentuarea libertății de mișcare și de decizie a *educatului* și diminuarea funcției de conducere managerială care trebuie exercitată, în mod obiectiv, de *educator*.

Stilul democratic este recomandabil în măsura în care creează și un context favorabil educației datorită capacitatea sale intrinseci de respectare și de valorificare a structurii de funcționare a educației bazată pe corelația educator – educat. În plus, stilul democratic preia și integrează adevarat calitățile proprii celorlalte două *stiluri*. Pe de o parte, valorifică obligativitatea absolută a *funcțiilor generale*, a *finalităților* și a *normativității*, care pot fi încadrate în *matricea stilistică autoritară*. Pe de altă parte, deschiderea *matricei stilistice permisive* este valorificată special la nivelul unor componente (metodologia, strategiile, circuitele de conexiune inversă) în raport de modul de desfășurare a structurii de funcționare a activității în perspectiva realizării pozitive a *funcțiilor generale*, cu caracter obiectiv.

Aplicarea celor trei *matrici stilistice* depinde însă de situațiile educative concrete existente în fiecare organizație școlară și clasă de elevi. De exemplu în cazul unei clase indisciplinate și cu rezultate slabe la învățătură, trebuie adoptat un stil autoritar. În mod analogic, în cazul unei clase foarte disciplinate și cu rezultate foarte bune la învățătură poate fi adoptat un stil permisiv. În ambele situații însă deciziile respective sunt stabilite la nivel tactic, pe termen scurt și mediu. Deciziile la nivel strategic, valabile pe termen mediu și lung, vor viza întotdeauna resursele valorice și operaționale intrinseci *stilului democratic*.

1.2. Contextul extern și intern al educației

Toate dimensiunile și variabilele contextului educației definite la nivel de concepte pedagogice fundamentale și operaționale acționează și interacționează în mod direct și indirect, în plan extern și intern. De aceea, înainte de a analiza concepte operaționale de context extern și context intern al educației, este necesară delimitarea cadrului metodologic al problemei.

1.2.1. Cadrul metodologic al problemei

Pentru a putea elabora cadrul metodologic al problemei contextului extern și intern al educației este necesară delimitarea între concepte pedagogice fundamentale și concepte pedagogice operaționale. Ambele sunt utilizate în definirea și analiza unei realități extinse până la zona societății, a sistemului social global. Delimitarea celor două categorii de concepte nu exclude, ci presupune colaborarea lor la nivelul teoriei, dar și al practicii pedagogice curente.

Concepțele pedagogice fundamentale care definesc contextul extern al educației sunt cele de *sistem de învățământ* și de *proces de învățământ*. Aceste concepte fundamentale au o arie de variabilitate epistemică redusă care le asigură stabilitatea valorică și metodologică în raport cu numeroasele transformări care au loc în interiorul și în exteriorul educației și instruirii. Pe de altă parte, sunt la baza construcțiilor epistemic speciale pe care le exercează, în raport cu diferite cerințe, presiuni și variații ale educației/instruirii, concepte pedagogice operaționale, implicate în analiza contextului intern, dar și în explicarea unor fenomene derulate în context extern.

Concepțele pedagogice operaționale care definesc anumite realități existente la nivel de context intern sunt cele de activitate concretă de educație/instruire, formă de organizare a educației/instruirii, situație educativă (de educație, de instruire), resurse pedagogice, spațiu pedagogic, timp pedagogic, stil pedagogic. Ele pot fi implicate și în analiza sau explicarea unor situații existente la nivelul contextului extern.

Concepțele care permit analiza contextului la nivel extern și intern reflectă o realitate relativă care trebuie apreciată în funcție de sistemul de referință utilizat preferențial. Astfel, sistemul de educație poate fi apreciat drept context intern în raport cu sistemul social care constituie contextul extern. În mod analogic, procesul de învățământ reflectă realitatea proprie unui context intern în raport cu sistemul de învățământ care asigură contextul extern.

Situată tipică pentru înțelegerea raporturilor dintre contextul intern și cel extern este cea existentă în cazul unei activități concrete de instruire (lecție etc.). Variabilele

care interacționează la nivelul clasei în spațiul și timpul lecției conturează *contextul intern* al educației/instruirii. Variabilele care intervin de la nivelul școlii, mediului comunitar local, societății și chiar naturii conturează *contextul extern* în care se desfășoară activitatea respectivă, lecția respectivă.

Pentru a putea înțelege dinamica fenomenelor care au loc la nivelul contextului extern și intern al educației trebuie utilizat și un alt concept operațional – cel de *câmp psihosocial*, evocat de noi atunci când am prezentat *structura de funcționare a educației*. Acest concept definește o realitate rezultată din interacțiunea influențelor generate de variabilele obiective și subiective care intervin în cadrul unei activități sau la nivelul procesului și sistemului de învățământ și al societății. Vom identifica astfel un câmp psihosocial care străbate sau atinge tangențial contextul intern al educației, respectiv contextul extern al educației.

1.2.2. Contextul extern al educației

Contextul extern al educației poate fi identificat, așa cum am precizat deja, la nivelul sistemului social global și al sistemului de educație. Mai exact, sistemul social global și sistemul de educație reprezintă contextul extern în care este realizat sistemul de învățământ care prezintă cadrul organizat, *formal* și *nonformal*, specializat în realizarea educației și a instruirii (ca principal subsistem al educației).

Conceptul construit special pentru definirea unui context extern necesar educației în perspectiva paradigmii *curriculumului* este cel de *sistem de educație*. El definește o realitate virtuală care include ansamblul *activităților* organizate *formal* și *nonformal* și al *influențelor pedagogice spontane* realizate de societate în ansamblul său. Corespunde, în plan epistemologic, conceptului de „societate educativă” sau de „cetate educativă” lansat de UNESCO la nivel de politică a educației (Paul Lengrand, 1970, trad. 1972; Edgar Faure, 1972, trad. 1974), special pentru responsabilizarea pedagogică a tuturor instituțiilor/orgaizațiilor sociale și comunităților umane (familie, națiune etc.).

Dimensiunile profunde și extinse ale *contextului extern al educației* pot fi identificate la nivelul sistemului, dar și al procesului de învățământ. Există o *ambianță educațională* sau un *climat psihosocial* propriu fiecărei școli care influențează modul de realizare al educației organizată *formal* sau *nonformal*. În mod analogic, comunitatea locală influențează calitatea educației în școală, în măsura în care creează o anumită *ambianță educațională*, un anumit *climat psihosocial*.

Variabilele contextului extern acționează ca *factori* care pot condiționa calitatea activităților desfășurate pe trepte, cicluri și discipline școlare în cadrul sistemului și al procesului de învățământ. Acești factori, care pot concentra mai multe variabile, trebuie grupați la două niveluri de referință care exprimă originea și natura lor socială specifică. În analogie cu mecanismul tipurilor de variabile, vom identifica două categorii de factori care condiționează calitatea contextului extern al educației:

- a) *factori obiectivi* – situația economică, atmosfera politică, tradiția culturală sau religioasă, nivelul pedagogic al familiei și al comunității locale, creșterea sau descreșterea demografică, ambianța generată de mediul natural (climat, relief, poluare etc.);
- b) *factori subiectivi* – ideologia pedagogică oficială, stilul managerial al ministerului, inspectoratului școlar, directorului de școală, profesorilor, reprezentanților comunității locale, naționale etc.; implicarea culturală, economică, politică, religioasă etc.

a tuturor *actorilor educației* (profesori, părinți, manageri, reprezentanți ai comunității etc.).

Interacțiunea *influențelor informale* exercitate de acești factori *obiectivi* și *subiec-tivi* creează la nivelul contextului extern *un câmp psihosocial* care generează o anumită *ambianță socială* mai mult sau mai puțin favorabilă/nefavorabilă educației/instruirii/învățământului/sistemului de formare inițială și continuă etc.

1.2.3. Contextul intern al educației

Contextul intern al educației este evident la nivelul procesului de învățământ, în mod special în cadrul activităților concrete de educație/instruire care valorifică structura de funcționare a educației bazată pe corelația profesor – elev (clasa de elevi).

Conceptul *operational* care definește dinamica specifică unui context intern este cel de *situatie educativă*. În măsura în care reflectă raporturile speciale care există între activitatea concretă și condițiile și resursele existente, situația educativă evidențiază cadrul concret de realizare al demersului pedagogic, dependent o multitudine de variabile obiective și subiective.

În interacțiunea influențelor *informale* exercitate, variabilele obiective și subiective implicate în *context intern* creează *un câmp psihosocial* care generează o *ambianță educațională* proprie fiecărei activități concrete, de tip *formal* (lecție etc.) și *nonformal* (cerc de specialitate etc.). Conceptul operational de *ambianță educațională* traduce sau adaptează în plan pedagogic noțiunea de *climat psihosocial*, utilizată de psihologia socială. Același concept pedagogic operațional poate fi definit astfel în două variante echivalente: *ambianță educațională* – *climat educațional*. Importantă este însă realitatea pedagogică specifică pe care o reflectă acest concept operațional care atrage atenția asupra importanței procesului de valorificare a *influențelor informale* ale *câmpului psihosocial* înconjurator, în condițiile diferitelor *forme de organizare a activității, particulare* (instruire frontală, pe grupe, individuală) și *concrete* (lecție etc.), proprii procesului de învățământ.

Dimensiunile *contextului intern al educației* pot fi identificate, în mod special la nivelul activităților concrete organizate în cadrul procesului de învățământ. *Ambianța educațională* specifică unei lecții în cadrul clasei de elevi depinde de ansamblul variabilelor subiective și obiective grupate în două categorii de *factori*:

a) factori *obiectivi* – spațiul și timpul pedagogic disponibile, resursele informaționale, umane și didactice-materiale existente, formele de organizare și de evaluare impuse social (instruire frontală, lucrare scrisă semestrială, examen de an, de ciclu etc.);

b) factori *subiectivi* – ideologia pedagogică a profesorului, stilul pedagogic adoptat de profesor; inițiativele metodologice (utilizarea anumitor metode, tehnici, mijloace de instruire) și de organizare (promovarea unor forme particulare de organizare/instruire pe grupe și individuală; opțiunea pentru anumite tipuri și variante de lecții etc.); stilul educațional al profesorului, gradul de participare afectivă și motivațională a elevilor.

