

COLLEGIUM
Științele educației

Seria *Collegium. Științele educației* este coordonată de Constantin Cuceș.

© 2010 by Editura POLIROM

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4 ; P.O. BOX 266, 700506

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37 ;

P.O. BOX 1-728, 030174

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României :

CRISTEA, SORIN

Fundamentele pedagogiei / Cristea Sorin. pref. de Ion-Ovidiu Pânișoară. – Iași : Polirom, 2010

Bibliogr.

ISBN 978-973-46-1562-9

? ? ? ? ? ? ?

Printed in ROMANIA

Sorin Cristea

Fundamentele pedagogiei

Prefață de Ion-Ovidiu Pânișoară

POLIROM
2010

Cuprins

<i>Prefață</i> (Prof.univ.dr. Ion-Ovidiu Pânișoară)	9
<i>Argument</i>	11

Partea I

Statutul științific al pedagogiei

Capitolul 1. Pedagogia – știință socioumană specializată în studiul educației	17
1.1. Statutul epistemologic al pedagogiei	17
1.2. Definiții ale pedagogiei	22
Capitolul 2. Perspective de analiză a pedagogiei ca știință	25
2.1. Criterii de analiză legitimate epistemologic	25
2.2. Perspectiva istorică	26
2.3. Premodernitatea, modernitatea, postmodernitatea pedagogiei	29
2.4. Paradigmele pedagogiei	38
2.5. Perspectiva logică	44
Capitolul 3. Specificul pedagogiei ca știință socioumană	47
3.1. Obiectul de studiu specific pedagogiei	47
3.2. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei	50
3.3. Normativitatea specifică pedagogiei	61
Capitolul 4. Evoluția pedagogiei – de la pedagogie la științele educației	68
4.1. Premisele istorice ale evoluției pedagogiei	68
4.2. Miza epistemologică a clasificării științelor educației	69
4.3. Modele de clasificare a științelor educației	77
4.4. O taxonomie a științelor educației/pedagogice	88
4.5. Științele educației/pedagogice fundamentale	104
Capitolul 5. Pedagogia postmodernă	111
5.1. Repere istorice și axiomatice	111
5.2. Educația postmodernă în context cultural	114
5.3. Cunoașterea în pedagogia	117
5.4. Modele ale educației postmoderne	121
Capitolul 6. Curriculum – paradigmă a pedagogiei postmoderne	127
6.1. Curriculum rațional. O inițiere în pedagogia postmodernă	127
6.2. Curriculum procesual. Aplicații în pedagogia postmodernă	130

6.3. Reconceptualizarea curriculumului în context social postmodern	132
6.4. Deconstrucție și reconstrucție în științele educației postmoderne	135

Partea a II-a

Concepte pedagogice fundamentale

Capitolul 7. Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație	143
7.1. Educația – obiect de studiu specific pedagogiei	143
7.2. Funcțiile educației	152
7.3. Structura educației	155
7.4. Contextul educației	159
7.5. Structura de funcționare a activității de educație. Un model conceptual în perspectiva paradigmei curriculumului	161
7.6. Caracteristici generale ale educației	169
Capitolul 8. Finalitățile educației	178
8.1. Conceptul pedagogic de finalitate a educației	178
8.2. Perspectiva filozofică și politică a finalităților educației	182
8.3. Clasificarea finalităților educației	186
8.4. Finalitățile sistemului de educație/învățământ	189
8.5. Finalitățile procesului de învățământ	192
8.6. Un model al finalităților – ca fundament pedagogic al proiectării curriculare	196
Capitolul 9. Conținuturile generale ale educației	200
9.1. Conceptul pedagogic de conținut general al educației	200
9.2. Educația morală	206
9.3. Educația intelectuală	212
9.4. Educația tehnologică	220
9.5. Educația estetică	226
9.6. Educația psihofizică	230
9.7. Un model de analiză a conținuturilor generale ale educației din perspectiva paradigmei curriculumului	235
Capitolul 10. „Noile educații” – conținuturi particulare ale educației	238
10.1. „Noile educații” și problematica lumii contemporane	238
10.2. Relația dintre „noile educații” și conținuturile generale ale educației	240
10.3. Conținuturi specifice dezvoltate de „noile educații”	241
10.4. Integrarea „noilor educații” în curriculumul școlar și universitar	251
Capitolul 11. Formele generale ale educației	255
11.1. Conceptul pedagogic de formă generală a educației	255
11.2. Educația formală	257
11.3. Educația nonformală	259
11.4. Educația informală	263
11.5. Interdependența formelor generale ale educației în perspectiva paradigmei curriculumului	266
Capitolul 12. Contextul în care se realizează educația	272
12.1. Conceptul pedagogic de context al educației	272
12.2. Sistemul de educație	273
12.3. Sistemul de învățământ	275
12.4. Procesul de învățământ	278

12.5. Funcțiile și structura sistemului de învățământ	280
12.6. Evoluția structurii de funcționare a sistemului de învățământ.....	283
Capitolul 13. Managementul sistemului de învățământ	288
13.1. Conceptul de management al educației	288
13.2. Funcțiile conducerii manageriale a sistemului de învățământ	292
13.3. Structurile conducerii manageriale a sistemului de învățământ	295
13.4. Un model de conducere managerială a sistemului de învățământ	296
Capitolul 14. Schimbarea sistemului de învățământ	299
14.1. Conceptul pedagogic de schimbare în educație	299
14.2. Schimbările curente la nivelul procesului de învățământ	300
14.3. Reforma educației – schimbare superioară la nivelul sistemului de învățământ	302

Partea a III-a

Direcții de evoluție a educației

Capitolul 15. Evoluția educației din perspectiva paradigmei curriculumului	317
15.1. Angajarea paradigmei curriculumului la nivelul sistemului de învățământ	317
15.2. Angajarea paradigmei curriculumului la nivelul procesului de învățământ.....	321
Capitolul 16. Educația permanentă	326
16.1. Fundamentele educației permanente	326
16.2. Elaborarea conceptului pedagogic de educație permanentă	334
16.3. Strategia educației permanente	340
Capitolul 17. Autoeducația	348
17.1. Premisele autoeducației	348
17.2. Elaborarea conceptului pedagogic de autoeducație	359
17.3. Strategia autoeducației	364
Capitolul 18. Valorificarea deplină educabilității	372
18.1. Conceptul pedagogic de educabilitate	372
18.2. Factorii educabilității : ereditatea – mediul – educația	373
18.3. Educația – factor determinant al dezvoltării personalității	377
18.4. Strategia valorificării depline a educabilității	382
Bibliografie	385

Prefață

Cercetarea și dezvoltarea pedagogică trec de ani buni printr-un fenomen de extindere și de asumare a unor noi granițe, aspect deopotrivă benefic și problematic. Pe de o parte, flexibilizarea domeniului este necesară datorită deschiderii spre noi domenii și noi specialiști acolo unde interdependențele au devenit cuvânt de ordine. Concomitent, zona problematică, spațiul de amenințare, provine din potențiala secătuire de substanță, din depășirea în asemenea măsură a granițelor la care făceam referire mai devreme, încât liniile să își piardă din consistență, conceptele să devină fluide, opace ori contradictorii. Este evident că astfel de considerente nu trebuie să oprească o știință să evolueze : asemenea unui organism viu, aceasta crește, se construiește și reconstruiește, se schimbă, se adaptează. Știința evoluează, însă în același timp toată această dezvoltare poate fi șubrezită dacă nu consolidăm pașii făcuți ; folosind o metaforă, este similar cu săparea unui tunel : dacă galeria săpată nu este susținută cu stâlpi de rezistență, atunci înaintarea devine un risc, și nu o oportunitate.

Pedagogia se poate consolida prin clarificări conceptuale, prin integrări permanente și succesive, prin redefiniri și reconstrucții. Astfel, fiecare evoluție capătă proporția și perspectiva pe care le merită în dinamica întregului ansamblu.

Volumul *Fundamentele pedagogiei* elaborat de Sorin Cristea reprezintă un astfel de *demers de consolidare și fundamantare*, necesar pentru ca pedagogia să evolueze coerent și armonios. Volumul de față are marele merit de a pune alături de rigoarea științifică și viziunea comprehensivă asupra fenomenului demersul îndrăzneț în tratarea aspectelor pe care le studiază. Reușește să se adreseze atât practicienilor, cât și specialiștilor în științele educației, oferindu-i fiecăruia dintre aceștia deopotrivă un instrument de analiză și un *construct* consistent pentru reflecția proprie, pentru reconsiderarea și decantarea informațiilor.

Lucrarea *Fundamentele pedagogiei* se distinge prin consistență internă și echilibru epistemic : structurată în 18 capitole, reușește să integreze eficient trei perspective – perspectiva de *fundamentare conceptuală* (aspecte ca *statutul epistemic al pedagogiei*, definiții și criterii de analiză, specificul pedagogiei ca știință socioumană ori evoluția pedagogiei – de la pedagogie la științele pedagogice/educației), perspectiva *evolutivă* (pedagogia postmodernă, managementul și schimbarea sistemului de învățământ, educația permanentă, autoeducația) și o perspectivă *structurală* (în sensul didactic al înțelegerii de către practicieni – analiza educației : concept, structură, finalități, conținuturi generale, forme generale, „noi educații”). Mai mult decât atât, autorul nu se limitează la „schema clasică” a tratării conceptului, dimpotrivă, el sintetizează și reliefează un ansamblu complex, dar viabil care să ofere un punct de plecare pentru dezvoltări ulterioare. De altfel, prin volumul de față Sorin Cristea reușește performanța de a oferi o construcție epistemică cu indice de completitudine, dar deschisă, adaptabilă și viabilă pentru nuanțări și completări ulterioare.

De fapt, putem afirma, fără teamă de exagerare, că, în momentul în care vrem să vorbim despre cărțile lui Sorin Cristea, observăm că acestea sunt la fel ca omul : exacte, substanțiale, importante pentru istoria pedagogiei românești. Sorin Cristea aparține acelei generații de scriitori din domeniul științelor educației pentru care cărțile rămân o provocare și tocmai de aceea obține construcțiile trainice care îi vor supraviețui autorului ca manuale pentru generații și generații de profesori.

Poate că acest lucru este posibil pentru că autorul mai crede în cărți. În cărți trebuie să crezi pentru ca ele să trăiască, să se construiască și să existe dincolo de tine. Într-o perioadă în care societatea pare

să uite cultura cărților, Sorin Cristea rămâne un pasionat, un tenace constructor de știință. Prin cărțile lui, el rămâne o voce care va trece dincolo de o modă academică sau alta. Cei care încep greu drum al descifrării științelor educației au în cărțile lui Sorin Cristea un prieten de nădejde.

De multe ori autorul mărturisea că ultimii ani în care a susținut cursurile de pedagogie la Facultatea de Matematică și-au pus amprenta asupra *obiectivității* expunerii, asupra rigorii și eficienței acesteia. Dacă în cele mai multe dintre cazuri $1 + 1 = 2$, este inutil să observăm că frumusețea unei astfel de formule transpusă în științele educației va reuși să uimească și să ofere expunerii acea precizie atât de importantă pentru cititor. De altfel, în acest mod se mai dovedește încă o dată o calitate importantă atât pentru profesorul Sorin Cristea, cât și pentru autorul Sorin Cristea: flexibilitatea, capacitatea de a construi un demers adaptat fiecărui cursant sau cititor.

Dacă mai este să adăugăm un argument introducerii noastre, acesta ar fi fundamentarea bibliografică riguroasă; în lumea agitată în care trăim și în care timpul este din ce în ce mai redus, iar volumul informațional din ce în ce mai extins, singura modalitate de a „ține pasul” e prin folosirea fiecărui minut liber pentru autoperfecționare, pentru asimilarea cunoașterii și pentru creație. Cărțile lui Sorin Cristea se îndepărtează de un „curent” nefast al grabei actuale de a publica fără o matură reflecție și o cuprindere a orizontului cunoașterii. Dimpotrivă, sunt rafinate până la esență, sunt actualizate, oferite publicului doar atunci când și-au atins „maturitatea” și certitudinea științifică.

Și se mai cuvine spus un lucru: nu sunt puține cazurile în care pe un om îl definește o carte scrisă într-o anumită perioadă a vieții sale, tot ceea ce urmează după aceea fiind o palidă replică a ceea ce a realizat cu acea ocazie. În mult mai puține situații întâlnim acel efort cumulativ care îți oferă certitudinea că drumul nu s-a încheiat, că obiectivul atins nu a fost ultimul și că următorul volum va fi și mai ofertant pentru cititorul său. Sorin Cristea face parte, ca autor, din ultima categorie. De aceea le-aș recomanda cititorilor săi să parcurgă acest volum cu ochiul ager și să observe că autorul le-a oferit un plus de decantare a informațiilor, un plus de echilibru și o actualizare consistentă.

*

* *

Sorin Cristea, ca autor, își cunoaște bine cititorii, de altfel este unul dintre ei. El însuși un cititor prin definiție, nu s-a izolat în turnul de fildeș al autorilor care scriu doar pentru alții. Cântărind calitatea volumelor publicate, claritatea și concizia stilului, utilitatea informațiilor, aș spune că Sorin Cristea scrie pentru cititorii săi așa cum ar scrie pentru sine: riguros, ambițios, cu migală și tenacitate, dar clar și plăcut, ajutând la dinamica lecturii. Și acesta este, cred, succesul de care se bucură – în mod constant – cărțile sale.

Prof.univ.dr. Ion-Ovidiu Pânișoară

Argument

Lucrarea *Fundamentele pedagogiei* este structurată pe trei module/părți care acoperă o problemă de interes general și special pentru toți cei implicați în activitatea de cercetare pedagogică și/sau de formare inițială și continuă a personalului didactic, de la toate nivelurile sistemului de învățământ: profesori, studenți, elevi, cercetători din domeniul științelor educației, manageri școlari, factori de politică a educației.