În perspectiva paradigmii *curriculumului, contextul general al educației*, extern și intern are un caracter *deschis* spre educație permanentă, spre autoeducație, spre valorificarea deplină a educabilității. Poate fi valorificat în raport de factorii obiectivi și subiectivi care interacționează în mod specific la nivelul sistemului și al procesului de

învățământ, în cadrul fiecărei activități de educație/instruire proiectată la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, în mediul școlar, dar și extrașcolar.

Un rol aparte revine *stilurilor educaționale* promovate de societate, de școală și de profesor în cadrul sistemului și al procesului de învățământ. Tratarea lor solicită o abordare specială, cu o dublă motivație:

- a) Politică/de politică a educației, plecând de la rolul stilului democratic în societatea *postmodernă*, în propagarea valorilor acesteia care trebuie inițiată, exersată și finalizată încă din mediul școlar.
- b) Didactică, plecând de la rolul pozitiv sau negativ pe care îl poate juca un stil educațional, integrat în structura strategiilor educației și instruirii; la acest nivel promovarea stilului educațional democrat ar trebui să devină o axiomă a practicii pedagogice eficientă la scară socială și individuală (psihologică).

2. Stilurile educationale

Stilurile educationale marchează dimensiunea *subiectivă* a contextului pedagogic intern și extern. Matricea stilistică a activității umane, în general, reflectă relația complexă dintre *leadership* și *pedagogie* care a generat multe teorii fără a clarifica deplin fenomenul. Citându-l pe Kant, cele două îndeletniciri umane, pe care le putem considera ca fiind cele mai dificile, „arta guvernării oamenilor și aceea de a-i educa nu s-au dezvoltat complet, nici teoreticienilor, nici practicienilor, toate tainele” (Im. Kant, 1968, apud M. Develay, 1968).

2.1. Stilul profesorului-lider

Pentru că misiunea sa este de a îndruma elevii pe drumul cunoașterii și pentru că actele sale cotidiene necesită luarea de decizii, *profesorul* poate fi catalogat ca un *lider*. În acest sens, devine obligatorie dezvoltarea măcar a unei schițe în scopul articulării unei viziuni pertinente asupra acestui aspect care implică matricea sa stilistică, inspirată din *leadership*, adaptată la cerințele contextului pedagogic (școlar, didactic, extradidactic etc.).

Adoptând grila specifică unui *leadership „clasice”*, literatura de specialitate avansază ideea construirii unui *nou model, tridimensional*, prin împletirea unor variabile degajate din mai multe câmpuri disciplinare, mai mult sau mai puțin conexe. Combinăriile exersate și în context pedagogic, conduc spre opt stiluri sau variante ale stilurilor „clasice”: a) „laissez-faire” (*permisiv*); b) *paternalist*; c) *autoritar*; d) *autocrat – binevoitor*; e) *pur formal*; f) *prietenesc*; g) *manipulator*; h) *mediator*.

Fiecare dintre stilurile evocate sunt caracterizate prin trăsături manageriale particulare. Provocarea pentru teoreticianul sau pentru practicanțul actului pedagogic rămâne următoarea – cum se realizează integrarea *leadershipului* și a *pedagogiei*, pe cât posibil, într-un tot, pentru a putea examina într-o lumină nouă relația care poate exista între profesor și elev.

În sănul tuturor organizațiilor, grupurilor, clasei de elevi (considerată o *micro-societate*), un micro – sistem social, o persoană exercitată o anume influență, mai mare sau mai mică decât alte persoane fiind „condamnată” să conducă. Este cazul *profesorului-*

lider care nu este neapărat persoana desemnată să conducă formal, ca expresie a unei autorități sau instituții. *Statutul* său este conferit chiar de activitatea educativă propriu-zisă pe care el o concepe și o conduce într-o anumită manieră care obține respectul și admirarea comunității.

Organizația școlară este mediul propice pentru un astfel de proces formativ deschis. În activitatea educativă pe care o realizează, profesorul poate fi recunoscut ca lider de către clasa însăși, dar și de membrii colectivului didactic sau ai comunității educative locale.

În această calitate, profesorul trebuie să ia decizii optime. El este un lider expus perfecționării continue pentru că „fiecare acțiune pedagogică este fondată pe o decizie interactivă” în raport cu ceea ce se întâmplă în clasă, dar și în școală și în comunitatea locală. Pe de altă parte, gestiunea unui lecții implică „numeroase micro – decizii care trebuie luate în regim de urgență sub imperiul necesității”, care nu exclude, ci presupune manifestarea unui stil pedagogic specific (B. Rey, 1999, p. 88).

Munca educativă, în esență, rămâne aceeași, dar elementele sale constitutive pot varia în cantitate, calitate, disponibilitate, modificând, în mod esențial, raporturile și dând fiecărei situații un caracter unic. Profesorul-lider, prin stilul educațional promovat, devine o contraponere viabilă tehnicienului învățământului care este, îndeobște, doar un profesor specializat în transmiterea cunoștințelor.

Profesorul-lider exprimă o stilistică deschisă pedagogic și managerial în măsura în care el nu ia decizii uniforme, exprimate numai la nivelul conținuturilor, ci și decizii individualizate care vizează valorificarea resurselor fiecărui elev, dar și ale părinților și membrilor importanți ai comunității locale.

În aceste condiții, tentația noastră este de a trata, teoretic, *leadershipul* școlar atât managerial, cât și pedagogic. Plecând de la numeroasele acceptări relative, putem accepta o definiție generală: *leadershipul* în clasă este o funcție exercitată de către cadrul didactic, utilizând un anumit stil de predare, plasat într-o situație pedagogică specifică, în care relațiile și acțiunile sale vizează dezvoltarea elevului prin stimularea progresului său în cunoaștere, învățare și formare.

Noțiunea de *stil educațional*, de *stil de învățământ* sau de *stil pedagogic* este foarte importantă la nivelul științelor educației care o plasează în cadrul variabilelor operaționale dezvoltate subiectiv la nivel contextual. Se vorbește despre stil ca fiind o manieră dominantă de a fi, de a intra în relații cu alții și de a face astfel educație/instruire/învățământ.

Cursurile de pedagogie insistă asupra stilurilor educaționale sau didactice extinse și la nivel managerial. Într-un curs recent sunt sintetizate următoarele „tipologii ale stilurilor manageriale ale cadrelor didactice”:

- a) *autoritar* – „dezechilibrează corelația dintre *subiectul* și *obiectul* acțiunii, prin accentuarea rolului educatorului în defavoarea celui educat”;
- b) *democrat* – „valorifică integral resursele corelației dintre subiectul și obiectul acțiunii educaționale”;
- c) *laissez-faire (permisiv)* – „dezechilibrează corelația *educator-educat* prin accentuarea rolului celui educat”;
- d) *birocratic* – pune accent pe „reglementările de tip administrativ”, profesorul „fiind mai atent la ce spun superiorii ierarhici decât la ceea ce interesează pe elevi”;

e) *carismatic* – „axat pe personalitatea puternică și atractivă a cadrului didactic, care poate fi autoritar și democratic în relațiile cu elevii”;

f) *directive* – centrat pe trasarea de sarcini elevului (inactiv sau mai puțin activ) și pe controlul fiecărei acțiuni realizată de acesta sub îndrumarea profesorului;

g) *tutorial* – „profilat în relațiile cu elevii care nu pot, dar vor să realizeze sarcina respectivă”, profesorul acționând prin sugestii, sfaturi, îndrumări etc.

h) *mentorial* – „profesorul oferă sugestii, sfaturi, ajutor, în momentul în care îi sunt solicitate de către elevi” aflați în situația de a fi stimulați în plan motivațional și cognitiv;

i) *delegator* – „profesorul oferă elevilor libertatea de luare a deciziilor”, în condițiile în care aceștia au conștiința și responsabilitatea rolurilor asumate în plan didactic și extradicitar, școlar și extrașcolar (*Științe ale educației, Pedagogie. Suport de curs*, coord. Otilia Dandara, 2010, p. 198-200).

În opinia noastră, în materie de *stil de management*, grila lui Blake și Mouton rămâne o referință de neocolit cu deschidere pedagogică implicită, dar și explicită. Pentru autorii sus menționați, toate *organizațiile* comportă trei caracteristice universale care se regăsesc în proporții și combinații specifice și la nivelul școlii și al clasei de elevi: a) caracteristici *obiective* care întrețin interesul pedagogic față de rezultate; b) caracteristici dependente de elementul uman care întrețin interesul față de individ; c) caracteristici dependente de putere – care întrețin o anumită manieră comportamentală probată în cazul studiului nostru, prin gradul de participare a „actorilor educației” la procesul formativ generat.

2.2. Manifestări ale stilului educațional/pedagogic

În ceea ce privește pedagogia, în literatura existentă se pot degaja alte variabilele operaționale care pot fi utilizate în definirea stilurilor educaționale.

Dincolo de aparențe se constată o reală *isomorfie*, exprimată printr-o identitate a structurii mai multor modele de reprezentare, observată de mai mulți autori.

Houssaye, de exemplu, ne vorbește despre trei variabile operaționale – *profesorul, elevii și cunoașterea*.

Traversând psihologia cognitivă, Tardif consideră că învățământul strategic valorifică matricea *stilistică* prin modul de abordare a informațiilor legate direct de conținutul disciplinar, de gestiunea clasei și a componentelor afective și cognitive (J. Tardif, 1992, p. 305).

Dupont subliniază triplul rol al profesorului jucat pe tot parcursul unui *ciclu formativ*: a) *educator – ajutor*, b) *educator – instructor* și c) *educator – organizator*. În aceeași ordine de idei, nu trebuie neglijat faptul că învățarea este un proces activ și constructiv. În această perspectivă, pedagogia devine, prin stilistica profesorului, o artă care permite construirea unui arc între cunoaștere și elev.

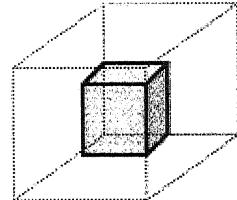
În încercarea noastră de identificare a matricei stilistice, proprii profesorului în context pedagogic deschis, trebuie să ne raportăm la toate variabilele amintite. Ele ne ajută să determinăm *modelul* unui *leadership pedagogic*. În interiorul său vom distinge trei axe de manifestare a *stilului educațional* sau *pedagogic* al profesorului în calitate de variabilă subiectivă, activă îndeosebi în cadrul *contextului didactic* al clasei de elevi. Astfel:

- a) prima axă promovează un stil educațional bazat pe interesul profesorului pentru cunoaștere (*axa cunoașterii – C*);
- b) cea de-a doua axă promovează un stil educațional bazat pe interesul profesorului pentru elev (*axa elev – E*);
- c) cea de-a treia axă promovează un stil educațional bazat pe participarea elevului la propria sa învățare (*axa participării – P*).

Înănd seamă de toate cele trei axe, diferitele stiluri de *leadership* se înscriu într-un spațiu tridimensional, divizat în funcție de combinațiile posibile ale celor trei variabile. Rezulta opt spații cubice care reprezintă, fiecare în parte, un *stil pedagogic* (sau *educațional*) deschis. Conform schemelor de mai jos, putem prezenta fațetele fiecărui stil. Este de remarcat faptul că o persoană nu poate rămâne prizonierul unui singur *stil*. Dacă însușirile și caracteristicile unui *stil* sunt pregnante aceasta nu înseamnă că celelalte fațete ale *stilurilor* nu există sau nu pot fi conexe, voluntar sau involuntar în contextul pedagogic și social deschis, propriu școlii și clasei de elevi.

2.2.1. Stilul pedagogic permisiv

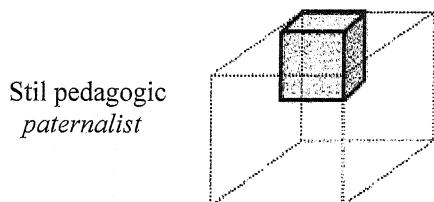
Stil pedagogic *permisiv*
„laissez-faire”



Acest *stil pedagogic* are drept scop major menținerea/permanentizarea profesorului în interiorul organizației educative fără ca persoana să se implice în mod special. Obosit, blazat, demotivat, acest tip de profesor se va „înarma” cu un minim de informații. Diviziunea muncii – a învățării –, cât și simplificarea sarcinilor de învățare trasate elevilor sunt împinse la extrem, neoferind acestora niciun stimulent, nicio provocare.

În esență, evaluarea pe care o realizează profesorul este redusă la minimum. Prin stilul afișat, profesorul evită să atragă atenția asupra lipsei de angajament sau, mai grav, asupra incompetenței sale și/sau a lipsei de aptitudini. Din perspectiva elevului, putem spune că acest tip de comportament al profesorului are efecte negative vizibile. Dezinteresul se transferă ușor asupra elevului, ducând la scăderea motivației acestuia pe fondul unei lipse cronice de angajament *cognitiv*, *afectiv* și *volativ*. Se manifestă, îndeosebi, în procesul de diminuare și chiar de anulare a perseverenței elevului necesară în îndeplinirea oricărei sarcini didactice și extradicactice.

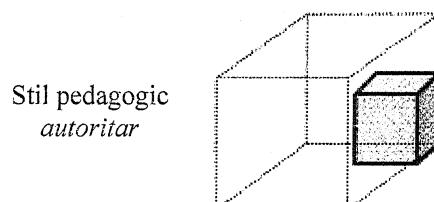
2.2.2. Stilul pedagogic paternalist



Cu acest *stil pedagogic*, totul este aranjat în asemenea manieră încât să corespundă nevoilor imediate de învățare ale elevului. Standardele și normele cunoașterii sunt stabilite amiabil, dar la nivel scăzut.

Profesorul *paternalist* încercă să treacă eficient, cu succes evident, peste orice stăvila întâlnită în parcursul școlar. O face, mai ales, printr-un efort de încurajare pozitiv sau prin tendința de acoperire a elevului în diverse circumstanțe. Prin această căutare a unei false atmosfere propice, elevii sunt conduși, mai întotdeauna, spre subestimarea exigențelor proprii față de cunoaștere, în general, de gândire în mod special.

2.2.3. Stilul pedagogic autoritar

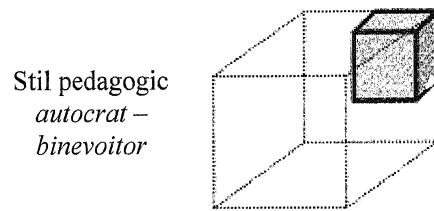


În acest caz, ceea ce conținează sunt sarcinile de îndeplinit. Diferitele obiective de atins sunt definite ca atare, în termenii programelor de învățământ și ghidate de auxiliarele *curriculare*. Programa constituie un contract nenegociabil între profesori și elevi. Procesul de învățare este colectiv, de tip *transmisiv* și serios controlat printr-o disciplină strictă.

Profesorul *autoritar* dă instrucțiuni pas cu pas, descompunând și fracționând cunoașterea/învățarea. Totul se derulează ca și cum profesorul ar fi străin și extrinsec personalității elevului. Această rigiditate pedagogică poate antrena, pe lângă slăbiciunile clasice, demotivarea, un nivel ridicat de stres și surmenajul școlar. Elevii nu pot dezvolta aptitudini creative din cauza numeroaselor acțiuni repetitive. Mai mult decât atât, acest tip de stil pedagogic rigid și dirijist în exces nu poate favoriza raportarea elevului la finalități cu grad mai mare de generalitate decât obiectivele concrete atomizate într-un context didactic și psihologic mereu restrictiv. Prin ignorarea scopurilor strategice ale

învățământului și a idealului educației, întreg procesul formativ conceput autoritar rămâne *superfluu*.

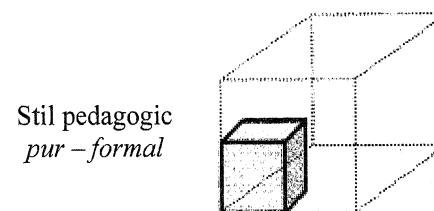
2.2.4. Stilul pedagogic autocrat – binevoitor



Principiul intern al acestei *matrici stilistice* care încurajează un anumit tip de învățământ, neglijeaază, prin definiție, participarea elevului. El se poate traduce foarte simplu prin următorii termeni operaționali: „eu sunt profesorul vostru, responsabil de educarea voastră, vreau să vă transmit cunoștințele mele și vă voi ajuta dar, în revanșă, aştept de la voi obediță pe calea pe care o indic.”

Resorturile unui astfel de stil pedagogic promovat de profesor sunt cele îndreptate special pentru a incita admirația elevilor (în limite bine dozate) prin experiența și sfaturile sale. În această manieră, sunt utilizate avantajele patronajului, elevul evoluând sub autoritatea unui mentor. La acest nivel există resurse care pot fi valorificate în sens pozitiv, în condițiile deschiderii *stilului pedagogic autocrat – binevoitor* și spre alte *matrici stilistice*.

2.2.5. Stilul pedagogic pur – formal

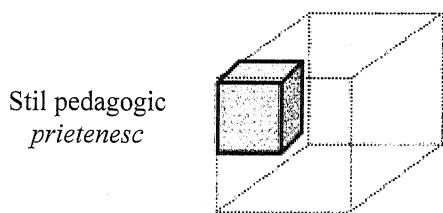


Acest stil pedagogic exprimă încrederea nelimitată a profesorului în cadrul normativ instituționalizat la diferite instanțe de referință (centrale, teritoriale, locale; școlare și extrașcolare). Efectele sale sunt vizibile în procesul autoformării profesorului într-un spirit supus autorității formale, inclusiv în raporturile cu elevii. În cadrul acestui stil pedagogic, este vorba, pur și simplu, de a crea iluzia participării *actorilor educației*

implicați în procesul formativ organizat școlar și extrașcolar. Scopul principal constă în satisfacerea exigențelor incluse în regulamente și texte normative și în discursuri oficiale.

Decodificarea acestui stil pedagogic permite identificarea a trei categorii de obiective specifice: a) conformitatea minimală cu programa; b) obținerea unei atitudini convenționale; c) asigurarea reușitei la examen ca *scop în sine al procesului educativ*, dincolo de achizițiile reale ale cunoașterii. Profesorul cu acest tip de comportament *formal*, este – după Rogers – „un personaj adevărat, autentic cu el însuși și care intră în relație fără mască sau fațete false cu cel care învăță”, în limitele normelor și regulilor ierarhice recunoscute oficial.

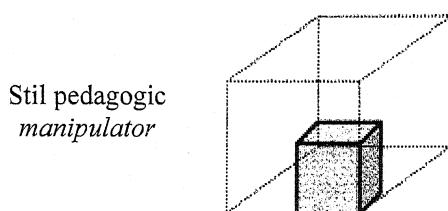
2.2.6. Stilul pedagogic prietenesc



Este prezent, îndeosebi, la tinerii profesori, aflați la debut de carieră, predispuși de a fi acceptați rapid de către grup, lăsând treptat amprenta lor în raport cu noile lor funcțiuni. Acest stil pedagogic permite o alianță între interesul profesional al profesorului și cel al elevilor, stimulând participarea acestora la procesul de învățare. Armonia căutată poate fi realizată prin faptul că profesorul relatează *informal* cu elevii săi, de exemplu prin intermediul discuțiilor în jurul centrelor obișnuite de interes ale vârstei (fotbal, muzica etc.).