Cele trei module ale cărții (I-III), abordează *fundamentele pedagogiei* ca *teorie generală a educației*. Toate au ca obiect de studiu specific *educația*, definind și analizând *conceptele de bază* ale domeniului. Este zona cea mai importantă a *pedagogiei*, care asigură și susține *fundamentele epistemologice* ale tuturor *științelor educației*, mai vechi sau mai noi, aflate în continuă ascensiune în ultimele decenii, dezvoltate din diferite perspective *intra-* și *interdisciplinare*.

Fundamentele pedagogiei definesc și analizează conceptele de bază și problematica specifică referitoare, în mod direct, la *educație*, dar și la *instruire/procesul de învățământ, proiectarea educației și instruirii*. Perspectiva epistemologică promovată este cea proprie *paradigmei curriculumului*, afirmată a doua jumătate a secolului XX, ca expresie a gândirii pedagogice *postmoderne*, dezvoltată în contextul valorilor societății *postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere*.

Prima parte a cărții (capitolele 1-6) analizează *statutul epistemologic al pedagogiei* ca știință sociumană specializată în studiul educației. Perspectiva *istorică și axiomatică* propusă evidențiază valoarea *paradigmei curriculumului* în contextul pedagogiei *postmoderne* care confirmă poziția centrală a *fundamentelor pedagogiei* (în calitate de *teorie generală a educației*) în contextul științelor educației, clasificate și analizate pe criterii epistemologice riguroase.

Partea a doua a cărții (capitolele 7-14) definește și analizează, din perspectiva *paradigmei curriculumului*, următoarele *concepte pedagogice fundamentale*, aflate la baza demersului epistemic al tuturor științelor educației: *educația, funcțiile educației, structura educației, finalitățile educației, conținuturile generale ale educației* (cu deschidere spre „noile educații”), *formele generale ale educației, sistemul de educație, sistemul de învățământ, procesul de învățământ, managementul educației, reforma educației*.

Partea a treia a cărții (capitolele 15-18) identifică și analizează *direcțiile principale de evoluție a educației*, determinate pedagogic în contextul afirmării modelului cultural al societății *postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere*. Acest *model* confirmă importanța *paradigmei curriculumului*, necesitatea valorificării sale la toate nivelurile sistemului și ale *procesului* de învățământ. Sunt avute în vedere trei *direcții fundamentale de evoluție*, asociate cu *paradigma curriculumului*: *educația permanentă, autoeducația și valorificarea deplină a educabilității*. Sunt trei *direcții fundamentale* de evoluție a educației reflectate și la nivelul *instruirii* (studiată de *teoria generală a instruirii/didactica generală*) și al *proiectării educației și instruirii* (studiată de *teoria generală a curriculumului*).

*

* *

Identificarea și fixarea *fundamentelor pedagogiei* constituie o provocare epistemologică, dar și o miză etică mai mult ca oricând necesară într-o epocă în care este pusă sub semnul întrebării însăși existența științelor educației. Astfel, după cum observa cu ironie și tristețe Gaston Mialaret, „în multe sfere ministeriale și universitare nu mai este necesar să fii specialist pentru a preda științele educației”. Mai mult decât atât, se consideră că „este suficient să aplici cunoștințele dobândite în altă specialitate în domeniul educației”. Ceea ce generează „o invazie de științe ale educației realizată de nespecialiști”, extinsă din ce mai mult odată cu crearea unor noi discipline și posturi la nivel universitar (Mialaret, 2006, p. 105).

Criza mondială a educației, prelungită de mai multe decenii, cu consecințe negative resimțite la scară socială (Coombs, 1968, 1989), poate fi explicată și din perspectivă epistemologică. Științele educației autentice, dezvoltate din trunchiul comun al pedagogiei, sunt ignorate sau eludate de „științele educației” care sunt doar aplicații ale altor discipline la educație. Confuziile și interferențele conceptuale și metodologice generează „proiecte reformatoare” mai mereu eșuate pe terenul practicii pedagogice, pe fondul unui discurs teoretic lipsit de claritate științifică și de răspundere socială.

Cauzele epistemologice ale *crizei educației* sunt semnalate de decenii. Istoria pedagogiei românești – deseori evocată retoric, dar eliminată practic și la nivelul facultăților de profil – oferă exemple semnificative.

În 1958, într-un studiu excepțional care dezbată *problema legii în pedagogie*, Iosif I. Gabrea, constata – cu aceeași ironie pe care o regăsim în textul citat din Gaston Mialaret – că „în pedagogie, chiar când se pretinde că ea este «științifică», se lasă deseori impresia că se poate afirma orice, fără teamă că prin ceea ce se afirmă s-ar putea contrazice vreo... lege, fiindcă asemenea legi nu se prea cunosc sau nu se recunosc”.

Mai mult decât atât, în pedagogie „nu se respectă uneori nici elementare legi ale gândirii logice; de exemplu, se pun pe aceeași treaptă partea și întregul, se confundă semnificația termenilor sau se atribuie conținut identic unor termeni diferiți” (vezi Gabrea, 1958, pp. 45-46).

Exemplele prezentului confirmă teza lui Iosif I. Gabrea, chiar în contextul reformei actuale. Neglijarea conceptelor pedagogice sau chiar a „gândirii logice” a generat „originalitatea” unor soluții cu consecințe negative prelungite în timp. În această categorie intră plasarea „reformei manualelor” înaintea reformei sistemului; sau confuziile, întreținute în procesul de fundamentare a disciplinelor opționale, între *diferențierea* și *diversificarea* învățământului.

Cauza de natură epistemologică a fenomenelor semnalate – prelungite până în prezent – este sesizată în profunzime de Iosif I. Gabrea. Ea constă în „încercările de a constitui pedagogia ca știință identificându-i, fie și numai parțial, domeniul cu al altor discipline și împrumutând metodele de cercetare ale acestora”. Ceea ce duce „la biologism, psihologism, pedologism, sociologism, eticism, estetism în pedagogie, care înseamnă, în fond, tot atâtea denaturări ale procesului pedagogic și, totodată, piedici în constituirea pedagogiei ca știință”. Avertismentul lui Gabrea (autorul unei cărți de referință, *Scoala creatoare*, 1927) este de actualitate, dacă avem în vedere transferul necondiționat *pedagogic* al unor termeni și practici din management, psihologia cognitivă, științele politice, teoria comunicării (vezi Gabrea, 1927, pp. 49-50).

Soluțiile epistemologice, necesare pentru înțelegerea și abordarea corecte ale „marilor probleme ale educației”, sunt dependente de capacitatea *pedagogiei* de delimitare corectă, riguroasă a unui *obiect* de studiu *specific*, a unei *metodologii* de cercetare *specifică*, a unei *normativități specifice*. În acest cadru valoric, *Fundamentele pedagogiei* îndeplinesc un rol epistemic esențial în măsura în care asigură:

1. delimitarea clară între *științele educației autentice* (dezvoltate din trunchiul comun al *pedagogiei generale*, inclusiv prin valorificarea *interdisciplinarității*) și *falsele științe ale educației* (care sunt doar aplicații ale altor științe la educație);
2. reducerea/esențializarea obiectului de cercetare al pedagogiei, aflat în continuă extindere, la „un obiect epistemic”, prin definirea și analiza conceptelor de bază, indispensabile oricărei științe a educației, mai vechi sau mai noi;
3. fixarea *nucleului epistemic* tare al domeniului *pedagogiei* la nivelul *științelor fundamentale ale educației* (sau al *științelor pedagogice fundamentale*): *teoria generală a educației*, *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a curriculumului*;

4. reproiectarea planului de studiu al *pedagogiei*, la nivel universitar și postuniversitar, în raport cu logica istorică și axiomatică a științelor fundamentale ale educației, dezvoltate în perspectiva *paradigmei curriculumului*: a) *teoria generală a educației* (obiect de studiu specific – educația); b) *teoria generală a instruirii* (obiect de studiu specific – *instruirea*); c) *teoria generală a curriculumului* (obiect de studiu specific – *proiectarea educației și instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).

Analiza pe care o propunem în această carte valorifică experiența autorului, acumulată la nivelul practicii (școlare și universitară, dar și managerială) și al teoriei educației. Cărțile publicate după 1992 sunt orientate către clarificarea *conceptelor specifice pedagogiei*, indiferent de tema abordată cu prioritate: reforma educației, managementul educației, fundamentele educației, ale instruirii și ale *curriculumului*; sociologia educației, teoriile învățării (ca potențiale modele de instruire). În fond, efortul nostru metodologic s-a concentrat în special în direcția definirii și analizei *conceptelor pedagogice (fundamentale, operaționale, preluate din alte domenii, dar valorificate pedagogic)* în *Dicționar de termeni pedagogici* (Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1998) și în *Dicționar de Pedagogie* (Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2000, 2002).

În acest context, *Fundamentele pedagogiei* constituie pentru noi o nouă provocare, în condițiile solicitării primite din partea prestigioasei edituri Polirom din Iași. Ne-o asumăm cu speranța unor reacții pozitive din partea cititorilor noștri, dar și a unor critici constructive în perspectiva unor corecții și completări atât de necesare pe terenul conceptelor pedagogice aflate, de decenii, în căutarea stabilității epistemice și sociale.

Autorul

București,

19 aprilie 2009 – 18 martie 2010

Partea I

Statutul științific al pedagogiei

- Capitolul 1. Pedagogia – știință socioumană specializată în studiul educației
 - 1.1. Statutul epistemologic al pedagogiei
 - 1.2. Definiții ale pedagogiei
- Capitolul 2. Perspective de analiză a pedagogiei ca știință
 - 2.1. Criterii de analiză legitimate epistemologic
 - 2.2. Perspectiva istorică
 - 2.3. Paradigmele pedagogiei
 - 2.4. Premodernitatea, modernitatea, postmodernitatea pedagogiei
 - 2.5. Perspectiva logică/axiomatică
- Capitolul 3. Specificul pedagogiei ca știință socioumană
 - 3.1. Obiectul de studiu specific
 - 3.2. Metodologia de cercetare specifică
 - 3.3. Normativitatea specifică
- Capitolul 4. Evoluția pedagogiei. De la pedagogie la științele pedagogice/educației
 - 4.1. Premisele istorice ale evoluției pedagogice
 - 4.2. Miza epistemologică a clasificării științelor educației/pedagogice
 - 4.3. Modele de clasificare a științelor educației/pedagogice
 - 4.4. O taxonomie a științelor educației/pedagogice
 - 4.5. Științele educației/pedagogice fundamentale
- Capitolul 5. Pedagogia postmodernă
 - 5.1. Resurse istorice și axiomatice
 - 5.2. Educația postmodernă în context cultural
 - 5.3. Cunoașterea în pedagogia postmodernă
 - 5.4. Modele ale educației postmoderne
- Capitolul 6. Curriculumul – paradigmă a pedagogiei postmoderne
 - 6.1. Curriculum rațional – o inițiere în pedagogia postmodernă
 - 6.2. Curriculum procesual – aplicații în pedagogia postmodernă
 - 6.3. Reconceptualizarea curriculumului în context social postmodern
 - 6.4. Deconstrucția și reconstrucția științelor educației

Capitolul 1

Pedagogia – știință socioumană specializată în studiul educației

Acest prim capitol al cărții are ca *scop* demonstrarea epistemologică și socială a faptului că *pedagogia* reprezintă știința socioumană specializată în studiul *educației*. *Obiectivele specifice* rezultate vizează *evidențierea statutului epistemologic al pedagogiei* și *prezentarea unor definiții ale pedagogiei* preluate, îndeosebi, din tratate și dicționare de specialitate.

1.1. Statutul epistemologic al pedagogiei

Statutul epistemologic al pedagogiei este de mai multă vreme incert. *Cauzele* pot fi identificate în exteriorul și în interiorul domeniului său de cercetare (educația, instruirea, învățământul, formarea profesională), altfel recunoscut la scară socială, inclusiv la nivel academic (prin existența facultăților și a catedrelor de profil).

Cauzele situate în exteriorul domeniului sunt *particulare* și *generale*, fiind determinate, procesate și amplificate la nivel epistemologic și social.

Cauzele particulare sunt comune tuturor științelor sociale și umane aflate în fața unui paradox epistemologic greu de rezolvat – *obiectul cercetării* (societatea, personalitatea umană) este simultan și *subiect*, inițiator activ al *cercetării*. Fenomenele negative, degajate ca urmare a acestei situații excepționale, marchează tendința de *ideologizare*, mai pronunțată în domeniul pedagogiei, după cum o demonstrează oportunismul politicilor educaționale adoptate la diferite intervale de timp (uneori chiar foarte scurte) și imprecizia limbajului folosit chiar la nivelul dicționarelor și al tratatelor de specialitate (vezi Reboul, 1984 ; *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993).

Saltul de la *cunoașterea comună* la *cunoașterea științifică* pare mai greu de realizat în *pedagogie*. Așa se explică faptul că studiile de epistemologie nu o plasează uneori în categoria științelor sociale și umane – *sociologia, economia, psihologia, lingvistica, istoria religiei, literaturii și artei* – care „apar în secolul al XIX-lea, după ce secolele anterioare le-au pregătit prin dezvoltarea metodei istorice” (Barreau, 1992, p. 18).

Limitele epistemologice ale pedagogiei reflectă oscilațiile științelor sociale și umane înregistrate în procesul de adoptare a *metodei istorice* dintr-o perspectivă *recurentă* (reluarea cunoștințelor acumulate și valorificarea lor în actualitate) și *progresivă*

(anticiparea evoluției ascendente a cunoașterii pentru rezolvarea problemelor sociale specifice domeniului).

Deficiențele pedagogiei reflectă însă și mentalitatea sa, exprimată printr-un servilism metodologic față de strategia cercetării experimentale, tipică științelor naturii, preluată necondiționat și legitimată academic (ca cerință aproape generalizată în elaborarea lucrărilor de licență, de disertație sau de doctorat). Este ignorat, astfel, specificul epistemologic al științelor care studiază activitățile umane realizate în cadrul societății. Sunt științe supuse unui *determinism teleologic* generat de prezența finalităților în contextul fiecărei activități (inclusiv al celei de educație) care impune, drept cale de cunoaștere specifică, strategia interpretării *hermeneutice* și *istorice*. Altfel, în cazul științelor sociale și umane, „a renunța la principiul finalității înseamnă a renunța la cultură, a renunța la înțelegerea” activităților specifice (Barreau, 1992, p. 121).