Acest tip de *leadership* pedagogic promovează o *matrice stilistică* agreabilă și flexibilă, dincolo de riscurile asumate în lipsa unui proiect formativ și evaluativ riguros. În condițiile unei permisivități excesive sau necontrolate pedagogic, poate genera situații de învățare slab conturate, diluate sau chiar deturnate spre interese periferice în raport cu nucleul de bază al educației. Riscurile majore apar, cu siguranță, atunci când acest stil pedagogic, inițial generos și încurajator, va glisa către un exces de festivism nefuncțional și nestructurat valoric, din punct de vedere pedagogic, dar și psihologic și social.

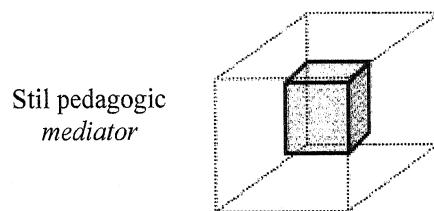
2.2.7. Stilul pedagogic manipulator



La prima vedere, acest *stil pedagogic*, prin accelele sale puse pe sarcini de învățare și participare la procesul *formativ*, are toate elementele care pot atrage și chiar seduce orice cadru didactic. Pe de altă parte însă prin piedicile pe care le conține și le încurajează direct și indirect, mai mult sau mai puțin vizibil, în conceperea și realizarea discursului pedagogic, acest stil ne conduce la ideea că este cel mai periculos dintre cele opt din grila noastră.

După unele abordări, acest stil lasă impresia elevului că el este acela care construiește discursul când în realitate el este îndreptat, mai mult sau mai puțin subtil să ajungă acolo unde profesorul dorește. În termeni de condiționare operantă are loc procesul pe care Skinner îl subliniază în următorii termeni programatici și operaționali: „Noi putem realiza un soi de control în condițiile în care *subiectul* controlat se crede liber”.

2.2.8. Stilul pedagogic mediator



Acest *stil educațional*倾圖 să integreze cele trei axe formative ale *leadershipului pedagogic*: *cunoaștere – elev – participare*. În măsura în care reușește integrarea, stilul mediator favorizează un climat în care profesorul trebuie să lucreze eficient și în care elevii își vor asuma plăcerea de a învăța stimulați de impulsul de a prelua o parte dintre sarcini, de a-și dezvolta spiritul critic și creativitatea.

Profesorul mediator este, în acest sens, sau ar trebui să fie, *un educator eficient*. Obiectivele sale specifice au în egală măsură o mare densitate cognitivă și deschidere afectivă, fără a devia discursul pedagogic într-o direcție sau alta. Scopul său nu este de a trăi doar o bună relaționare cu elevii, ci de a facilita, într-o manieră constructivă, inițierea și dezvoltarea corelației dintre *cunoaștere* și *elev* (clasa de elevi). Cu alte cuvinte, profesorul mediator creează premisa stilistică prin care elevul să poată deveni autor al propriei învățări fără a fi redus la un simplu produs sau obiect al instruirii.

În opinia noastră, stilul mediator este stilul ideal, care corespunde cel mai bine exigențelor paradigmăi curriculumului, aflate ele însele în evoluție continuu în societatea informațională bazată pe cunoaștere. Stilul mediator asigură deschiderea permanentă a contextului educațional spre (auto)perfectionare, în măsura în care armonizează cele trei dimensiuni ale *leadershipului pedagogic* (*cunoașterea, elevul și participarea*). De aceea, cultivarea stilului mediator constituie sau ar trebui să constituie, un subiect inovator de inclus în studiile de pedagogie generală și diferențială, de construit efectiv atât în plan teoretic, cât și practic (vezi, de exemplu, importanța sa în cadrul didacticilor aplicate sau de specialitate).

3.3. Importanța stilului pedagogic mediator

Din prezentarea sintetică, exprimată și grafic, a celor opt *stiluri educaționale* generate la nivel de *leadership pedagogic* putem deduce două *concluzii* cu caracter metodologic, importante pentru valorificarea acestei *variabile subiective a contextului educațional* (al comunității locale, al școlii, al clasei de elevi):

A) Calitățile fiecărui *stil pedagogic* pot fi identificate și cultivate prin asigurarea deschiderii lor și spre alte *matrici stilistice* (sau variabile din cadrul altor matrici stilistice); defectele provin din accentuarea exclusivă sau pregnantă a variabilelor caracteristice fiecărui stil pedagogice, incluse chiar în formula definitorie (stil *formal*, stil *autoritar*, stil *permisiv* etc.).

B) Resursele formative superioare sunt cele pe care le promovează *stilul mediator* datorită capacitatei sale de integrare organică la nivelul propriei sale *matrici stilistice* a celor trei dimensiuni ale *leadershipului pedagogic* care au în vedere corelația dintre: a) *cunoaștere* (pe care elevul trebuie să o dețină în raport de programe, vârstă, oportunități și perspective etc.); b) *elev* (care deține un ansamblu de resurse cognitive și noncognitive/afective, motivaționale, volitive, caracteriale); c) *participare* eficientă a *actorilor educației* la procesul formativ, centrat pe potențialul *educaților* de a se transforma treptat în *educatori*.

Luarea în calcul a celor trei dimensiuni ale *leadershipului pedagogic*, aşa cum au fost prezentate mai sus, confirma teza importanței *stilului pedagogic mediator*. El impune practic succesul școlar, didactic, extradidactic etc. prin aptitudinea sa de a modifica *în sens optim* raporturile de forțe existente într-o anumită *organizație* sau *microorganizație* cu scop formativ (școală, clasă de elevi, grupă de învățare suplimentară sau recuperatorie, grupă organizată nonformal, în mediul școlar sau extrașcolar etc.).

Rolul dominant al profesorului *mediator* va trebui să corespundă statutului pedagogic al elevului complementar cu cel al profesorului la nivelul corelației care asigură realizarea educației și a instruirii – ne referim la corelația funcțională pedagogic, permanent și calitativ, între educator și educat, între profesor și elev.

Într-un context educațional deschis, solicitat de exigențele paradigmelor *curriculumului* în societatea *informațională*, pe parcursul întregului proces pedagogic, profesorul *mediator* va îndeplini sarcini specifice clasei care vor determina participarea elevilor la activitatea de cunoaștere nu numai în mod *reactiv*, ci, mai ales, *activ* și *proactiv*. Important este răspunsul, *dirijat pedagogic* și apoi *autodirijat managerial*, al elevului, la sarcini noi, receptate, interiorizate și activate *optim*, *cognitiv*, dar și *afectiv*, ca urmare a integrării sale *strategice* într-o matrice stilistică superioară, de tip *mediator*.

Acțiunile profesorului vor induce elevilor structura cunoașterii programată *curricular*, îndemnându-i pe aceștia să-și construiască propria cunoaștere. În interiorul procesului formativ, profesorul îl va plasa pe elev într-unul dintre cele două sisteme ale învățării, indispensabile în orice activitate de instruire eficientă:

A) Un sistem de *receptor – consumator* al cunoașterii dobândite prin efort cognitiv, dar și noncognitiv propriu, care asigură în termeni de obiective psihologice, înțelegerea mesajului profesorului și interiorizarea sa – prin construcție și reconstrucție – în situații aplicative multiple.

B) Un sistem de *expresie – producție* a cunoașterii interiorizate și aplicate care creează situații noi și ipostaze noi pentru elevul capabil acum de analiză și sinteză și chiar

de evaluare și cercetare critică, la niveluri de creativitate superioară; *produs* subtil al *profesorului-mediator*, *elevul este producător* care își aproprie *cunoașterea* prin *participare* eficientă, prin acțiuni aparent spontane, dar bazate, în fond, pe *abilități* care exercează emisarea de ipoteze, construirea de răspunsuri complexe la situații-problemă, inițiative creative de tip *inventiv* și chiar *inovator*, cu *responsabilități sociale* asumate explicit și pe termen mediu și lung.

Intervenția realizată în educația postmodernă de modelele centrate pe *leadership pedagogic* basculează sistemul tradițional de tip *receptor – consumator* reorientându-l spre un nou sistem formativ de tip *expresie – producție*. Această mutație reformatoare are loc printr-o *mișcare-cheie* stimulată odată cu promovarea *stilului pedagogic mediator* exercitat de *profesorul mediator* – ne referim la schimbarea raporturilor de *forță pedagogică* între *actorii instruirii* sau ai *procesului de învățământ*. Puterea de a învăța (în sens de proces) nu se mai află doar în mâna profesorului, ci este partajată între diferiții actori. Iar responsabilitatea învățării nu mai este preluată numai la nivelul statutului tradițional al profesorului, de proiectant și emițător al mesajului pedagogic. Profesorul mediază activitatea elevului prin inițierea și stimularea acestuia în construcția și reconstrucția procesului de *învățare/autoevaluare/autoînvățare/autoinstruire/ autoeducație permanentă*.

Din punctul de vedere al profesorului *tradițional* (chiar și al celui *modern*), această nouă repartiție a puterii pedagogice poate fi văzută ca o anumită pierdere, înregistrată în sens formal, în limitele stilului formal sau al celui autoritar sau autocrat. Este invocată adesea imposibilitatea sau restrângerea puterii legitime de a sancționa (pozitiv sau negativ) care este specifică educației tradiționale și pe alocuri, din inerție sau conventionalism, chiar celei moderne. Avantajele obținute sunt însă incomparabil mai importante în plan pedagogic, psihologic și social, în perspectivă istorică *postmodernă*. Avem în vedere resursele reformatoare ale stilului mediator care răspunde structurii de funcționare a educației, bazată pe necesitatea construcției și reconstrucției permanente a corelației dintre educator și educat, dintre profesor și elev, în perspectiva transformării treptate a educatului, respectiv a elevului în propriul său educator.

Reținem ca o *concluzie*, a subcapitolului și poate chiar a întregului capitol, faptul că matricea stilistică mediatoare este complementară cu cea *democratică* (prezentată în subcapitolul anterior) prin capacitatea și disponibilitatea sa de elaborare, de întreținere și de perfecționare, de construcție și de reconstrucție permanentă a *echilibrului pedagogic* necesar în orice activitate formativă la nivelul *corelației optime* dintre educator și educat, dintre profesor și elev (clasa de elevi).

3. Performanța școlară în context organizațional

Performanța școlară depinde de o varietate de condiții și influențe generate la nivel contextual. Pe de o parte, intervin *factorii individuali*: inteligență, interese punctuale sau generale, motivații personale și de grup. Pe de altă parte, sunt *factorii pedagogici*: strategiile de învățare, suportul familial, profilul organizației școlare, calitatea actului de instruire, metodele și tehniciile didactice, echipamentele școlare etc. Orice evaluare a performanței școlare, prin *standarde* și *itemi* trebuie să aibă în vedere ambele categorii de factori care acționează și exercită influențe în context organizațional specific.

Analiza noastră, pe parcursul acestui subcapitol, are în vedere următoarele aspecte: 1) relația dintre *performanță socială și performanță școlară*; 2) *performanța școlară – un concept controversat*; 3) o abordare *comprehensiva a performantei educaționale*.

3.1. Relația dintre performanță socială și performanță școlară

De circa 200 de ani trăim sau tindem să trăim într-o *societate performantă*. Încercăm prin toate forțele, resursele și aptitudinile noastre generale și individuale, globale și naționale să atingem o anumită *performanță socială*. Acest efort acumulat istoric, cu mai multă sau mai puțină productivitate economică și transparență civică, pune într-o nouă lumină și ideea de *performanță individuală*.

Performanța individuală în contextul societății moderne și *postmoderne* nu mai este condiționată de naștere și de moștenirea unui nume. Ea este recunoscută ca atare de către societate prin aportul individual la emergența acesteia în plan cultural, economic, politic, comunitar etc. La nivel de *context pedagogic* (dar și în plan general-uman), trecerea de la societatea aristocratică la valorile și standardele unei *societăți performante* este de o importanță esențială pentru asigurarea reușitei educaționale în general, a celei școlare, în mod special. Cu alte cuvinte, există o relație directă, complexă și multilaterală, între *performanța socială și performanța școlară*.

În acest context, *școala*, ca *organizație socială*, a dobândit o misiune specială, oficializată la nivelul obiectivelor pe care și le asumă în vederea realizării unei educații și instruirii de calitate.

Curriculumul școlar, determinat de obiectivele generale și specifice ale organizației școlare, exprimat prin unități de învățare, conținuturi ale instruirii, strategii didactice, forme de organizare, metode de evaluare, stiluri educaționale, îndeplinește funcții sociale noi, de ordin axiologic, angajate nu doar pedagogic, ci și cultural, civic, economic sau comunitar. În plus, la nivelul produselor sociale ale educației, ale instruirii realizată în contextul organizației școlare, diplomele au dobândit o importanță vitală în afirmarea potențialului performant al absolventului, reliefând gradul de formare, ca o condiție necesară pentru traseul de trecere în viața activă a fiecărui absolvent, afirmat ca personalitate umană, integrată socio-profesional.

Creșterea rapidă a volumului de informații în toate domeniile, uzura accelerată a cunoștințelor pretinde adaptarea continuă a obiectivelor școlii, a conținutului, formelor și metodelor de învățământ la dinamica unei societăți moderne și *postmoderne* caracterizată prin schimbare și inovare continuă în plan cultural, tehnologic, economic, politic etc.

Noul ritm de viață care solicită omul într-o măsură mai intensă, din punct de vedere social, cultural și profesional, se răsfrânge în mod implicit și asupra elevului. Ca urmare, elevul participă activ la viața comunitară, științifică, artistică, sportivă mult în afara cadrului școlii, într-un context social deschis care oferă numeroase resurse educaționale. Toate acestea, amplificate în mod excepțional de solicitările majore, intensive și extensive, calitative și cantitative ale diferitelor mijloace de informație (presa, radioul, televiziunea, Internetul), conturează imaginea complexă a condițiilor sociale care acționează în procesul de pregătire al celor *educați* în context organizațional școlar.

Schimbările sociale semnalate sunt reflectate la nivel de *management organizațional*, în contextul politicilor educaționale lansate, adoptate și susținute în societățile moderne și *postmoderne*. Astfel, de la introducerea principiilor de performanță

în sistemul de evaluare și autorizare a școlilor s-a născut o aprigă dezbatere despre ceea ce face școala sau ar trebui să facă școala. În plan pragmatic, interesează mai ales *ce* și *cum* certifică organizația școlară resursele investite, achizițiile făcute, produsele obținute și lansate la scară socială.

Pentru a simplifica, menționăm în context doar două aspecte mult controversate în literatura de specialitate. Le vom rezuma prin două întrebări care solicită un răspuns complex și deschis:

a) Există o școală care evaluatează performanța exprimată sub forma cunoștințelor, deprinderilor și metodologiilor specifice sau generale aparținând unei discipline de învățământ sau sub forma unor competențe cognitive, socioafective, psihomotorii și comportamentale?...

b) Reflectă evaluarea școlii rezultatele elevilor/absolvenților în termeni de performanță sau ia în considerație o abordare mixtă, care raportează performanțele imediate la *capacități* și *competențe* valabile pe termen mediu și lung?...

3.2. Performanță școlară – un concept controversat

Conceptul de performanță școlară este unul controversat datorită semnificațiilor sale multiple generate de contextul complex la care se raportează – organizația școlară – care generează polemici și dezbatere. Pe de o parte, „nu există o polemică vizând nevoie de performanță” în cadrul sau în contextul deschis pe care îl reprezintă organizația școlară modernă și postmodernă”. Pe de altă parte „sunt destul de dezbatute domeniile performanței, realizarea performanței și evaluarea performanței” (Peter Kock, 1995, p. 46).

Trebuie să subliniem faptul că orice modalitate, ușor retorică, de a explicita aceste probleme, unanim acceptate de literatura de specialitate, are ca scop limpezirea aparatului conceptual pe care cercetarea noastră îl va utiliza într-un context mai larg.

În opinia noastră, *explicațiile*, dar și *interpretările*, trebuie să fie extinse la procesul de apreciere a *realizării umane* sau *reuşitei umane* în raport de mai multe aspecte. Ele pot fi identificate și în contextul organizației școlare care presupune proiectarea, realizarea și evaluarea performanței la nivel:

A) *intern: static* (de produs) – *dinamic* (de proces);

B) *extern: normativ*, exprimat în termeni de axiome, legi, principii, reguli afirmate și recunoscute la scară întregii comunități și societăți.

În această perspectivă, în acord cu literatura de specialitate, utilizată deja, există o triplă ipostază a performanței valabilă și în context școlar:

a) *Performanța* referitoare la *produsul învățării*, care reprezintă aspectul *static* și *constatativ-cantitativ* al activității.

b) *Performanța* care se referă la contribuția și capacitatea unui individ și/sau a unei instituții/organiizații de a atinge un *obiectiv*; reprezintă *învățarea ca proces/aspectul dinamic și calitativ* al activității.

c) *Performanța* care se referă la raporturile existente între *produsul și procesul învățării* și criteriile de calitate ale mediului economico-social al unei societăți; reprezintă aspectul *normativ-orientat* al activității.

O altă problemă importantă este cea a relației dintre *performanța școlară* și *standardele de calitate* (de referință). Rezolvarea ei solicită mai multe clarificări

conceptuale. Astfel, în abordarea performantelor școlare, respectiv a modalităților de evaluare a rezultatelor învățării, trebuie să plecăm de la următoarele premise pedagogice, studiate în majoritatea lor în cadrul unei științe fundamentale a educației, *Fundamentele pedagogiei* (sau *Teoria generală a educației*):

A) *Educația* se manifestă oriunde, oricând, în orice situație, în orice context și cu orice ocazie; fiecare experiență de viață implică, în mod direct sau indirect, și o experiență de educație și de învățare, conștientizată sau nu, explicitată sau nu, prin acțiuni organizate sau influențe spontane etc.

B) *Idealul educației* se referă întotdeauna, în orice context social și pedagogic, la tipul de personalitate la care trebuie să tindă sistemul de învățământ, fiecare organizație școlară care ființează în cadrul unui sistem de învățământ determinat din punct de vedere istoric. De regulă, este definit în *Legea învățământului* care organizează sistemul de învățământ la scară unei societăți, unei țări, unei națiuni. Reținem astfel că idealul educației anticipează „dezvoltarea deplină, liberă și armonioasă a ființei umane, în plan personal, social și profesional (inclusiv, pe piața muncii), de-a lungul întregii vieți”.

C) *Scoală/Comunitatea școlară/academică* reprezintă, prin tradiție, organizația socială formală furnizoare de servicii de educație și principala entitate responsabilă de realizarea idealului educațional stabilit de către societate.

D) *Realizarea idealului educațional* implică dezvoltarea personalității *educatului* în medii pedagogice formale și nonformale care permit deschiderea spre toate influențele informale provenite de la nivel social, comunitar, mass-media etc., care oferă informații despre experiență de viață a fiecărui *educat*. Consecința acestui fapt este calitatea nouă, globală și deschisă a curriculului școlar/universitar. Fiecare comunitate școlară/academică ar trebui să ia în considerare acest fapt, ca o condiție de dezvoltare și îmbunătățire a calității serviciilor de educație și instruire într-o societate democratică, deschisă.

E) *Bunele practice*, instituite în cele mai performante sisteme de educație actuale, insistă asupra împlinirii/dezvoltării depline a potențialului, talentelor și vocației ființei umane, cu ceea ce știe, poate și reușește să facă aceasta pe termen scurt, mediu și lung. Realizarea sa personală, socială sau pe piața muncii reflectă recunoașterea și certificarea învățării anterioare realizată într-un mediu pedagogic și social deschis.