De asemenea, *pedagogia* are o evoluție aparte în raport cu resursa comună a tuturor științelor care este *filozofia*. Față de alte științe, în cazul pedagogiei desprinderea de filozofie este realizată cu întârziere. De aceea discursul pedagogic se menține mult timp, uneori până în prezent, metafizic, abstract, retoric, misionar, fundamentalist. Apelul la *științificizare*, accelerat la granița dintre secolele al XIX-lea și XX, va genera alte două tendințe extreme: *psihologizarea* și *sociologizarea* (uneori chiar *politicizarea*) discursului pedagogic, cu consecințe perturbatoare la nivelul practicii educației și instruirii, în mediul școlar și extrașcolar.

Modelul epistemologic al cunoașterii, valabil și în cazul științelor sociale și umane, plasează pedagogia pe un teren vulnerabil, ca urmare a imaturității sale conceptuale, dar și a incapacității de decizie metodologică optimă în raport de specificul obiectului de cercetare. Avem în vedere criteriile epistemologice referitoare la: *sintaxa* logică, *semantica* limbajului și *pragmatica* discursului științific (*Enciclopedie de filozofie și științe umane*, 2004, pp. 280-288).

Sintaxa logică a pedagogiei este vulnerabilă din cauza inconsistenței enunțurilor articulate în cazul diferitelor teorii generale și particulare ale domeniului și chiar la nivelul raporturilor dintre ele. Incoerența generată și întreținută poate fi demonstrată empiric prin analiza *planului de învățământ* rezervat formării inițiale a cadrelor didactice, care nu respectă logica poziționării corecte a științelor fundamentale ale educației, *teoria curriculumului*/teoria proiectării educației și instruirii fiind plasată între *teoria generală a educației* și *teoria generală a instruirii*.

Din aceeași perspectivă, trebuie semnalată tendința de a aborda problemele particulare înaintea celor fundamentale (studiul *managementului clasei* înaintea *managementului educației* și a *managementului organizației școlare*) sau tendința suprapunerii științelor particulare ale educației cu științele fundamentale ale educației (situarea *teoriei evaluării* – „subteorie a teoriei generale a educației și instruirii” – pe același plan cu *științele fundamentale ale educației*/teoria generală a educației, *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a curriculumului*). În mod special, trebuie semnalată și tendința de a promova noi științe ale educației care sunt doar aplicații ale altor științe la educație, fără nici un efort epistemic și social de raportare a lor la științele fundamentale ale educației.

Semantica limbajului pedagogic este vulnerabilă din cauza instabilității conceptelor vehiculate la nivelul științelor educației, mai vechi sau mai noi. Chiar în diferitele dicționare sau tratate de specialitate, uneori până și în interiorul aceleiași opere pedagogice, conceptele și enunțurile rezultate în urma articulării lor au semnificații diferite, uneori chiar opuse. Cauza acestei situații *anormale* (expresie a unei științe aflate în criză sau

chiar într-o fază *preparadigmatică*, de imaturitate epistemică) trebuie căutată la nivelul tendinței de interferare a conceptelor pedagogice fundamentale cu cele operaționale, la care se adaugă preluarea necondiționată a numeroase concepte din alte științe (psihologie, sociologie, management, științe politice, științele comunicării etc.), fără nici un efort de prelucrare și adaptare pedagogică.

Pragmatica discursului științific pedagogic este vulnerabilă prin efectele înregistrate la scară socială, concretizate de mai multe decenii în „criza mondială a educației” (Coombs, 1968, 1989). Ea este generată de incapacitatea pedagogiei de a proiecta și a realiza *acțiuni eficiente* la scară socială. Cauza principală este prezentă la nivelul incoerenței raporturilor dintre *teoria*, *metodologia* și *practica* educației și instruirii, în contextul sistemului social global, al sistemului și al procesului de învățământ.

Mai aproape de noi, exemplele relevante sunt cele care privesc proiectarea eronată a reformei învățământului, plecând de la soluții particulare (manuale alternative, învățământ rural, formarea formatorilor, management, evaluare, educație timpurie etc.) avansate precipitat, înaintea clarificării problemelor generale ale schimbării de sistem care vizează : 1) *noile finalități* (idealul și scopurile sistemului de învățământ ; obiectivele generale și specifice ale procesului de învățământ) ; 2) *noua structură* de organizare a sistemului de învățământ (pe niveluri, trepte și cicluri) ; 3) *noile conținuturi/plan de învățământ și programe școlare* (construite în raport cu noile finalități și noua structură ale sistemului de învățământ).

Evoluția istorică a acestui model epistemic evidențiază *importanța actuală a pragmaticii științei*, ce devine relevantă social doar în măsura în care sunt clarificate anterior enunțurile și conceptele proprii domeniului de referință.

Pe fondul unei *epistemologii generale* sunt dezvoltate *epistemologiile speciale*. *Epistemologia științelor sociale și umane*, în cadrul căreia este integrată și *pedagogia*, atrage atenția asupra necesității de a consolida *nucleul tare* în raport cu următoarele trei criterii :

1. *consistența internă a teoriei* (concepte fundamentale clar definite și stabilizate epistemic, concepte operaționale raportate la conceptele fundamentale, articularea conceptelor în enunțuri teoretice și metodologice coerente în plan intern și extern) ;
2. *testarea teoriei*, la nivelul practicii sociale, în contextul unei *normativități/legități* statistice, probabilistice, perfectibilă într-un timp și un spațiu (în cazul nostru, pedagogic) deschise ;
3. *productivitatea teoriei*, demonstrată prin capacitatea sa de a sesiza și a rezolva problemele rezultate de la nivel intern, dar și extern, inclusiv prin valorificarea rezultatelor altor științe.

Toate cele trei criterii, în măsura în care sunt mai mult sau mai puțin îndeplinite, constituie tot atâtea provocări adresate pedagogiei pentru clarificarea și fundamentarea statutului său epistemic și social, prin contribuțiile aduse îndeosebi de tratatele și dicționarele de specialitate.

O altă provocare epistemică la adresa pedagogiei, pe fondul statutului special al științelor sociale și umane, este cea generată de tipologia „teoriilor cunoașterii”. Dificultățile domeniului provin din contradicția existentă între tipul de *teorie a cunoașterii științifice*, „subiectivistă”, bazat pe construirea conceptelor din perspectiva „recreării” realității reflectate, și problematica de rezolvat, proprie unei „teorii realiste”, bazată pe

contact cu lumea externă. În această situație, pedagogia, alături de alte *științe umaniste*, oscilează între mai multe *modele epistemologice* (vezi Dortier, 2006, pp. 367-378) :

1. *raționalismul critic* (Karl Popper, 1902-1994) – teoria științifică include un corp de concepte, enunțuri, ipoteze, validate dacă nu sunt dovedite false în raport cu realitatea socială ; teoria trebuie să fie deschisă, perfectibilă, corectabilă, nu închisă, totalitară ;
2. *„structura revoluțiilor științifice”* (Thomas Kuhn, 1922-1974) – teoria științifică evoluează istoric în interiorul unei *paradigme* (model de abordare a teoriei recunoscut de comunitatea științifică) ; la diferite intervale, schimbarea paradigmei duce la revoluție în știința respectivă, la un salt de la *știința în criză* la *știința normală*, care preia ceea ce este bun de la vechea paradigmă și promovează un nou mod de abordare a teoriei, impus de progresul cumulativ al cunoașterii științifice, dar și de cerințele practicii sociale ;
3. *„programele de cercetare științifică”* (Imre Lakatos, 1922-1974) – teoria științifică „fixează orientările cercetării” ; calitatea teoriei rezultă din capacitatea sa de orientare spre probleme esențiale, strategice, care susțin „un nucleu dur” ce are valoare de „centură protectoare” la nivelul cunoașterii și al practicii științifice ;
4. *„o teorie anarhistă a cunoașterii”* (Paul Feyerabend, 1924-1994) – teoria științifică nu trebuie să propună o metodă de cercetare riguroasă ; este nevoie de o schiță a cunoașterii științifice care trebuie să urmărească evitarea contradicțiilor din interiorul teoriei, dar și din exteriorul său, rezultate din raporturile conceptelor cu faptele reale ;
5. *„formarea spiritului științific”* (Gaston Bachelard, 1884-1962) – teoria științifică trebuie să valorifice stadiul cel mai înalt al gândirii, cel al *raționalității abstracte*, ce respinge tentațiile imaginației ; discursul științific este elaborat printr-o „luptă permanentă împotriva erorilor și a imaginilor înșelătoare”.

În raport cu aceste cinci *modele epistemologice*, pedagogia își menține discursul între anumite *limite* :

- a) luarea unor decizii de politică a educației fără o fundamentare teoretică solidă și menținerea lor chiar în condițiile în care practica socială demonstrează falsitatea lor ;
- b) interferența paradigmelor, care întreține practici depășite (cu origini *magistrocentriste*) și soluții unilaterale, exersate deja (centrarea pe elev, reluată în secolul XXI, după paradigma *pedocentristă/psihocentristă*, lansată la granița dintre secolele al XIX-lea și XX) ;
- c) orientarea prioritară a cercetării spre teme neesențiale, minore, în detrimentul celor care angajează „marile probleme ale educației” : finalitățile, reforma, proiectarea *curriculară* etc. ;
- d) preferința pentru formule de acțiune spontane, bazate pe strategii de tip „încercare și eroare” ;
- e) angajarea predominantă a resurselor cognitive și noncognitive care încurajează „arta educației” în raport cu „știința educației”.

Cauzele generale pentru care statutul științific al pedagogiei este încă incert pot fi identificate și în zona evoluțiilor înregistrate la nivelul *epistemologiei*. Stadiul actual al acestei *filozofii a științei* este demarcat pe o anumită suprafață situată „de la criză la revoluție” ca urmare a contribuției speciale aduse de Thomas S. Kuhn (vezi Pârvu, 1998, pp. 13-17).

Cartea lui Thomas S. Kuhn *Structura revoluțiilor științifice* (1962) consemnează criza epistemologiei în societatea *postmodernă*. În spiritul ei, „lumea filozofiei științelor a

început să se clatine”. Lansarea conceptului de *paradigmă* anulează mitul verificărilor empirice a rezultatelor cercetării științifice. Astfel, în măsura în care „orice observație are la bază o teorie”, determinantă devine modalitatea de abordare a *teoriei științifice* la nivel de *paradigmă* recunoscută de *comunitatea științifică* (vezi Lecourt, 2005, pp. 533-538).

Această mutație epistemologică pune în umbră legitimitatea pedagogiei, centrată exclusiv pe metodele de cercetare bazate pe observație și experiment, precum și pe verificarea empirică a rezultatelor științifice obținute.

Asigurarea statutului științific al pedagogiei depinde de capacitatea sa de a se raporta la criza generală a epistemologiei evidențiată odată cu lansarea conceptelor de *paradigmă*, *știință normală*, *criză*, *comunitate științifică*, *matrice disciplinară*, promovate de Thomas S. Kuhn. Epistemologia însăși cunoaște fenomenul revoluționar al schimbării de *paradigmă*, necesar ca urmare a evoluțiilor semnalate după anul 1920, exprimate la nivel de *criză* a cunoașterii științifice (Pârvu, 1998) :

1. criza modelului clasic al cunoașterii științifice absolute (lansat în Antichitate de Platon și Aristotel) ;
2. criza modelului cunoașterii științifice bazat pe contribuția psihologiei (*psihologia cunoașterii științifice*) și a sociologiei (*sociologia cunoașterii științifice*) ;
3. criza modelului cunoașterii științifice bazat pe exemplul „științelor tari”, care trebuie preluat și generalizat.

Practic, cele trei *crize*, care semnalează prăpastia existentă între teoria și practica efectivă ale cunoașterii științifice, subliniază necesitatea schimbării *paradigmei analitico-empirice*, dominantă încă la nivelul pedagogiei. Pentru depășirea crizei și revenirea epistemologiei la o situație normală, exemplară și pentru toate celelalte științe, sunt propuse trei noi *paradigme* :

1. *paradigma reconstrucției raționale* a realității cercetate cu ajutorul conceptelor științifice fundamentale și a unei metodologii generale ideale ;
2. *paradigma istoricității științei*, care valorifică evoluțiile cunoașterii, dar și psihologia și sociologia cunoașterii, la nivelul unui model teoretic ideal, recunoscut de comunitatea științifică, în limitele unei anumite perioade de timp ;
3. *paradigma sintezei* dintre *reconstrucția rațională* și *istoricitatea științei*, promovată prin „programe de cercetare *metateoretică*” și printr-o strategie de *analiză-sinteză hermeneutică*.

Aceste schimbări paradigmatică, înregistrate în epistemologia *postmodernă*, nu sunt reflectate însă la nivelul pedagogiei, care oscilează între abordarea *ideologică* sau *fundamentalistă* a *obiectului de cercetare* (ca urmare a desprinderii târzii și insuficiente de sub tutela filozofiei) și subordonarea metodologică aproape absolută față de *modelul cercetării experimentale, analitico-empirică*, preluat necondiționat din domeniul științelor naturii.

În limitele semnalate, statutul epistemologic al pedagogiei este anacronic față de tendințele de evoluție generate de noile paradigme promovate în *teoria cunoașterii științifice*. Fixarea pasivă și servilă în zona *paradigmei analitico-empirice* menține pedagogia într-o zonă a incertitudinii, exprimată la nivelul demersului său oscilant, între abordarea *descriptivă* și cea *normativă*. Chiar asumarea unei decizii într-o direcție sau alta, dacă este luată în limitele *paradigmei epistemologiei analitico-empirice*, menține pedagogia pe un teren sintactic, semantic și pragmatic nesigur și alunecos.