Produsul învățării/instruirii/educației de calitate este relevant la nivelul continuității dintre competențele definite și performanțele realizate în diferite situații și contexte didactice și extradidactice, pedagogice și sociale.

F) *Echitatea și egalitatea de șanse, incluziunea și educația diferențiată* sunt principii fundamentale ale oricărui sistem de educație postmodern organizat într-o societate democratică. Performanța școlară ca nivel de dezvoltare al competențelor implică reconsiderarea evaluării. Obiectivele sale trebuie angajate nu numai la nivelul produselor învățării, ci și la nivelul procesului învățării. Va implica nu numai identificarea – recunoașterea și certificarea rezultatelor învățării, ci, mai ales, susținerea motivației învățării, a administrației și gestiunii experiențelor de învățare, valorizarea, consilierea și orientarea *educabililor* în acord cu aspirațiile/așteptările, cerințele și nevoile lor de formare și dezvoltare, dar și de necesitățile societății/pieței muncii, recunoscute și detectabile sociologic.

G) *O comunitate/societate educată/civilizată* este „formată”/modelată de calitatea performanței școlare/academice, distribuită individual, grupal și la scară socială. Ea va evolua în măsura în care societatea cunoașterii și piața muncii solicită comunităților

școlare/academice „insertia” conform propriilor legități de dezvoltare, nevoi și așteptări politice, economice, social-culturale, tehnologice, ecologice etc.

H) *Comunitățile școlare/academice* ar trebui, în consecință, să considere *educabilitii*, plecând de la:

a) dezvoltarea lor specifică, spontană, neprescrisă explicit, valorificată din interior spre exterior, de la credințele, reprezentările și înțelesurile specifice comunităților lor, individualizate, imposibil de „proiectat” în sens directiv;

b) legitățile/așteptările, nevoile și tendințele societății cunoașterii și ale pieței muncii la un moment dat (din exterior spre interior, adică de la competente prescrise/descrise explicit, aceleași pentru toți *educabilitii*).

Performanța școlară în *organizația școlară* postmodernă trebuie concepută în acest spirit. Astfel, în sistemul standardelor de referință/calitate, trebuie operată o distincție netă între ceea ce cere societatea/piața muncii (*curriculum național, curriculum nucleus*, exemplificat pe domenii/clase/categorii de competențe cheie, concepte de bază etc.) și ceea ce aspiră/așteaptă *educatul* privit ca personalitate cu o dimensiune psihologică generală, particulară și individuală. Marea provocare pentru sistemele de învățământ ancorate într-un context social deschis constă în realizarea unui echilibru între aceste două dimensiuni fundamentale ale dezvoltării oricărei societăți civilizate:

- „ascensiunea” individuală – dezvoltarea socială pentru piața muncii; supunere la reglementari, reguli și rezultate prescrise social;
- „derivarea” individuală/abaterea/dezvoltarea prin lateralizare individualizată, neprescrisă.

Contextul social favorabil *formării-dezvoltării personalității* este cel care poate asigura reconfigurarea, pe termen mediu și lung, a educației de calitate la nivel de sistem complet – integrat și unitar, cu ideal, scopuri și obiective coerente, cu principii fundamentale clare și transparente, în care orice *educat* să-și poată recunoaște identitatea, să-și autoevaluateze „nivelul” de instruire, să-și redobândească încrederea și siguranța în forțele proprii pentru a-și putea asuma orice responsabilitate cu gândul și sentimentul deplin al reușitei sociale.

3.3. O abordare comprehensivă a performanței educaționale

Scoala, ca instituție și organizație socială, oferă un exemplu de *socializare* importantă din perspectiva societății, comunității, familiei și a fiecărui elev (*educat*) în parte. Ea trebuie să pregătească elevii (*educații, educabilitii*) pentru atingerea unor niveluri superioare de *performanță școlară* orientată calitativ spre *performanța socială*, integrată, în cele din urmă, în *performanța socială*.

Unitatea dintre *performanță școlară* și *performanță socială* este reprezentată în opinia noastră la nivel de *performanță educațională* sau *socio-educațională*. Atingerea acestui nivel superior de *performanță* solicită scolii eforturi pedagogice și sociale concertate din punct de vedere psihologic și managerial.

În primul rând, *scoala*, ca organizație specializată în educație și instruire, trebuie să motiveze pentru *performanță școlară superioară* și implicit pentru *performanța socială superioară* care confirmă, la nivel social, valoarea efectivă, nu doar simbolică a performanței școlare. Dat fiind faptul că *organizația școlară* îndeplinește prioritar o funcție prospectivă, obiectivele sale generale și specifice sunt centrate spre viitor, la

adăpost de gravitatea proceselor sociale cu amplitudine și rezonanță multiplă (comunitară, culturală, economică, tehnologică, civică, politică etc.). Cu alte cuvinte, elevul trebuie să știe să anticipateze, să realizeze consecința actelor sale pe termen mediu și lung, să facă o diferență reală între interesele imediate și provocările viitoare, superioare prezentului.

În al doilea rând, *școală ca organizație* trebuie să-și propună realizarea de *performanțe educaționale* sau *socio-educaționale* pe fondul dobândirii nivelurilor de competență superioară exprimate prin capacitatea *educaților* de analiză, sinteză și gândire critică, aplicată în situații și contexte multiple. Performanța este evaluată și înțeleasă în raport cu posibilitățile individuale ale *educatului*. Măsurarea și aprecierea sa este realizată în funcție de eforturile individuale ale elevului și de factorii de dezvoltare angajați și valorificați în urma procesului de predare-învățare în cadrul activității de instruire.

Școala ca organizație este preocupată să-și perfeționeze sistemul de evaluare, plecând de la clarificarea funcțiilor îndeplinite de operația de *măsurare*, în raport de care urmează să fie adoptate *aprecierile calitative* și *deciziile pedagogice*, inițiale, permanente și finale, cu rol reglator și autoregulator.

Modelul științific propus de Peter Kock face referință la acest subiect fiind centrat pe evidențierea funcțiilor acțiunii de evaluare, bazată pe operații de măsurare, apreciere și decizie pedagogică. Reținem două categorii de funcții implicate, în mod special, în măsurarea performanțelor școlare (Peter Kock, 1995):

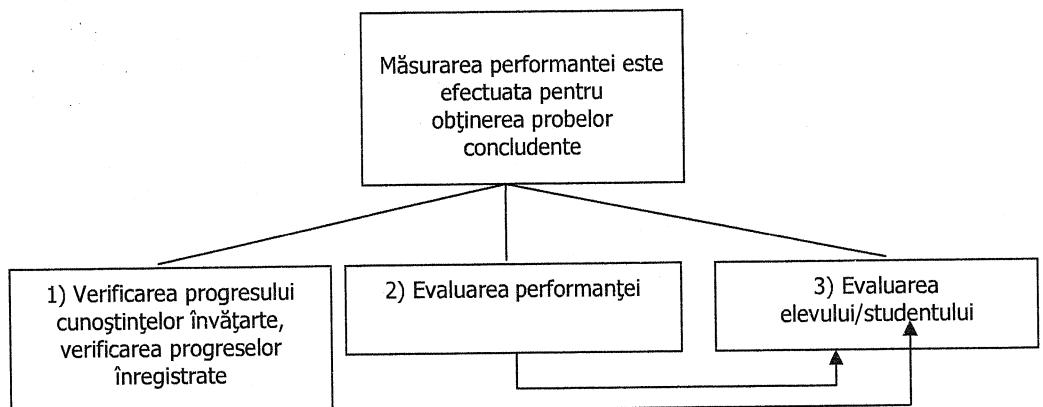
a) *Funcția socială*:

Este una explicită de certificare a performanțelor obținute în contextul organizației școlare a cărei activitate este organizată pe baza unor obiective asumate la nivel de politică a educației. Ca exemple de *certificare* amintim deciziile luate în procesul de orientare și selecție profesională sau *occupațională*, realizate în sistem de instruire *formal*, dar și *nonformal* (cursuri de inițiere profesională, de calificare/recalificare profesională etc.). Este evident faptul că *certificarea*, de orice natură ar fi ea, este un indicator necesar și obligatoriu în raport cu normativele aflate în vigoare care guvernează o societate dată, o comunitate determinată.

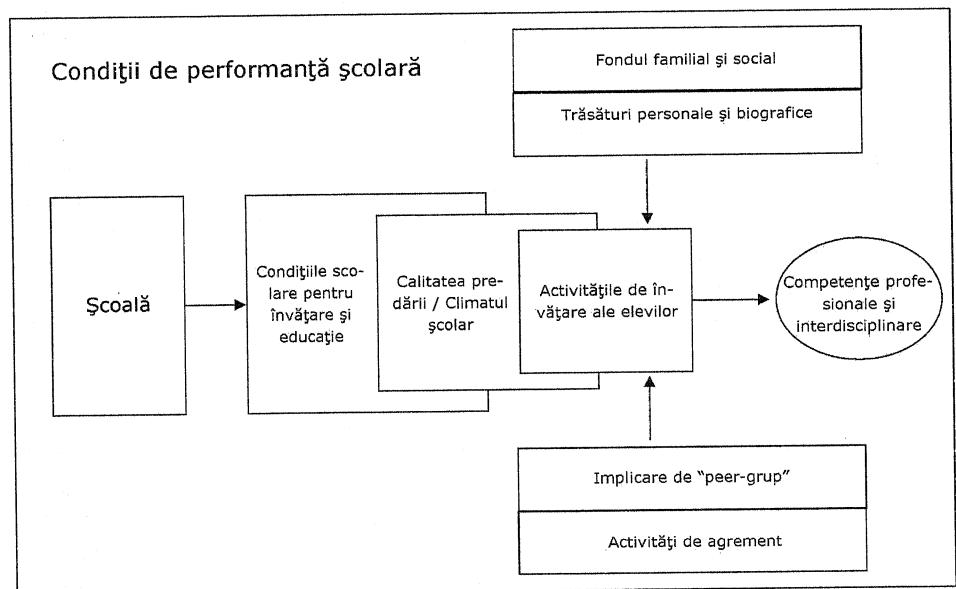
b) *Funcția didactică*:

Este una explicită și implicită de *informare* a beneficiarilor (elevi evaluați, profesori și părinți implicați și interesați de calitatea procesului de instruire etc.) în legătură cu gradul de îndeplinire a obiectivelor propuse la nivel și în termeni de performanțe școlare. Angajează furnizarea unor date, observații, aprecieri cu privire la calitatea activității de planificare a lecției, la lacunele existente sau apărute în procesul de dobândire a cunoștințelor, la practicile grupului școlar, la comportamentul individual al unor elevi-problemă etc.

Redăm în continuare *schema* elaborată și susținută de către Kock Peter cu referire la performanță și la deficietele de învățare care apar sau pot să apară în viața școlară.



În acest context avem în vedere și luăm în calcul social și didactic, condițiile specifice, dezirabile pentru *performanța școlară*.



În opinia autorului menționat, *condițiile de performanță școlară* sunt schematizate într-o legătură coerentă și funcțională, în conformitate cu anumite sugestii oferite de literatura de specialitate (vezi U. Moser, *Schule auf dem Prüfstand. Eine evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study”*, Chur/Zürich 1997).

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

- *** *Dicționar de pedagogie* (coord., Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica, George Văideanu), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.
- Albulescu, Ion, *Doctrine pedagogice*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2007.
- Albulescu, Ion, *Doctrine pedagogice, ediția a II-a*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2008.
- Albulescu, Ion, *Historie de la pensée et de la pratique pédagogiques roumaines*, Institut Culturel Roumain, Cluj-Napoca, 2006.
- Altet, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Collection Pédagogues et Pédagogie, Paris: Puf, 1997.
- Andrei Petre, *Sociologia generală*, ediția IV-a, Editura Polirom Iași, 1977
- Antonescu, G.G., *Educație și cultură, ediția a IV-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
- Avanzini, Guy, *Le temps de l'adolescence*, Paris: Édition Jean-Pierre Delarge, 1978.
- Blake, Robert; Mouton, Jane, *La troisième dimension du management*, Paris: Les Éditions d'Organisation, 1987.
- Blake, Robert; Mouton, Jane, *Les deux dimensions du management*, Paris: Les Éditions d'Organisation, 1980.
- Bloom, Benjamin S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York: Longman, New York, 1956.
- Bowd, Alan; McDougal, Daniel; Yewchuk, Carolyn, *Educational psychology for canadian teachers*, Harcourt Brace & Company, Canada, 1994.
- Bulgaru, Ionuț, *Sociopedagogia lui Emile Durkheim*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2010.
- Cerghit, Ioan, *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, coord., *Curs de pedagogie*, Universitatea din București, 1988.
- Comenius, Jan Amos, *Didactica Magna*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
- Crețu, Tinca, *Psihologia vârstelor*, Editura Polirom, Iași, 2009.
- Cristea Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera. Litera Internațional., Chișinău, București, 2000.

- Cristea Sorin, *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Partea a II-a*, Universitatea de Stat din Moldova, *Studia Universitatis, Seria Științele Educației*, nr. 9(19)/2008, p. 139-144.
- Cristea Sorin, *Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Partea I*, Universitatea de Stat din Moldova, *Studia Universitatis, Seria Științele Educației*, nr. 5(15)/2008, p. 146-152.
- Cristea, C. Gabriela. *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864-1944)*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2001.
- Cristea, S. (coordonare generală), *Curriculum pedagogic I*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 2008.
- Cristea, Sorin (coordonare generală), *Curriculum pedagogic I*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2006.
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1998.
- Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1994.
- Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010.
- Cucoș, Constantin (coordonator), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Didactică și Pedagogică RA., Iași, 2008.
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie, ediția a II-a*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- d'Hainaut, L.D., coord., *Programe de învățământ și educație permanentă* trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.
- Develay, M., *Peut-on former les enseignants?*, ESF Editeur, Paris, 1994.
- Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, John Dewey, trad., Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1992.
- Dimitrescu-Iași, C., *Texte despre educație și învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
- Dragu, Anca, *Personalitatea profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1996.
- Dupont, Pol, *Expertise des organisations scolaires, 4 dossiers*, Presses Universitaires de Mons, Mons, 2000.
- Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Faure, Edgar, sub redacție, *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.
- Foucault, Michel, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975.
- Golu, Mihai, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București, 1993.
- Golu, Pantelimon; Verza, Emil; Zlate, Mielu, *Psihologia copilului, manual pentru clasa a XI-a, Școli Normale*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1998.
- Gresle, Francois; Panoff, Michel; Perrin Michel; Tripier, Pierre, trad. Editura Nemira, București, 2000.
- Hayes, N.; Orrell, S., *Introducere în psihologie*, Editura ALL, București, 1997.

- Jinga, Ioan; Istrate, Elena, coord., *Manual de pedagogie* Editura ALL, Bucureşti, 1998.
- Kant, E., *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1968.
- Köck, Peter, *Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens*, Donauwörth, 1995.
- Langa, Claudiu, *Pedagogia socială a lui Dimitrie Gusti*, Editura Didactică și Pedagogică, RA; Bucureşti, 2009.
- Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 2009.
- Locke, John, *Câteva cugetări asupra educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1971.
- Locke, John, *Texte pedagogice alese*, trad., Editura de Stat Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1962.
- Macavei, Elena, *Teoria educației*, vol. I, Editura Aramis, Bucureşti, 2001.
- Macavei, Elena, *Teoria educației*, vol. II, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.
- Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, Editura Academiei, Bucureşti, 1988.
- Momanu, Mariana, *Introducere în teoria educației*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică RA., Bucureşti, 1999.
- Neculau, Adrian, *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti, 1983.
- Negreț-Dobridor, Ioan, *Teoria generală a curriculului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008.
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, Bucureşti, 1992.
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, Bucureşti, 1994.
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, 1996.
- Nicola, Ioan; Farcaș, Domnica, *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică. Manual pentru clasa a XI-a, Școli Normale*, Editura Didactica și Pedagogica, R.A., Bucureşti, 1993.
- *Operele lui Spiru C. Haret. Publicate de Comitetul pentru ridicarea monumentului său. Cu Biografia lui Haret și cu Introducere de Gh. Adamescu*, vol. 1-11, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1934-1938.
- Opri-Vlăducă, Daniela, *Pedagogia lui Iosif I. Gabrea. De la individualitate la personalitate în școală creatoare*, Editura Didactică și Pedagogică RA., Bucureşti, 2010.
- Pănișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009.
- Păun, Emil; Potolea, Dan, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Pestalozzi, J.H., *Cum își învață Gertruda copiii*, trad., Editura Libr. „Universală”, Bucureşti, 1929.
- Pestalozzi, J.H., *Cum își învață Gertruda copiii*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1977.
- Pestalozzi, J.H., *Texte alese*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti, 1965.

- Petrescu, I.C., *Școala activă*, ediția a IV-a, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.
 - Piaget, Jean, *Psihologia inteligenței*, trad., Editura Științifică, București, 1965.
 - Piaget, Jean, *Psychologie et epistemologie*, Editions Gonthier, Paris, 1970.
- Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.
 - Podlasii, I.V., *Pedagoghica*, Prosbeșcenie, Moscova, 1996.
 - Poenaru, Romeo, *Profesorul un „manual” dotat cu sentimente*, Editura Danubius, București, 1997.
 - Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei*, vol. I, *Vraja lui Platon*, Editura Humanitas, București, 1993.
 - Postic, Marcel (1996), *La relation éducative*, Presses Universitaires de France, 7ème édition, Paris, 1996.
 - Potolea, Dan; Neacșu, Ioan; Iucu, Romiță, B.; Pânișoară, Ion-Ovidiu (coordonatori), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași, 2008.
 - Probleme fundamentale ale pedagogiei (coord. Todoran, Dimitrie), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.
 - Rey, Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, ESF, Paris, 1996.
 - Rey, Bernard (1999), *Cours d’Ethique et Enseignement*, ULB, Bruxelles 1999.
 - Rey, Bernard (1999), *Les relations dans la classe*, ESF, Paris, 1999.
 - Rogers, Carl (1996), *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris 1996.
 - Schaub, Horst; Zenke, Karl G., *Dictionar de pedagogie*, trad. Editura Polirom, Iași, 2001.
 - Stanciu Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1995.
 - Stanciu, Ion Gh., *Istoria pedagogiei, manual pentru clasa a XII-a, școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1997.
 - Stanciu, Ion Gh., *Școala și doctrinele pedagogice, ediția a III-a*, revăzută, Institutul European, Iași, 2006.
 - Stoian, Stanciu, *Din istoria pedagogiei românești*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1969.
 - Suchodolski, Bogdan, *Pedagogia și marile curente filozofice. Pedagogia esenței și pedagogie existenței*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
 - Surdu, Emil, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1995.
 - Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vîrstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1995.
 - Ștefan, Mircea, *Lexicon pedagogic*, Editura Aramis, București, 2006.
 - Științe ale educației. *Pedagogie. Suport de curs* (coordonator Otilia Dandara), Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, Chișinău, 2010.