Soluția ieșirii din criza de legitimitate este posibilă doar prin apelul la noile paradigme afirmate în epistemologie. *Pedagogia descriptivă* va avea consistență sintactică și semantică

doar în măsura în care se adoptă paradigma *reconstrucției raționale* a obiectului cercetat (educația în societatea *postmodernă*). În mod analog, *pedagogia normativă* va avea consistență și deschidere pragmatică prin adoptarea paradigmei care asigură sinteza între *reconstrucția rațională* a realității cercetate și *istoricitatea* demersului științific angajat social la nivelul unei strategii de cercetare predominant *hermeneutice*.

Cauzele statutului epistemologic incert al pedagogiei pot fi identificate și la nivelul *conștiinței comune*. Tradiția a contribuit la pătrunderea, de mai mult timp, a termenului *pedagogie* în structura conștiinței comune. Mai mult decât atât, practica extinsă a domeniului (educația, instruirea, învățământul, formarea profesională) are o largă recunoaștere la nivelul societății, al limbajului și al simțului comun. Toate acestea nu pot compensa însă incertitudinile persistente legate de statutul științific al pedagogiei.

Explicațiile se situează la nivelul cauzelor epistemologice, generale și speciale, analizate anterior, dar și al celor întreținute, direct și indirect, pe fondul percepțiilor și prejudecăților pătrunse în zona sau dinspre zona conștiinței comune.

O explicație este de natură istorică. Prin tradiție, în societatea antică, *pedagogul* „era doar un sclav” însărcinat să-i conducă pe copii la școală. Prejudecata marginalizării va fi prelungită în timp. La fixarea ei, în structura memoriei colective, va contribui însă și altă tendință, identificabilă până în prezent. Este tendința de a considera pedagogia mai mult o artă decât o știință.

În sfârșit, o altă explicație ne readuce pe terenul provocărilor de natură epistemologică, neglijate la nivelul conștiinței comune. Pedagogia se menține în situație de criză în planul cunoașterii din cauza extinderii necontrolate a obiectului de studiu, abordat și de alte științe. Lipsa unui *obiect epistemic* pune sub semnul întrebării însăși statutul de știință al pedagogiei, cu consecințe sociale grave în măsura în care oricine se consideră capabil să emită opinii și să ia decizii în numele și în sensul educației.

Ieșirea din această situație de criză este posibilă în măsura în care vom evidenția faptul că :

- a) pedagogia are o sferă de referință situată dincolo de sensul etimologic inițial (în limba greacă, *paidagogia* – „a conduce copilul”), studiind educația ca activitate socioumană fundamentală, angajată în mod direct sau indirect, pe parcursul întregii existențe umane, valorificând capacitatea de receptare a *educatului* (indiferent de vârsta sa) la niveluri psihologice superioare proprii copilului ;
- b) pedagogia poate fi o „artă” – în sensul resurselor individuale infinite, proprii oricărei *situații educaționale* – doar în măsura în care își clarifică, *anterior* demersului său practic, nucleul funcțional-structural al *activității de educație* ce are un caracter general, supus rigorii științifice, legilor de tip probabilistic proprii științelor sociale și umane ;
- c) pedagogia, prin sintaxa, semantica și pragmatica sa, asigură reducerea zonei de cercetare specifică la nivelul esenței activității de educație, a structurii de funcționare a ei valabilă în orice context social, în cadrul oricărei științe a educației, mai vechi sau mai noi.

1.2. Definiții ale pedagogiei

Pedagogia este știința specializată în studiul educației. Demersurile întreprinse pentru conturarea statutului său epistemic sunt reflectate direct și indirect în numeroasele definiții propuse în literatura de specialitate. Selecția noastră are în vedere tocmai efortul

angajat de cercetători pentru a evidenția statutul specific pedagogiei în cadrul științelor sociale și umane. Reproducem aceste definiții într-o ordine cronologică, având în vedere două categorii de resurse bibliografice fundamentale : cărți de specialitate din domeniul științelor sociale și umane ; dicționare din domeniul pedagogiei/științelor educației.

1. *Pedagogia* este „o știință socială analitică – plasată în aceeași categorie cu economia, dreptul, știința politică, psihologia, filozofia – ce își propune, la nivel ideal, să cuprindă întregul proces de formare prin care ființele umane se adaptează la societate” (Bernal, 1964, pp. 80, 709).
2. *Pedagogia* este considerată „o știință umană, alături de economie, antropologie, geografie, etnologie, istorie, politologie, psihologie, filozofie, filologie, care au ca obiect de cercetare diversele activități umane” (Freund, 1973, p. 7).
3. *Pedagogia* este o știință socială, alături de sociologie, etnologie, antropologia socială, demografie și psihologia socială, care studiază comunitatea umană la nivel macrostructural și microstructural.
4. *Pedagogia* este o știință a comunicării, alături de filologie, lingvistică și semiologie, care analizează raporturile dintre informare și formare realizabile în diferite contexte socioumane, prin raționalizarea acțiunii în sens teleologic (orientare spre un scop) și tehnologic (organizare a interacțiunii subiect-obiect – vezi Gleason, 1969 ; Habermas, 1983, 2000).
5. *Pedagogia* este o știință normativă, intermediară, între cele care studiază natura („științe ale repetiției”) și cele ce studiază istoria („științe ale succesiunii”), fiind plasată în aceeași familie cu alte „științe ale regulilor care sunt obligate să studieze atât faptele individuale, cât și cele ce se repetă” : psihologie, politologie, sociologie, etnografie, antropologie, lingvistică, economie politică, demografie (Cizek, 1998, pp. 60-73).
6. *Pedagogia* este o știință socioumană având ca obiect specific „educația care, în sens general, cuprinde instruirea, învățarea, formarea, dezvoltarea”, fiind studiată prin metode proprii, din perspectiva unor legi proprii care anticipează evoluția fenomenelor cercetate (vezi Lihaciov, 1999, pp. 5-35).

Dicționarele de specialitate sunt centrate pe analize și sinteze care au ca scop definirea pedagogiei drept domeniu specific al cunoașterii. Vom prezenta, în rezumat, câteva definiții ale pedagogiei, pe care le considerăm semnificative din perspectiva evoluțiilor istorice acumulate în domeniul științelor educației.

1. *Pedagogia* este o „artă practică sau profesie care vizează activitatea de educație/instruire organizată în mod sistematic” (*Foundation in education*, 1959, p. 387).
2. *Pedagogia* este „știința despre educarea tinerelor generații” ; programa de *pedagogie generală*, utilizată în sistemul de formare și perfecționare a cadrelor didactice, „se divide în patru capitole : a) problemele generale ale pedagogiei ; b) didactica ; c) problemele fundamentale ale teoriei educației ; d) organizarea și conducerea școlii” (*Dicționar de pedagogie*, trad., 1964, pp. 1058-1059).
3. *Pedagogia* este „o știință socială cu statut academic ce studiază educația ca proces de perfecționare a omului (...), cu un obiect propriu de cercetare (educația), pe care îl examinează sub un unghi particular”, printr-un sistem de cunoștințe și metode proprii (*Dicționar de pedagogie contemporană*, 1969, p. 202).
4. *Pedagogia* este „știința educației bazată pe un ansamblu de cunoștințe” sistematizate la nivel teoretic (concepte, legi, principii) și practic (metode și tehnici „de îndrumare a acțiunilor concrete de formare a omului” – *Dicționar de pedagogie*, 1979).

5. *Pedagogia* este „știința educației cu caracter normativ care elaborează teorii, modele și principii ce vizează dinamica și armonizarea situației pedagogice” (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 961).
6. „Pedagogia este știința despre educația copiilor (...) care încorporează câteva domenii diferite ale cunoașterii. Pe de o parte, în măsura în care abordează problema dezvoltării la copil, ea se încadrează în ciclul științelor biologice, adică naturale. Pe de altă parte, întrucât orice educație își propune anumite idealuri, obiective și norme pedagogice, ea trebuie să aibă legătură cu filozofia și științele normative” (*Slovar L.S. Viġotskogo/Dicționar L.S. Viġotski*, 2007).
7. *Pedagogia* este știință care propune „un ansamblu de referințe și de demersuri” teoretice și metodice capabile să clarifice educația și să proiecteze „un program de acțiune” (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pp. 892-893 ; 1998, pp. 760-761).
8. *Pedagogia*, ca disciplină, denumește, în sens formal, știința și studiul educației ; ca teorie și concepție, *pedagogia* indică ideea educației ; *obiectul pedagogiei* este educația, iar *demersul specific* se deosebește printr-o căutare permanentă a completitudinii și organicității comportamentelor” (*Enciclopedia de filozofie și științe umane*, 2004, pp. 808-809 ; *L'Enciclopedia della Filosofia e delle Scienze Umane*, 1996).
9. *Pedagogia* este „știința educației ce îndeplinește patru obiective : descrie procesele de educație, instruire și instrucție ; interpretează programele și teoriile despre educație sub aspect ideologic, științific, politic și educativ ; analizează organizarea și relațiile umane în cadrul proceselor educative, observând efectele educației ; explică noțiunile fundamentale și analizează teoretic evoluțiile sociale” (Schaub și Zenke, 1995 ; *Dicționar de pedagogie*, 2001, p. 206).
10. *Pedagogia* este știința care studiază legile obiective de dezvoltare a procesului de educație, formare, instruire în contextul legilor dezvoltării relațiilor sociale, valorificând informațiile oferite de toate celelalte „științe-anexă” aflate în legătură cu această realitate foarte complexă (vezi Godjospirova și Godjospirov, 2000).
11. *Pedagogia* este, pe de o parte, „știința explicativă care stabilește funcțiile și principiile fundamentale ale proceselor de educare, pe baza legităților acestora, iar pe de altă parte, *știința normativă* ce prescrie finalitățile, condițiile, normele și mijloacele pentru orientarea eficientă a acțiunii educative” (Ștefan, 2006, p. 253).
12. *Pedagogia* este „știința ce are ca *obiect* de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o *metodologie* specifică, ordonată și reglementată printr-o *normativitate* specifică” (Noveanu, 2008, vol. II, p. 253).

Definițiile prezentate evidențiază calitatea *pedagogiei de știință socioumană* specializată în studiul educației, pe baza unei *metodologii* și a unei *normativități* specifice. Atributul de *știință socioumană* corespunde argumentului adus de Jean Piaget în cazul psihologiei, valabil și la nivelul pedagogiei. În fond, „distincția dintre *științe sociale* și *științe umane* pare în întregime artificială deoarece orice știință umană este într-adevăr socială prin cel puțin unul dintre aspectele sale” (Piaget, 1970, p. 183).

Capitolul 2

Perspective de analiză a pedagogiei ca știință

Acest capitol are ca obiective specifice evidențierea criteriilor de *analiză a pedagogiei* și a *educației* (în calitate de obiect de cercetare propriu *pedagogiei*) legitimate epistemologic dintr-o dublă perspectivă, *istorică* și *logistică*. Demersul întreprins va conduce la identificarea principalelor *paradigme* și *axiome* ale *pedagogiei/educației*.

2.1. Criterii de analiză legitimate epistemologic

Analiza *pedagogiei* poate fi realizată în raport cu mai multe criterii vizibile și invizibile, degajate de la nivelul tradiției acumulate sau al conștiinței comune, ideologice și psihosociale, afirmată odată cu extinderea practicilor curente ale învățământului, exersate în mediul școlar, dar și extrașcolar. Semnificative rămân însă criteriile care pot fi identificate în procesul de constituire și dezvoltare a unei științe care își asumă o miză socială majoră prin obiectul său de studiu specific, *educația*.

Criteriile de analiză legitimate în sens epistemologic major sunt cele care oferă o perspectivă relevantă pentru înțelegerea progresului înregistrat în cunoașterea științifică. În acest sens, facem trimitere la criteriile epistemologice propuse de Jean Piaget, aplicate la domeniul psihologiei. Ele pot fi valorificate în mod evident și în cazul pedagogiei. Avem în vedere criteriul *evoluției* și cel al *logisticii cunoașterii științifice*.

Perspectiva de analiză rezultată conturează și fixează două *căi de cunoaștere științifică*, distincte, dar complementare: 1) o cale de *analiză istorică sau genetică*; 2) o cale de *analiză logistică sau axiomatică* (*op.cit.*, pp. 123-126).

Prima *cale de cunoaștere* promovată la nivel de *paradigmă epistemologică* este cea *istorică*. Prin intermediul ei se „analizează genetica noțiunilor” în orice sistem de referință.

În cazul pedagogiei trebuie avut în vedere procesul de acumulare a cunoașterii științifice din perspectiva evidențierii *modelelor* sau *paradigmelor* de abordare esențiale pentru teoria și practica educației, acest proces „constituind simultan un fapt istoric, deci sociologic, dar și mental sau psihologic”.

A doua *cale de cunoaștere* este cea *axiomatică*. În spiritul paradigmei reconstrucției realității reflectate, în vederea interpretării sale corecte din punct de vedere logic și social, această cale de cunoaștere avansează criteriile generale necesare pentru legitimarea epistemică a conceptelor studiate.

În cazul nostru acumularea sau „creșterea cunoașterii” *pedagogice* din perspectivă istorică este interpretată „sub unghiul judecăților și raționamentelor care o fac posibilă, permițând analiza logică sau axiomatică” .

2.2. Perspectiva istorică

Apariția și evoluția pedagogiei ca domeniu distinct de cunoaștere reprezintă un proces complex și contradictoriu care vizează constituirea „nucleului epistemic tare” și fixarea sa în cadrul „matricei disciplinare” de bază.

2.2.1. Acest *proces*, din unele puncte de vedere încă neîncheiat, parcurge mai multe *etape istorice*. Prima fază de evoluție a pedagogiei se bazează pe *resurse de cunoaștere inductivă*, „plauzibile atunci când discutăm ipoteze simple” (vezi Warburton, 2000, pp. 76-87).

La acest nivel pot fi identificate patru etape : 1) *mitico-religioasă* (bazată pe opinii mitico-religioase) ; 2) *metafizică* (bazată pe explicații abstracte) ; 3) *empirică* (bazată pe metode de culegere a faptelor concrete) ; 4) *teoretică* (bazată pe explicarea cauzală și pe interpretarea logico-matematică a faptelor concrete – vezi Negreț, 1998).

În raport de liniile principale conturate în timp, putem evidenția următoarele etape semnificative :

1. *etapa preștiințifică*. Se bazează pe explicații mitico-religioase, apeluri la simbolurile tradiției, acumulări de practici empirice, demersuri populare recunoscute în anumite medii comunitare ;
2. *etapa științifică tradițională*. Se bazează pe generalizarea observațiilor anterioare la nivelul unor teorii mai mult sau mai puțin verificabile. Limitele stadiului atins în cunoaștere sunt legate de faptul că generalizările de acest tip, realizate „pe baza trecutului, nu sunt sută la sută sigure și nici măcar singurele predicții consistente cu datele acumulate” ;
3. *etapa științifică modernă*. Se bazează pe transformarea teoriilor în modele aplicative, orientate spre fenomene abordate inductiv, care permit explicarea cauzală, prin metode cu utilitate imediată. Ipotezele avansate sunt supuse testului falsificabilității. În faze avansate, modelele deschise spre resurse de cunoaștere deductivă și analogică sunt integrate și la nivelul unor metodologii mai complexe, de cercetare hermeneutică și istorică.

2.2.2. Din *perspectivă epistemologică*, reconstituirea drumului pedagogiei spre stadiul de „știință matură” sau de „știință normală” solicită valorificarea conceptelor de *paradigmă*, *revoluție în știință*, *matrice disciplinară*, *comunitate științifică* (vezi Kuhn, 1999). În raport cu aceste *repere epistemologice*, care au în vedere resursele de cunoaștere științifică, inductivă, deductivă și analogică, proprii domeniului educației, putem identifica trei *etape distincte în evoluția pedagogiei* :

1. *etapa preparadigmatică*. Este anterioară momentului în care *pedagogia* poate fi delimitată ca *domeniu distinct al cunoașterii* și ca *teorie specifică domeniului*. Această etapă acoperă o lungă perioadă de acumulări istorice mai mult sau mai puțin semnificative. Are ca rezultat apariția primei opere pedagogice cu caracter autonom, dedicată explicit educației și instruirii, ca domeniu al cunoașterii (Jan Amos Comenius, *Didactica magna*, 1657). Această operă are resurse apropiate de stadiul

afirmării unei teorii pedagogice specifice (principii, conținuturi, metodologie, formă de organizare a învățământului *pe clase și lecții*);

2. *etapa paradigmatică*. Este cuprinsă istoric între secolele XVII-XVIII și prima jumătate a secolului XX. Modelele de abordare a educației propuse sunt raportate la teorii pedagogice specifice apropiate de stadiul maturizării epistemice. Este inițiată de marele pedagog ceh Jan Amos Comenius, (*Didactica magna*, 1657), care promovează paradigma conformității educației cu o natură abstractă, perfectă (*opera lui Dumnezeu*). Jean-Jacques Rousseau (*Emil sau despre educație*, 1762) propune, aparent sub aceeași formulă, o nouă paradigmă, cea a *conformității educației cu natura concretă a celui educat*. Este o linie paradigmatică, axată pe libertatea celui educat. Ea va fi continuată de Lev Tolstoi și Ellen Key, care deschid calea curentului *Educația Nouă*, delimitat la granița dintre secolele al XIX-lea și XX și dezvoltat în prima jumătate a secolului XX. Alte *modele paradigmatică* sunt orientate special în direcția dezvoltării unor *teorii pedagogice specifice* învățământului preșcolar (Frobel, *Educația omului*, 1826) sau primar (Pestalozzi, *Cum își crește Gertrude copiii*, 1801) sau lecției ca activitate de bază în cadrul procesului de învățământ (Herbart, *Pedagogia generală*, 1806; *Prelegeri pedagogice*, 1835). Între ultimele decenii ale secolului al XIX-lea și primele decenii ale secolului XX se afirmă paradigme care încearcă să fundamenteze teoriile pedagogice pe anumite științe particulare: etică (Herbart), antropologie (Uşinski), psihologie (Binet, Meuman, Lay, Claparede), sociologie (Durkheim);
3. *etapa postparadigmatică* se dezvoltă odată cu consolidarea științifică a *matricei disciplinare* a pedagogiei pe baza a două modele consolidate epistemic, aflate în opoziție – modelul *psihocentrist*, care abordează educația din perspectivă predominant *psihologică*, și modelul *sociocentrist*, ce abordează educația din perspectivă predominant *socială*. Confruntarea celor două modele în interiorul aceleiași *matrice disciplinare*, obiectivată la nivel de *teorii specifice pedagogice*, va genera nevoia unei noi paradigme, integratoare, globală și deschisă, anticipată de John Dewey la începutul secolului XX (*The Child and The Curriculum*, 1902) legitimată de Ralph W. Tyler la jumătatea secolului XX (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949, 1950). Este vorba despre paradigma *curriculumului*, care pune în centrul educației scopurile și obiectivele (în calitate de *finalități*), construite la nivelul unității necesare între cerințele psihologice ale celui educat și cerințele societății.

Mișcările ascendente, tipice paradigmei *curriculumului* în etapa *postparadigmatică*, sunt consemnate în a doua jumătate a secolului XX și intensificate la granița dintre secolele XX și XXI, ca urmare a valorificării extensive a metodologiilor de cercetare *inter-, pluri- și transdisciplinare*, pe fondul trecerii de la modelul cultural al societății industrializate la modelul cultural al societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere.

2.2.3. O altă perspectivă de abordare istorică a pedagogiei vizează *procesul de definitivare a nucleului epistemic tare, aprofundat la nivel disciplinar, dar și inter-, pluri- și transdisciplinar*, după modele consacrate și în alte științe socioumane (vezi Dogan și Pahre, 1997).

Consolidarea „matricei de bază” a domeniului este realizată la nivelul *pedagogiei generale*, concepută ca *teorie generală a educației și instruirii*, care include *fundamentele pedagogiei și didactica generală*. Procesul epistemologic evocat are loc în patru etape.

1. *Etapa desprinderii pedagogiei de filozofie.* Este marcată de două tendințe specifice, importante în plan epistemologic, dar și social :
 - a) elaborarea unui *discurs autonom* în termeni de *filozofie a educației* pentru *fundamentarea normativității* și a *finalităților* (ideal, scopuri, obiective) proprii domeniului ;
 - b) *științificizarea* unui *demers metodologic* în termeni de analiză empirică a realității la nivel de *pedagogie experimentală*, dezvoltată prin extrapolarea metodelor de cercetare proprii științelor biologice.

Această ultimă tendință are ca rezultat orientarea cercetărilor referitoare la educație, instruire, învățământ, școală dinspre *pedagogia normativă* spre *pedagogia descriptivă*.
2. *Etapa raportării pedagogiei la progresele înregistrate în științele socioumane.* Este marcată, de asemenea, de două tendințe dezvoltate uneori la poli opuși, care nu exclud însă resursele și modalitățile de abordare complementară :
 - a) *psihologizarea educației* prin absolutizarea rolului factorului intern al formării-dezvoltării personalității celui *educat* în diferite contexte ; este influențată de cercetările *intra-* și *interdisciplinare* realizate la nivelul psihologiei generale, psihologiei vârstelor, psihologiei diferențiale, psihologiei dezvoltării etc., aceste cercetări fiind valorificate, în mod special, în psihologia educației, psihologia învățării, teoriile învățării ;
 - b) *sociologizarea educației* prin absolutizarea rolul factorului social extern (economic, politic, cultural, demografic, comunitar, religios etc.) al *formării-dezvoltării* personalității celui *educat* ; implică intervenția specifică a unor condiții sociale de ordin economic, politic, cultural, demografic, comunitar, religios etc., studiate de mai multe științe sociologice ; în sensul acestei tendințe generale sunt valorificate cercetări interdisciplinare dezvoltate la nivel de *pedagogie socială* sau de sociologie pedagogică, sociologia educației, sociologia familiei, sociologia culturii, sociologia instituțiilor sau organizațională etc.
3. *Etapa extinderii cercetărilor interdisciplinare și transdisciplinare.* Este marcată de mai multe perspective de abordare a cercetării pedagogice :
 - a) istorică și comparată (*istoria pedagogiei, istoria învățământului, pedagogia comparată*) ;
 - b) economică (*economia educației, planificarea învățământului*) ;
 - c) politică (*politica educației*) ;
 - d) cibernetică (*pedagogia cibernetică*) ;
 - e) managerială (*managementul educației, managementul școlii*) etc. ;

Aceste perspective promovează un nou discurs specific științelor pedagogice (sau științelor educației), dezvoltate în contextul raporturilor inter- și transdisciplinare evocate, care contribuie la aprofundarea obiectului de studiu și, în mod special, la extinderea și perfecționarea metodelor de cercetare.
4. *Etapa aprofundării discursului pedagogic dezvoltat din perspectiva științelor educației.* Este marcată de efortul înregistrat în direcția elaborării unor demersuri epistemologice speciale proprii *noilor științe ale educației*. Pe de o parte, are consecințe contradictorii în măsura în care stimulează o anumită stabilitate a conceptelor fundamentale, fixate în *matricea disciplinară*, iar pe de altă parte, generează (și întreține) „o imprecizie notorie” a termenilor aplicabili în contexte și situații particulare (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 961).

2.2.4. Într-o altă *interpretare, proprie sociologiei cunoașterii*, evoluția pedagogiei poate fi analizată în raport cu „procesul de disciplinarizare” înregistrat la nivelul unei

practici sociale foarte extinse care solicită o specializare realizată progresiv, până în mediul academic.

Istoria afirmării pedagogiei este marcată, astfel, de *trei mari faze* (vezi Hofstetter și Schneuwly, 2002, pp. 10-12) :

1. *pedagogia sau știința educației concepută ca știință morală* (1870-1900). Are drept consecință socială profesionalizarea instituțiilor specializate în formarea educatorilor, realizată în spiritul normativ propriu *herbartianismului* ;
2. *pedagogia științifică* (1880-1940). Este concepută în spiritul cercetării empirice, afirmată în biologie, dar și în psihologie și sociologie. Are consecințe importante în planul extinderii conținuturilor particulare în cadrul curentului *Educația Nouă*, care a stimulat și formarea unui nou tip de profesor, mai receptiv la cerințele și provocările vieții individuale și sociale ;
3. *pedagogia academică* (1950-1970). Este confirmată ca disciplină de studiu în învățământul superior, universitar și postuniversitar. Are drept consecință socială formarea inițială și continuă a cadrelor didactice la un nivel superior, care a ridicat standardul profesional al cadrului didactic, în paralel cu cel epistemologic al pedagogiei.

Această evoluție a pedagogiei, urmare a legitimării sale în mediul academic, cunoaște un anumit specific în diferite țări, în măsura în care se pune accent pe : a) unitatea disciplinei în jurul *matricei de bază* (Germania, Rusia, Spania, Italia) ; b) promovarea unui *referențial pluridisciplinar* (Franța, Belgia) ; c) raportarea la cerințe impuse de politică a educației/*curriculum*, evaluare, interculturalitate etc. (Anglia, SUA etc.).

2.3. Premodernitatea, modernitatea, postmodernitatea pedagogiei

O modalitate esențială de analiză a evoluției istorice a pedagogiei vizează nivelul epistemic atins în funcție de stadiul de *știință normală* în cadrul *matricei disciplinare* de bază.

Din această perspectivă de abordare fundamentală a pedagogiei, identificăm trei etape de evoluție distincte care exprimă *dimensiunea modelului cultural* afirmat la scară socială : *premodernitatea, modernitatea, postmodernitatea*.

2.3.1. Premodernitatea pedagogiei

Include momentele anterioare constituirii și fixării *matricei disciplinare de bază*. Modelele de educație și de instruire propuse nu au un fundament teoretic și metodologic specific și explicit. Sunt preluate din filozofie, religie, tradiție, folclor, artă, literatură. Promovează un discurs moralizator, fundamentalist, retoric, nediferențiat și nesusținut prin mijloace și resurse proprii domeniului, rămas într-o fază de ambiguitate și imprecizie epistemică. Modelul cultural reflectat este cel al societății *preindustriale*, bazată pe valori tradiționaliste, încărcate de mitologie, dar ineficiente economic la scara dezvoltării sociale, aflată în impas ca ritm și anvergură comunitară.

2.3.2. Modernitatea pedagogiei

Începe odată cu constituirea matricei de bază a disciplinei care asigură stabilitatea epistemică a domeniului prin definirea conceptelor fundamentale și articularea lor la nivel de enunțuri științifice susținute teoretic, metodologic și normativ. În esență, momentul evocat corespunde

punde stadiului în care *știința matură* sau *știința normală* este conturată ca *pedagogie generală*, incluzând, dezvoltând și articulând, în structura sa, *teoria educației* (*fundamentele pedagogiei*) și *teoria instruirii* (*didactica generală*).

Procesul de modernizare a pedagogiei poate fi identificat, din punct de vedere istoric, pe tot parcursul secolelor XIX-XX. Are loc la limita interferențelor dintre tendințele de abordare a educației de tip *magistrocentrist*, *psihocentrist*, *sociocentrist*, aflate în opoziție, și *paradigma curriculumului*, pe cale de afirmare epistemologică și de aplicare socială la nivel de politică a educației.

Acest proces este realizat convulsiv, fără a beneficia de o entitate epistemologică foarte clar definită. Liniile sale, dezvoltate complex și articulate uneori contradictoriu, caută să identifice obiectivele și resursele necesare pentru îndeplinirea lor în acțiunile de cercetare a *realității educaționale*.