- *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar Enciclopedic*, vol. I, (coordonare generală, Eugen Noveanu), Editura Sigma, Bucureşti, 2007.
- *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar Enciclopedic*, vol. II, (coordonare generală, Eugen Noveanu), Editura Sigma, Bucureşti, 2008.
- Tardif, Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Editura Logique, Montréal 1992.
- Trocmé-Fabre, Hélène (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Éditions d'Organisation, Paris, 1999.
- UNESCO – Comisia Naţională a României, *De la Lege la Reforma Învăţământului*, Editat de Tribuna Învăţământului, Bucureşti, 1993.
- Văideanu, George, *Educaţia la frontieră dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988.
- Văideanu, George, *UNESCO – 50 – EDUCATIE*, Editura Didactică şi Pedagogică RA., Bucureşti, 1996.
- Verza; Emil; Florin Verza, Florin, *Psihologia vîrstelor*, Editura ProHumanitas, Bucureşti, 2000.
- Vianu, Roland (1997), *La motivation en contexte scolaire*, 2ème édition, De Boeck Université, Paris, Buxelles, 1997.
- Zaharian Ermona, *Pedagogia românească interbelică*, Editura Didactica şi Pedagogică, Bucureşti, 1971.

AUTORI

Sorin Cristea

- Prof. univ. dr., Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei.
- Domenii specializate: pedagogia generală, teoria generală a educaţiei, didactică generală, teoria curriculumului, politica educaţiei, managementul educaţiei.
- A fost deputat în Parlamentul României, Camera Deputaţilor, Comisia pentru Învăţământ (1990-1992); Secretar de stat Departamentul pentru Învăţământ Preuniversitar, Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei (1990-1992), Director, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei, Universitatea din Bucureşti (2004-2008)
- Coordonator Colecţiile: *Idei pedagogice Contemporane, Istoria gândirii pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, RA., Bucureşti.
- Rubrici de specialitate permanente: *Recurs la pedagogie/Tribuna Învăţământului; Dicţionar/DidacticaPro. Revistă de teorie şi de practică educaţională*, Chişinău.
- peste 20 de cărţi publicate, dintre care amintim: *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului* (Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 1994), *Managementul organizaţiei şcolare* (Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 1996, 2003), *Dicţionar de pedagogie* (Grupul Editorial Litera. Litera Internaţional, Chişinău, Bucureşti, 2000, 2002), *Studii de pedagogie generală* (Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 2004, 2009), *Teorii ale învăţării – Modele de instruire* (Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 2005), *Curriculum pedagogic, I*, coord. generală (Editura Didactică şi Pedagogică, RA., 2006, 2008), *Fundamentele pedagogiei* (Editura Polirom, Iaşi, 2010).

Filip Stanciu

- Director științific al Fundației *Lumina – Instituții de Învăţământ*.
- Director general în Ministerul Educației și Cercetării.
- Consilier pe probleme de educație în Ministerul Muncii și Familiei și Protecției Sociale.
- Cercetător în domeniul științele educației – Institutul de Științe ale Educației.
- Doctor în științele educației – Universitatea *Al. I. Cuza* – Iași.

– Certificat în Managementul sistemelor de învățământ – *Institutul de Planificare a Educației/UNESCO*, Paris (1996).

– Participări la Conferințe Internaționale. *The European Social Challenges of EU Enlargement*, Paris, 2005, *Social Economy and European Policies in the Field at Toronto*, Italy, 2005, *Conjoint Against Poverty and Social Exclusion*, EU, Groningen, Netherland, 2004.

Publicații:

– *Educația adulților în mediul rural. Experiențe istorice*, Editura Didactică și Pedagogică RA., 1997.

– *Scoala românească la începutul mileniului III*, Editura Paideia, București, 1997.

– *Teme actuale ale minorităților naționale. Educația românească. Realizări și așteptări, în 2001-2002*, Casa Presei, Cluj-Napoca, 2002.

– *Educația școlară și participarea școlară a copiilor romi. Probleme, soluții, actori*, Ministerul Educației, 2002.

– *Ghid de practici pozitive pentru educația copiilor romi*. Editura ARTPRINT, București 2004

– *Universitatea într-o nouă lumină...*, Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, București, Editura Universitară, București, 2010 (coautor).

Proiecte

- *Legile Învățământului din România*, ISE, Bucuresti, Ed. A-II-A, 2004

- *Un curriculum pour l'Europe de demain, in "Interactiunea intre scola si mediile culturale pentru promovarea educatiei elevilor, UNESCO, program comun pentru Studii in educatie*, Sofia, Bulgaria, 1993

- *La reforme de l'education dans les pays en transition en Europe Centrale et de l'Est*, IIPE/UNESCO, Paris, 1996

- *Education axiologique – la dimension humaine et culturelle du curriculum scolaire*, Sofia, Bulgaria, 1997

- *La tolerance – valeur essentielle dans l'education de la jeune generation, UNESCO-Sofia, Bulgaria 1997, Educatia adulților din mediul rural. Experiente istorice*, Editura Didactică și Pedagogică, Bucuresti, 1997

- *L'Emergence des droits de l'homme (coord. J. Charpentier)*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2000

- *Minoritățile și învățământul în România*, Editura Studium, Cluj – Napoca, 2001

- *Educația formală – triada tineret, minorități naționale, democrație, Youth National Minorities Democracy*, Editura Kham, Bucuresti, 2001

- *Education and Youth / A policy paper, American's Development Foundation*, USAID – Romania, Bucharest, 2002

- *Timpul prezent în învățământul minotităților nationale din România, Realizări în anii 2001 – 2002 și perspective*, Editura Studium, Cluj Napoca, 2002

Daniela Opri – Vlăduță

- Absolventă: Liceu pedagogic Ploiești (1990); Colegiu Pedagogic – Universitatea Valahia, Târgoviște (2006), Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București, Specializarea pedagogie (2008).
- Masterat, în *Consiliere*, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București (2010).
- Doctorand, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, specializarea *pedagogie generală*, cu o temă din domeniul istoriei pedagogiei, despre opera lui Spiru Haret.
- Profesor învățământ primar, grad. didactic I, Școala Văleni-Dâmbovița; consilier educativ, responsabil al comisiei metodice a învățătorilor; metodist al Inspectoratului Școlar Județean Dâmbovița.
- Studii și articole de specialitate în: *Tribuna Învățământului*; *Paideia*, *DidacticaPro. Revistă de teoriei și practică educațională*.

Publicații:

- *Pedagogia lui Iosif I. Gabrea. De la individualitate la personalitatea creațoare*, cu prefață de prof. univ. dr. Viorel Nicolescu, Editura Didactică și Pedagogică RA., 2010, în Colecția *Istoria Gândirii pedagogice*;
- Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, București, *Universitatea într-o nouă lumină...*, Editura Universitară, București, 2010 (coautor).

Marin Drămnescu

- Doctorand, Universitatea de Stat Ion Creangă Moldova, Chișinău, specializarea pedagogie generală, cu tema „Teoria socială a învățării a lui Albert Bandura ca potențial model de instruire”.
- Master în Educație Integrată – Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea București.
- Absolvent al Facultății de Psihologie, Sociologie și Pedagogie – Universitatea București.

Alte specializări:

- Practician Programare Neuro-Lingvistică (NLP International Foundation).
- Bazele terapiilor scurte, colaborative, orientate pe soluție (EQ NEX Agency, Consulting, Trening and Research).

– *Managerial Continuing Education – Competitive Intelligence* – Assebus, Bucureşti.

– *The Skilled Presenter – Interact Development Communication* – Bucureşti.

– *Think on your feet – Interact Development Communication* – Bucureşti.

Publicații:

– *Mecanismele cognitive și dezinformarea* – INFOCOM – 2002.

– *Aspecte teoretice privind mecanismele cognitive ale deciziei* – a XXIX-a sesiune de comunicări științifice cu participare internațională „Tehnologii moderne în secolul XXI” – Bucureşti, 2001.

– *Înfluențarea deciziilor ca scop fundamental al operațiilor informaționale* Academia Tehnică Militară, Bucureşti, 2001.

– *Universitatea într-o nouă lumină...*, Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, Bucureşti, Editura Universitară, Bucureşti, 2010 (coautor).

Ana – Maria Petrescu

- Asistent univ.drd. Universitatea Valahia-Târgoviște, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

- Experiență în învățământul preuniversitar: consilier, profesor Școala Normală

- Absolvent Facultatea de Psihologie, Sociologie, Pedagogie, Specializarea Pedagogie, Universitatea din Bucureşti (1997)

- Master, specializarea *Politici și Administrație Publică*, Facultatea de Filozofie, Universitatea din Bucureşti (2001)

- Doctorand, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, specializarea pedagogie generală, cu o temă din domeniul sociologiei educației.

Publicații:

- *Ghid de consiliere și orientare pentru clasele V-VIII (IX)*, Editura Macarie, Târgoviște, 2000 (coautor)

- *Repere ale creșterii calității educației în mediul rural* Valentin Dogaru (coord.) colectiv autori Editura Printech, Bucureşti, 2008 (coautor)

- *Ghid de bune practici* Valentin Dogaru (coord.), Editura Printeh, Bucuresti, 2008 (coautor)

- *Universitatea într-o nouă lumină...*, Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, Bucureşti, Editura Universitară, Bucureşti, 2010 (coautor)

Ragip Gokcel

– Secretar General al Fundației Lumina – Instituții de învățământ.

– Manager General al SC Lumina – Instituții de Învățământ SA.

– Manager general al Școlii Internaționale de Informatică, Constanța, profesor și traducător autorizat.

– Doctorand în Sociologie.

– Licențiat în limbi străine, a primit numeroase certificări în domeniul educației, acordate de Centrul de dezvoltare pentru profesori, București (Asigurarea Calității în Servicii educaționale, iunie 2008; Consiliere și Orientare educațională – Pentru implementarea de noi Programe de Orientare și Consiliere, București, 2007; Certificate de excelенță și merit acordate de către Inspectoratul Școlar al Municipiului București, Certificat acordat de către Guvernul României – Prefectura Municipiului București pentru organizarea concursului Infomatrix 2004, 2005 și de promovare a imaginii României.

Publicații:

- *Studiu de caz. Un nou concept educațional în cadrul Scolii românești. Școala Internațională de Informatică, din București.* Revista Euromentor (prima ediție), Pro Universitaria, 2010.
- *Universitatea într-o nouă lumină...*, Universitatea Europei de Sud-Est Lumina, București, Editura Universitară, București, 2010 (coautor).