Progresele înregistrate în sociologia cunoașterii sunt vizibile odată cu „primele inscripții academice”. Afirmarea treptată a domeniului educației în mediul universitar contribuie la depășirea tendințelor care considerau pedagogia doar „o știință morală anexă”, „o prelungire a filozofiei” sau „o știință aplicată a psihologiei”.

Deschiderea spre alte științe conturează o *dimensiune specifică procesului de modernizare a pedagogiei*. Are loc pe fondul unor tensiuni morale determinate de cererea de profesionalizare a educatorilor care impune raționalizarea practicii instruirii, intensificarea efortului de *disciplinare* epistemică a domeniului, de perfecționare a activităților de formare a cadrelor didactice.

În raport de aceste noi mize sociale, *pedagogia modernă* va urmări depășirea limitelor inerente *pedagogiei tradiționale*: ancorarea în cercetări empirice, nediferențierea între *profesie* și *disciplina științifică*, între *educație* și *pedagogie*, incapacitatea de (re)construcție teoretică a domeniului (vezi Hofstetter și Schneuwly, 2002, pp. 14-16, 239).

Teoriile despre educație sunt dezvoltate de-a lungul timpului, *în perspectiva modernizării pedagogiei* sau a consolidării statutului *pedagogiei moderne*. Ele angajează diferite circuite paradigmatic, implicite sau explicite, interferate sau delimitate, mai mult sau mai puțin vizibile în plan metodologic și practic, normativ și operațional.

În opinia noastră, numeroasele variante de *teorii ale educației*, grupate în literatura de specialitate, pot fi clasificate în funcție de gradul de deschidere teleologică asigurat la nivelul proiectării activităților de educație și de instruire.

A. *Teoriile educației*, devenite *clasice*, conturează mai multe modalități de deschidere teleologică a activității de *formare-dezvoltare* a personalității celui educat, instruit, perfecționat sau reciclat profesional etc. :

- a) *pedagogia tradițională* (secolul al XIX-lea) – finalități determinate aproape exclusiv de autoritatea profesorului, ceea ce întreține ruptura dintre „școală și viață” ;
- b) *pedagogia nouă* (sfârșitul secolului XIX-lea – începutul secolului XX) – finalități determinate aproape exclusiv de „cerințele copilului”, ceea ce extrapolează importanța „mediului natural” în defavoarea „mediului social” ;
- c) *pedagogia socială* (prima jumătate a secolului XX) – finalități determinate prioritar de „cerințele societății”, cu accente politice și politehnice înregistrate până în anii '70, mai ales în țările socialiste sau în cele în curs de dezvoltare ;
- d) *pedagogia globalistă* (anii '50-'80) – finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății industrializate care vizează formarea omului complex, total, multilateral ;

- e) *pedagogia creatoare* (după 1980) – finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății *postindustriale*, care vizează formarea unei personalități adaptabile la o lume aflată în schimbare rapidă.
- B. *Teoriile contemporane* ale educației înregistrează confruntarea ideologică, reflectată și la nivelul finalităților, dintre modelul pedagogic al societății *industrializate* (cu resurse pe cale de epuizare) și modelul pedagogic al societății *postindustriale* informatizate (pe cale de instituționalizare și de legitimare organizațională):
 - a) teoriile *spiritualiste* – centrate pe transcendența metafizică și religioasă a educației;
 - b) teoriile *personaliste* – centrate pe emergența forțelor interne ale educației;
 - c) teoriile *psihocognitive* – centrate pe stimularea la maximum a capacităților de învățare;
 - d) teoriile *sociale* – centrate pe valorificarea la maximum a factorilor pedagogici care asigură transformarea ascendentă a societății;
 - e) teoriile *socioculturale* – centrate pe valorificarea culturală a interacțiunilor dintre factorii sociali ai educației;
 - f) teoriile academice – centrate pe valorile clasice deschise, care asigură formarea generală, fundamentală a personalității umane (vezi *Les Théories contemporaines de l'éducation*, 1990).

Pedagogia contemporană valorifică acumulările istorice relevante la nivelul conceptelor promovate în diferite epoci, ca expresie a unor modele culturale care anticipează sau confirmă ideea *modernității* sau a *modernizării educației*:

- a) Antichitate – „educația constă în ajutorul dat copilului pentru a deveni om”;
- b) *Evul Mediu* – educația devine opera Bisericii, având ca vocație „pregătirea salvării omului prin respectarea și îndeplinirea *Cuvântului* lui *Dumnezeu*”;
- c) *Renaștere* – educația revine la problematica omului, „urmărind dezvoltarea sa completă, integrală, care constă în ajutorul dat copilului pentru a-și asuma condiția umanității”;
- d) *epoca modernă* – „educația constă în capacitatea de a conduce ființa umană de la natura sa concretă la natura sa ideală” (vezi Ulman, 1976, pp. 11-18).

O expresie concentrată a *modernității sau modernizării pedagogiei* este cea promovată în mod programatic de curentul *Educația Nouă*. Mișcarea sa, angajată în sensul valorificării resurselor celui *educat*, este anticipată de pedagogia lui Jean-Jacques Rousseau, centrată pe ideea de liberare în educație, prin respectarea naturii specifice a copilului, cu toată „posteritatea sa contradictorie”.

Educația Nouă, reprezintă o orientare generică, relevantă la granița dintre secolele al XIX-lea și XX și afirmată deplin în prima jumătate a secolului XX. Ideologia sa marchează procesul de *modernizare a pedagogiei* prin următoarele contribuții de ordin teoretic, metodologic și normativ (vezi Ulman, 1976, pp. 27-135):

1. *scopurile educației* sunt concepute intrinsec, în consens cu natura specifică a copilului care trebuie valorificată în sensul dezvoltării și al adaptării sale la mediul social (vezi John Dewey);
2. *organizarea educației* presupune „a conduce natura spre cultură”, soluțiile propuse fiind realizabile în diferite variante strategice:
 - a) „subordonare vieții spirituale”;
 - b) „reîntoarcere la surse, la natura pozitivă a celui educat”;
 - c) apelul la științe umane și sociale, dar și la științe pozitive;

- d) „asamblarea universalului și a individualului, în orice acțiune pedagogică” ;
 - e) promovarea unui model pedagogic bazat pe „școala muncii” ;
 - f) valorificarea normelor sociale aflate la baza acțiunilor pedagogice (idee preluată din pedagogia lui Emile Durkheim) ;
 - g) „armonizarea finalităților sociale cu structurile individuale” (Jean Piaget) ;
 - h) deschiderea spre învățare integrată și educație permanentă ;
3. stimularea învățării devine condiția dezvoltării personale, fiind realizabilă prin mai multe strategii :
- a) „eliberarea constrângerilor” în acord cu valorile fundamentale ale existenței ;
 - b) valorificarea dinamicii grupului ;
 - c) promovarea și perfecționarea metodelor educative considerate eficiente (prin tehnici de nonintervenție, autodeterminare, nondirectivitate, adaptabilitate didactică la psihologia copilului ;
 - d) angajarea pedagogică a tehnicilor de acțiune (Freinet), a resurselor colectivului (Makarenko), a mijloacelor de programare a instruirii (Skinner) ;
 - e) dezvoltarea unor domenii ale cercetării productive pentru modernizarea pedagogiei : istoria educației și a instituțiilor școlare, sociologia educației, psihologia educației, psihologia învățării.

„Noile pedagogii” sintetizează contribuțiile *Educației Noi*, definind, în esență, „teoriile și practicile pedagogice care, în loc să se impună din exteriorul copilului, se dezvoltă plecând de la nevoile acestuia, de la dorințele și posibilitățile sale de exprimare”.

Orientările avansate reflectă, în mod special, cerințele modelului *psihocentrist* : a) respectarea copilului ca „subiect epistemic” ; b) tratarea sa nu ca „un mic adult”, ci ca „o parte mică” din evoluția omului ; c) valorificarea ritmului său de dezvoltare, „lent și manifest”, propriu copilăriei și fiecărui copil în parte. Deschiderile sunt asumate și la nivel instituțional, variante exersate de modelul *sociocentrist* prin : a) creșterea rolului educației *nonformale* și *informale* ; b) deplasarea obiectivelor educației de la „reproducerea culturii” la „producerea” sa în perspectiva unor exigențe socioprofesionale viitoare (vezi Resweber, 1986, pp. 3-9).

Pe acest fond, teleologic și axiologic, este definitivată trecerea de la *pedagogia tradițională*, centrată pe transmiterea de cunoștințe, la *pedagogia modernă*, orientată către resursele psihologice ale elevilor, în perspectiva integrării sociale. Evoluțiile semnificative sunt înregistrate la nivelul gândirii și al practicii pedagogice contemporane.

La nivelul gândirii se afirmă „curențele contemporane” :

- A. *pedagogia negativă* ;
- B. *antipedagogia* ;
- C. *pedagogia instituțională* ;
- D. *pedagogia terapeutică* ;
- E. *pedagogia dinamicii grupului*.

La nivelul *practicii* intervin „instanțele experienței contemporane”, care exprimă *imperativele pedagogice* legate de respectarea ritmului de dezvoltare al elevului, valorificat individual și în grup, psihologic și social, intelectual și moral. *Relațiile cu mediul* sunt promovate „ca motor al formării”. *Noile strategii de instruire* sunt tipice unor tendințe ale *pedagogiei interacționale*, realizabilă pe bază de *obiective*, prin valorificarea, în condiții de *proiect*, a *interesului elevilor*, stimulând o „pedagogie a deșteptării, a imaginarului, a rezolvării conflictelor” (vezi Resweber, 1986, pp. 11-118).

- A. *Pedagogia negativă*, lansată de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), cultivă ideea „libertății negative” a elevului și a educației bazate pe autogestiunea valorilor comunității. Implică realizarea educației în conformitate cu natura proprie elevului, fără intervenția unui scop social exterior.
- În plan instituțional este experimentată Școala de la Hamburg (1918-1925), care aplică tezele „pedagogiei comunitare” promovate de Lev Tolstoi la Iasnaia Poliana (1849-1862). Este stimulată *educația* bazată pe *autogestiune*, centrată pe muncă desfășurată în grup, pe dezvoltarea liberă a interesului elevilor pentru activitate, pe implicarea celor *educați* în viața comunitară.
- B. *Antipedagogia* depășește pragul critic pe care „pedagogia negativă” l-a evitat, „punând în cauză instituțiile, tehnicile, rolurile și funcțiile pedagogiei”. Sunt relevante trei niveluri critice :
1. nivelul planurilor de referință generală, care vizează *critica instituției școlare* (sursă de reproducere a societății de consum și a inegalităților sociale (Ivan Illich, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron), a *metodelor pedagogice* (centrate pe transmiterea cunoștințelor), a *profesorilor* care impun cunoștințele și comportamentele morale în spirit *magistrocentrist* ;
 2. nivelul caracteristicilor generale, ce vizează *critica finalităților* externe, a *relațiilor pedagogice* care blochează libertatea de expresie a elevului, a *programelor unilaterale* lipsite de practica sportului, a educației corporale și verbale, a artei teatrale, a psihodramei, a analizelor de text etc. ;
 3. nivelul implicațiilor socioculturale, care vizează *critica reprezentărilor* despre educație și învățământ, a *concepțiilor* despre *cunoaștere* și despre proiectarea sa în condițiile mediului școlar.
- C. *Pedagogia instituțională* propune o nouă abordare paradigmatică a educației care depășește perimetrul instituției școlare, angajând resursele psihosociale ale (micro)grupului, interpretabile în sens psihanalitic (F. Oury, A. Vasquez) și socioanalitic (Michel Lobrot). Strategiile propuse deplasează relația pedagogică *profesor-elev* în direcția unor noi raporturi instituționale, posibile în mediul școlar și extrașcolar.
- În mediul școlar, „pedagogia instituțională” are în vedere raporturile *reale* care există între actorii instruirii și dimensiunea materială și organizațională a școlii, dar și raporturile *simbolice* (care exprimă dimensiunea *inconștientului colectiv*) și cele *imaginare* ce apar la nivelul grupului școlar, al clasei de elevi (prin valori operând pedagogic între „real și imaginar”).
- În mediul extrașcolar, „pedagogia instituțională” are în vedere valorile formative promovate la nivel de familie, comunitate (locală, teritorială), agenți sau factori sociali – economici, culturali, politici, religioși etc.
- Mesajul modern pe care vrea să-l transmită „pedagogia instituțională” urmărește valorificarea a două categorii de resurse formative de ordin *formal*, dar și *nonformal*. Astfel, *instituția educativă* „articulează un ansamblu de efecte” într-o zonă organizațională care nu mai poate fi revendicată exclusiv de școală. Pe acest circuit, este anticipată ideea sociologică a „școlii deschise”.
- D. *Pedagogia terapeutică* este considerată „subiacentă pedagogiei instituționale”, promovând o *atitudine globală* față de actorii instruirii. Această atitudine este considerată necesară în condițiile blocării relației pedagogice/didactice în destule situații școlare și extrașcolare. Strategiile propuse angajează diferite *metode* : a) *nondirective* („centrate pe relația cu clientul” – vezi Carl Rogers) ; b) *de dezvoltare afectivă* (centrate

pe surprinderea efectivă a *selfului/sinelui* – vezi Donald Winnicott); c) *de cultivare a spontaneității* (bazate pe tehnici de psihodramă – vezi Jacob Levy Moreno).

- E. *Pedagogia „dinamicii grupului”* este plasată la intersecția dintre „pedagogia instituțională” și „pedagogia terapeutică”. Demersul propus angajează „grupa de pregătire” (*training group*) în condiții de autogestiune sau de „întâlniri afective”, utilizate ca instrument de analiză *psihosocioterapeutică* (Carl Rogers, Jacob Levy Moreno, Kurt Lewin). Modelele avansate subliniază unitatea grupei, funcția liderului, resursele psihopedagogice rezultate din dinamica grupei, valorificate, în special, în mediul școlar.

În concluzie, *modernitatea pedagogiei* reflectă valorile *modelului cultural al societății industrializate* aflate într-un proces de afirmare socială în secolul al XIX-lea și în prima jumătate a secolului XX.

Experiența pedagogică este extinsă continuu ca urmare a promovării curentelor ideologice amintite anterior, dezvoltate, în esența lor, sub „imperativul raportării libertății la instituție și a instituției la politică” (Resweber, 1986, p. 68). Miza acestor curente este inclusiv de natură epistemică, generând numeroase variante sau exerciții paradigmatică care contribuie la conturarea „matricei disciplinare” a pedagogiei ca domeniu distinct de cercetare științifică și de practică socială.

De asemenea, *modernizarea pedagogiei* în contextul procesului de industrializare și de democratizare a societății reprezintă simultan o miză *psihologică* și *socială*. Avem în vedere funcția specifică asumată, în mod obiectiv la nivelul educației moderne, care constă în „a da reperele culturale necesare în achiziționarea structurilor științei” (Resweber, 1986, p. 121), repere culturale angajate în mod explicit ce pot fi traduse în plan *ideologic* și *didactic*, dar și *epistemologic*.

În plan *ideologic* „noile pedagogii”, exprimate în diverse curente, contribuie la realizarea saltului de la pedagogia tradițională, *premodernă*, care pune accent doar pe transmiterea unor cunoștințe, la *pedagogia modernă*, centrată pe resursele de învățare și formare a elevilor în perspectiva integrării lor în grup, în comunitate, în societate.

În plan *didactic*, esențială este trecerea de la *învățarea reactivă*, reproductivă spre cea *activă* și chiar *creativă* și *proactivă*, care anticipează cerințele paradigmei *curriculumului*.

În plan *epistemologic*, numeroasele variante paradigmatică exersate sub genericul Educației Noi, printr-un efort de scientizare a domeniului, realizat din perspectivă psihologică, dar și socială, susțin procesul de stabilizare al „matricei de bază” a pedagogiei, pregătind terenul pe care poate avea loc tranziția de la *modernitatea* la *postmodernitatea pedagogiei*.

2.3.3. Postmodernitatea pedagogiei

Urmează momentul în care „matricea disciplinară” a domeniului este stabilizată și sistematizată. Pe acest fond epistemic este posibilă dezvoltarea specială a unor componente ale educației sau ale instruirii considerate mai importante în diferite etape istorice, în diverse contexte ideologice, tehnologice ori comunitare, în diferite situații generate sau condiționate cultural, politic, economic, ecologic, demografic, filozofic, religios, managerial etc.

O caracteristică esențială a *postmodernității* rezultă din necesitatea afirmării unei noi paradigme pentru depășirea limitelor paradigmelor anterioare. Situația de criză, pe care trebuie să o rezolve noua paradigmă, este generată de opoziția, tot mai ireconciliabilă, apărută între tendința de abordare *psihocentristă* și cea de abordare *sociocentristă* a educației.

Postmodernitatea pedagogiei este asociată, astfel, cu lansarea, la jumătatea secolului XX, a paradigmei *curriculumului*, care pune la baza educației *scopurile și obiectivele* elaborate la nivelul unității dintre cerințele *psihologice* (ale educatului) și cele *sociale* (ale conținuturilor preluate și valorificate pedagogic de *educator*). *Principiile* acestei noi *paradigme*, fixate la jumătatea secolului XX în cadrul unui model de proiectare rațională a educației vizează : 1) stabilirea scopurilor și obiectivelor în termeni de comportamente psihologice și de conținuturi recunoscute social ; 2) selectarea experiențelor de învățare ale *educatului* (în funcție de scopurile și obiectivele precizate anterior) ; 3) organizarea activității în sens metodologic ; 4) evaluarea rezultatelor activității (conform criteriilor incluse în structura scopurilor și obiectivelor – vezi Tyler, 1949).

Analiza postmodernității pedagogiei oferă numeroase deschideri spre interpretări istorice, retrospective și prospective. Fondul dezbaterii îl reprezintă situația excepțională în care se află pedagogia. Exersarea mai multor paradigme în etapa *modernizării* sale nu a rezolvat numeroasele probleme legate de consolidarea statutului științific al pedagogiei, pentru legitimarea teoriilor despre *educație, instruire, curriculum*.

Din perspectiva acumulărilor sale istorice, pedagogia „a urmat drumul parcurs de celelalte științe, adică a plecat de la un empirism complet”, prelucrat și orientat programatic în epoca modernizării sale. Evoluția spre *postmodernitate* s-a realizat însă „mult mai încet, cel puțin ca tehnică științifică, din cauza specificului problemelor sale ; și este normal ca pe viitor dezvoltarea sa în acest sens să fie tot așa de lentă, pentru aceleași motive” (Planchard, 1992, p. 33).

Miza inițială a *postmodernității* este plasată deci la nivel tehnologic. Întârzierile constatate trebuie căutate însă printre paradigmele istoriei care întrețin „o falie epistemică” între :

- *pedagogia clasică* (secolele XVII-XVIII), apropiată de ceea ce noi am numit *premodernitatea pedagogiei* ;
- *pedagogia neoclasică* (secolul al XIX-lea – începutul secolului XX), acoperind o perioadă din ceea ce noi am numit *modernitatea pedagogiei* ;
- *pedagogia postmodernă*, la care se ajunge prin „salt direct după 1930” (Ardoino, 1980 ; Birzea, 1995).

Pedagogia clasică întreține tendințe extreme, mesianice chiar, dezvoltate la diferiți poli mai mult sau mai puțin transparenți și reprezentativi.

Pedagogia neoclasică acoperă faza *modernizării timpurii*, contribuind la emanciparea pedagogiei de sub tutela filozofiei prin apelul la mai multe demersuri științifice particulare. Are drept consecință conturarea unei anumite *matrici disciplinare*, pe care să fixeze problematica teoretică, metodologică și practică a *pedagogiei generale*.

Pedagogia postmodernă anticipează o nouă problematică prin fixarea demersurilor științifice între abordarea paradigmatică *psihocentristă* și cea *sociocentristă*. Odată cu afirmarea mai multor ramuri ale domeniilor, este accentuată tendința de decupare a unor probleme din *matricea de bază a pedagogiei*, referitoare la actorii educației, instituțiile/ organizațiile școlare, mecanismele învățării, sociologia grupurilor, conținuturile și tehnologia instruirii, evaluarea, interdisciplinaritatea, interculturalitatea, curriculumul integrat etc.

Vulnerabilitatea acestui demers provine din tendința de extrapolare a problemelor evocate înaintea stabilizării conceptelor fundamentale, a definitivării metodologiilor de bază, operă asumată în procesul de *modernizare* a oricărei discipline științifice.

Inversarea raporturilor epistemologice dintre conceptele fundamentale și situațiile sau imperativele particulare explică prezența mai multor fenomene perturbatoare în cadrul *postmodernității pedagogiei* :

- apariția multor „științe și miniștiințe despre educație fără... educație” ;
- coabitarea artificială sau parazitară a științelor normative, prescriptive și practice, descriptive ;
- suprapunerea forțată sau spontană între metodologiile de abordare monodisciplinară, intradisciplinară și interdisciplinară a educației și instruirii ;
- interferența negativă dintre pluridisciplinaritatea internă (care pleacă de la obiectul de studiu specific pedagogiei – educația) și pluridisciplinaritatea externă, având ca produs „specializarea parțială a unor științe care nu au educația ca obiect principal” (vezi Ardoino, 1980 ; Birzea, 1995).

Perspectiva postmodernității presupune valorificarea prealabilă a axelor specifice modernității :

- a) *raționalitatea*, care asigură stabilitatea conceptuală și metodologică a domeniului, ca expresie a maturității epistemice a discursului specific pedagogiei ca știință specializată în studiul educației ;
- b) *multiplicitatea*, care permite dezvoltarea ulterioară, intensivă și extensivă, a științelor pedagogice/educației, corespunzător extinderilor sociale ale obiectului de studiu specific pedagogiei – *educația* –, și a metodologiilor de cercetare de tip intra- și interdisciplinar.

Expansiunea științelor educației apare ca un fenomen obiectiv, determinat de transformarea *agenților* educației în *actori* și chiar în *autori* ai educației. Cele trei ipostaze ale *educatorului* și ale *educatului* reflectă evoluțiile înregistrate între *premodernitatea*, *modernitatea* și *postmodernitatea* pedagogiei.

Ipostaza *tradițională*, *premodernă*, a *agenților educației*, este fixată aproape mecanic la nivelul unui singur rol asumat în cadrul practicii instruirii, de transmitător (*educatorul*), respectiv de receptor de mesaje (*educatul*).

Ipostaza *modernă*, a *actorilor educației*, este stimulată de cercetările întreprinse în sociologia educației, dar și în psihologia educației. Se manifestă prin fenomenul multiplicării rolurilor pedagogice și sociale îndeplinite de *educator*, dar și de *educat* în contextul specific activității de instruire, organizată *formal*, dar și *nonformal*, în cadrul procesului de învățământ. *Educatorul* rămâne principalul emițător sau transmitător de *mesaje pedagogice*, dar acționează, în același timp, ca formator, consilier, manager al educației în raport cu clasa, școala, comunitatea ; *educatul* rămâne un receptor de mesaje pedagogice care acționează însă în calitate de „subiect epistemic” ce inițiază, prelucrează, completează și perfecționează continuu informațiile (verbale și nonverbale) preluate pe diferite circuite de retroacțiune.

Ipostaza *postmodernă*, a *autorilor educației*, este promovată odată cu afirmarea paradigmei *curriculumului* în perspectiva educației permanente și a autoeducației. Transformarea *actorilor* în *autori* ai *actului formativ* are în loc în procesul de dobândire a capacității de *autoproiectare pedagogică*.

Autorii educației angajează și valorifică toate necesitățile obiective de formare-dezvoltare a personalității. Educația postmodernă este deschisă astfel, spre educație permanentă și autoeducație prin integrarea, la nivelul oricărui proiect pedagogic, a tuturor *conținuturilor* și *formelor generale* ale educației (*morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică, formală, nonformală, informală*). Din această perspectivă, *educația postmodernă* reflectă cerințele de abordare globală și deschisă a educației și instruirii, a proiectării educației și instruirii, proprii paradigmei *curriculumului*.

Literatura de specialitate de ultimă generație evidențiază „paradigma celor 12 *necesități*” pedagogice grupate în trei categorii de *cerințe de formare-dezvoltare a personalității* (vezi Pourtois și Desmet, 1997) :

- a) *cerințe psihologice – afective, cognitive, sociale, valorice* ;
- b) *cerințe sociale/comunitare – de afiliere, de realizare, de autonomie socială, de participare ideologică* ;
- c) *cerințe pragmatice – de atașare, de experimentare, de comunicare, de implicare axiologică*.

În acest context, *educația postmodernă*, promovată în spiritul paradigmei *curriculumului*, solicită dezvoltarea unor *noi științe pedagogice* corespunzător unor cerințe psihosociale, de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă din ce în ce mai complexe și mai diversificate la nivelul cuplului *educat-educator, personalitate-societate*.

Evoluția pedagogiei postmoderne are loc între două coordonate aparent opuse, dar complementare :

- a) *extinderea obiectului de studiu specific, educația în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere*, care generează fenomenul multiplicării „științelor educației” ;
- b) *concentrarea cercetării obiectului de studiu specific la nivelul matricei de bază a domeniului* (fundamentele educației, ale instruirii, ale proiectării educației și instruirii) asigurată de *științele pedagogice fundamentale* în raport cu care pot fi dezvoltate „noile științe ale educației”.

Necesitatea reconstrucției epistemice și sociale a relației dintre *diversitatea și unitatea pedagogiei postmoderne* este demonstrată în plan *teoretic*, dar și *metodologic și practic*. Ambele planuri confirmă calitatea *curriculumului* de „paradigmă a complexității și autonomiei educației”.

În plan *teoretic*, problema fundamentală este cea a raportului dintre științele educației, aflate în plină expansiune, și baza lor conceptuală și metodologică, dependentă de „nucleul epistemic tare”, construit la nivelul *științelor pedagogice fundamentale* (*teoria generală a educației; teoria generală a instruirii; teoria generală a curriculumului* ca teorie a proiectării educației și instruirii în sensul paradigmei *curriculumului*).

În plan *metodologic și practic*, problema fundamentală este cea a delimitării necesare între *noile științe ale educației* validate epistemic și cele invalidate epistemic. *Noile științe ale educației* validate epistemic sunt cele care au o bază conceptuală specifică pedagogiei, dezvoltată metodologic în sens inter-, pluri- și transdisciplinar. Cele invalidate epistemic apar ca „științe și miniștiințe *despre* educație... fără educație”, care au o bază conceptuală și metodologică proprie altor domenii sau sunt doar rezultatele unor opinii și improvizații prezentate sub forma unor „empirisme abstracte” (vezi Bîrzea, 1995 ; Mills, 1975).

Noile științe ale educației reflectă spiritul *postmodernității* în măsura în care sunt generate epistemic și susținute social de *paradigma curriculumului*, ce avansează un model de abordare globală și deschisă a activității de *formare-dezvoltare a personalității*, de cercetare specifică a complexității și autonomiei domeniului. În acest cadru putem identifica patru surse principale aflate la baza apariției și evoluției „noilor științe ale educației” (vezi Lerbet, 1995) :

- a) aprofundarea obiectului de studiu al pedagogiei pe fondul extinderii sale „de la domeniul material până la domeniul epistemic cel mai *metareflexiv* și abstract” – *epistemologia științelor educației, logica educației, teoria comunicării pedagogice* ;

- b) dezvoltarea teoriilor specifice la niveluri de generalitate care evoluează de la domeniul epistemic intern (*teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului*) la nivelul epistemic derivat – *managementul organizației școlare, planificarea educației, politica educației*;
- c) reorientarea raporturilor dintre *educator* și *educat* la nivelul unui model pedagogic abstract care evidențiază resursele autoeducației (capacitatea *educatorului* de gestionare a informației-comunicării-creației în cadrul *mesajului pedagogic*; capacitatea *educatului* de autoevaluare obiectivă, de autoinstruire ca „subiect epistemic”) – *comunicarea pedagogică; teoriile învățării/modele de instruire*;
- d) integrarea conceptelor pedagogice, fărâmițate de diferite „modele polireferențiale”, într-un cadru teoretic și metodologic riguros și flexibil, „care angajează dinamica internă a sistemului de educație, dar și toate relațiile sale cu mediul” – *managementul educației, managementul instruirii/lecției, managementul proiectării pedagogice, managementul clasei, sociologia curriculumului*.

Toate procesele semnalate evocă nevoia de reconstrucție a domeniului pedagogiei. Diversificarea trebuie susținută printr-o nouă „știință a educației” cu caracter sintetic. Ideea este promovată și în literatura pedagogică americană, consacrată *postmodernității*, abordată din perspectiva evoluțiilor epistemologice de tip *postparadigmatic*, propuse de Thomas Kuhn.

Știința educației acționează în contextul unei cunoașteri științifice fărâmițate în vederea realizării unor *obiective* care privesc: justiția socială; echitatea; depășirea empirismului, pozitivismului, scepticismului; respectul particularului și individualului (irealizabil prin „standarde”); pluralitatea și emergența studiilor (opuse „unui drum științific monolitic”).

Această nouă *pedagogie de sinteză* este capabilă să le propună elevilor, studenților etc. „înțelegerea științei nu ca un monolit, ci ca o sursă de dialog, realizabil prin abordări multiple”. În esență, ea trebuie reconstruită permanent ca „știința educației pentru toți” (vezi Weaver, Morris și Appelbaum, 2001, pp. 129-145).

Misiunea socială a unei *pedagogii de sinteză* constă în rezolvarea contradicțiilor sesizate în *evoluția postmodernă a științelor educației*. Amplificate la nivelul relațiilor complexe dintre *local* și *global*, dintre *național* și *internațional*, pe fondul extinderii, necontrolată epistemologic, a obiectului de cercetare specific, a câmpului de investigație pluridisciplinară, a tehnologiilor și instituțiilor promovate, cu pretenții și angajamente educaționale mai mult sau mai puțin justificate social.

Soluția preconizată în etapa *postmodernității pedagogiei* mizează pe reconsiderarea *științelor fundamentale ale educației*, odată cu repoziționarea disciplinelor și subdisciplinelor, situate, altfel, într-un câmp de referință foarte larg, denumit *științe ale educației*. În esență, *științele fundamentale ale educației*, integrate la nivelul unei *pedagogii de sinteză*, care asigură *fundamentele* tuturor „științelor educației”, mai vechi sau mai noi, „trebuie să-și asume rolul de coordonare și de *teorie generală*” a domeniului (Hofstetter și Schneuwly, 2002, p. 28 – s.n.).

2.4. Paradigmele pedagogiei

Evoluția istorică a pedagogiei este influențată în mod determinant de modelele de abordare a teoriilor care au ca obiect de cercetare educația, instruirea, învățământul, școala, necesitățile celui *educat* și posibilitățile *educatorului* etc. În termeni epistemologici, aceste *modele* au sens de *paradigme*. Le vom analiza în *sens larg* și în *sens restrâns*.

În *sens larg*, pot fi identificate numeroase *modele* de abordare a educației. Unele sunt inițiate chiar în epoca *premodernității* pedagogiei. Numărul lor este în creștere continuă în epoca *modernității* și mai ales în etapa *postmodernității pedagogiei*.

În mod analogic, putem identifica numeroase modele de abordare a educației în cadrul celor două mari etape de evoluție a pedagogiei :

1. *preștiințifică* – modelul de abordare : *metafizică, teologică, filozofică, tradițională* (orală, populară, mitică) etc. ;
2. *științifică* – modelul de abordare : *biologică, pedologică, psihologică, etică, antropologică, sociologică, politică, tehnologică, managerială* etc.

În *sens restrâns*, numărul acestor *modele de abordare a educației* poate fi controlat în funcție de cerințele epistemologice de afirmare efectivă a lor ca *paradigme*. Aceste cerințe epistemologice vizează :

- a) raportarea la „matricea disciplinară” a pedagogiei aflată în stadiu de știință normală – cu o *teorie, o metodologie și o normativitate* specifice ;
- b) recunoașterea și legitimarea la scara comunității științifice într-o perioadă semnificativă pentru acumularea cunoașterii, apariția situației de criză și rezolvarea ei prin schimbarea paradigmei cu o nouă paradigmă („revoluția în știință”).

Din această perspectivă, *paradigmele pedagogiei* pot fi identificate și distribuite la nivel *polar* și *multinivelar*. Cele două perspective reflectă stadiile de evoluție epistemică și socială a pedagogiei, înregistrate de-a lungul istoriei educației și instruirii – de la *premodernitate* la *modernitate*, de la *modernitate* spre *postmodernitate*. O perspectivă integratoare ar putea asigura o fixare a celor mai importante paradigme angajate în *(post)modernitatea* sau *(post)modernizarea* educației. O putem evidenția ca o a treia perspectivă, plasată în interiorul sau în prelungirea perspectivei multinivelare.

I. Primul tip de identificare și de distribuție a *paradigmelor pedagogiei*, cel *polar*, este tributar abordării filozofice a educației. Sunt evidențiate două paradigme, situate la poli opuși, în raport cu viziunea lor generală despre educație, instruire, învățământ. Exemplificările istorice coboară în acest caz spre *premodernitatea* pedagogiei antice și medievale. Demonstrația rămâne interesantă pentru descoperirea originilor istorice ale celor două paradigme, prelungite până în *modernitate* și *postmodernitate* : 1) *paradigma pedagogiei esenței*, care pune accent pe construirea unui model abstract, ideal de educație ; 2) *paradigma pedagogiei existenței*, care pune accent pe construirea unui model de educație orientat spre natura concretă a celui educat (vezi Suchodolski, 1970).

1. *Paradigma pedagogiei esenței* are în vedere realizarea educației după un *model ideal*, elaborat la nivel *abstract*. În interiorul ei sunt identificate mai multe momente istorice semnificative în planul filozofiei educației.

A. *Pedagogia esenței*, considerată *clasică*, este evaluată istoric pe parcursul a trei etape : Antichitatea, Evul Mediu și Renașterea.

- a) *Pedagogia esenței în Antichitate* este identificată în opera filozofică a lui Platon și Aristotel. Educația este orientată spre lumea ideală, perfectă, imuabilă, deosebită de cea „a umbrelor”, empirică, imperfectă, schimbătoare (Platon). Într-o altă viziune filozofică, educația modelează materia pasivă a omului. Urmărește formarea activă, durabilă, care conferă calitate existenței umane în cadrul activităților sale *specifice* (Aristotel).

- b) *Pedagogia esenței în Evul Mediu* este identificată în opera lui Toma din Aquino. Educația este concepută ca o activitate prin care însușirile potențiale ale divinității devin realități actuale. Rolul principal revine voinței, care îl ajută pe om să-și domine greșelile, proprii naturii sale. Succesul educației și al instruirii „este întotdeauna legat de bunăvoința providenței”. Omul este „doar un mijloc datorită căruia idealul de adevăr și idealul de bine, autoritare și dogmatice, trebuie să modeleze natura sa coruptă”.
 - c) *Pedagogia esenței în Renaștere* este identificată în opera lui Erasm din Rotterdam (*De Pueris instituendis*). Educația, ca însușire a tuturor oamenilor, este concepută și realizată în conformitate cu rațiunea, care constituie „forța conducătoare a vieții”. În această perioadă sunt semnalate primele replici date pedagogiei esenței prin afirmarea unor idei umaniste despre individualitatea și dezvoltarea liberă a omului. François Rabelais (1490-1553) analizează procesul formării unui om concret (*Pantagruel*). Michel de Montaigne (1553-1592), în opera sa *Eseuri*, critică dogmatismul educației scolastice, bazată pe modelul supunerii, cu utilizarea unor metode exclusiv verbaliste.
- B. *Pedagogia esenței modernă* este lansată în secolul al XVII-lea prin opera lui Jan Amos Comenius (1593-1670), *Didactica Magna*.
- a) Jan Amos Comenius este considerat „întemeitorul sistemului pedagogiei conforme cu natura”, concepută ca *model de abordare a educației*, raportată permanent la anumite *noțiuni, principii și forme de organizare specifice*. Educația este proiectată după *modelul naturii*, conceput în sensul pedagogiei esenței. *Natura abstractă, perfectă*, la care trebuie să se raporteze permanent educația, „reprezintă sistemul nostru originar”. John Locke, în *Idei despre educație*, promovează modelul moral al „gentlemanului”, considerat *bază și măsură* a formării omului.
 - b) *Pedagogia esenței în secolele XVIII-XIX* evoluează dintr-o perspectivă filozofică influențată de idealismul clasic german. Immanuel Kant critică atât dogmatismul tradițional, cât și scepticismul modern. În viziunea sa, omul devine propriul creator prin produsele fundamentale ale conștiinței sale active: știința, arta, morala. În raport cu acest model, *pedagogia* sa, „cedând farmecului lui Rousseau, a încercat să arate consecințele filozofiei, scoțând în relief atât activitatea copilului în domeniul intelectual și moral, cât și acceptarea de către copil a principiilor obligatorii pentru toți” (Suchodolski, 1970, p. 31). Fichte abordează problema pedagogică a raportului dintre ideal și activitate. În spiritul filozofiei esenței, idealul este un produs al *eului transcendent*, nu al *eului empiric*. Înregistrăm totuși un salt față de pedagogia esenței bazată pe dogme religioase sau pe modelul naturii abstracte, perfecte. Hegel concepe educația ca un proces de realizare a idealului și a normelor impuse de spiritul obiectiv în dezvoltarea sa istorică. Educația reflectă calitatea spiritului obiectiv, afirmat istoric la nivel instituțional, determinantă în raport cu realitatea faptică, empirică.
 - c) *Pedagogia esenței promovată de Herbart (1776-1841) și discipolii săi (Ziller, 1817-1883)* este „întemeiată pe concepția kantiană a rolului creator al rațiunii”, angajat în sens transcendent (Suchodolski, 1970, p. 48). *Teoria instruirii formale* dezvoltă „o concepție specială a formării spiritului copilului după scheme stabilite înainte”. Aceste scheme sunt transpuse la nivelul *treptelor formale ale lecției*, exprimate în următorii termeni: *claritatea* (prezentarea analitică a cunoștințelor) – *asociația* (raportarea noilor cunoștințe la cunoștințele anterioare) – *sistema* (sintetizarea noilor cunoștințe) – *metoda* (aplicarea noilor cunoștințe).

2. *Paradigma pedagogiei existenței* are în vedere realizarea educației după un *model concret* al *naturii* conceput la nivel *empiric*. Este lansată și evoluează ca replică de fond dată pedagogiei esenței, pe tot parcursul epocii moderne.

A. Linia *normativă* a acestui model este anticipată deja, în secolul XVII-lea, de Comenius prin afirmarea principiului intuiției, care „acceptă luarea în considerare a copilului viu”, privind natura umană în dimensiunea sa concretă, empirică. Procesul formativ are „un triplu caracter”, dependent de cele mai importante resurse ale omului : *rațiune (educație intelectuală)* – *cuvânt (educație literară)* – *mână (educație practică)*. Ideea filozofică a *naturii bune a omului* este asociată de Leibnitz cu cea a individualității. Modelul monadelor atrage atenția asupra resurselor individuale ale ființei umane, în opoziție cu pretențiile avansate de pedagogia esenței.

B. *Afirmarea pedagogiei existenței* ca model distinct are loc în secolul al XVIII-lea prin opera lui Jean-Jacques Rousseau, *Emile sau despre educație*. Aproximarea de pedagogia lui Comenius este aparentă și înșelătoare. Modelul educației la Rousseau are în vedere natura concretă, empirică a copilului (nu cea abstractă, perfectă, care pretinde „esența adevărată a omului”). În acest context, sunt identificate două contribuții fundamentale ale lui Rousseau în istoria pedagogiei moderne :

- a) „a constituit prima tentativă radicală de opoziție fundamentală față de pedagogia esenței, de creare a unor perspective pentru o pedagogie a existenței ;
- b) a exercitat o influență hotărâtoare asupra personalităților care au reușit în secolul al XVIII-lea să elaboreze o teorie a învățământului primar (Pestalozzi, 1764-1827) și o teorie a învățământului preșcolar (Frobel, 1782-1852).

Pestalozzi promovează o concepție care pune în centrul educației „creșterea și dezvoltarea forțelor spontane ale copilului prin activitatea sa proprie”, realizată în condițiile învățământului primar. Mijloacele propuse în acest sens au ca scop finalizarea copilăriei, în raport cu calitățile fiecărui școlar mic, cu „înzestrarea sa, cu posibilitățile lui, potrivit experienței sale de viață și experienței lui sociale” (Suchodolski, 1970, p. 28). Frobel promovează o concepție de inspirație romantică. El „susține că omul, pe parcursul dezvoltării sale, trebuie să treacă prin fazele străbătute de întreaga umanitate în decursul istoriei sale – într-o formă prescurtată”. Pe acest fond evidențiază „unitatea generală a fenomenelor datorită cărora copilul, în dezvoltarea sa, a devenit adult”. Valorificarea copilăriei l-a condus la elaborarea „primei lucrări de pedagogie a jocului” care „permite exprimarea, cunoașterea mediului înconjurător, creația, bucuria” (Suchodolski, 1970, pp. 49, 28).

C. *Pedagogia existenței în secolul al XIX-lea* promovează o tendință radicală, de inspirație metafizică. Aceasta apare ca o replică dată „umanismului rațional”, determinat de progresele științei și ale democrației, menținute în limitele pedagogiei esenței. Kirkegaard susține o pedagogie a existenței pe fondul unei concepții filozofice religioase. Viața individuală constituie dimensiunea profundă a omului. Personalitatea nesupusă instituțiilor (în opoziție cu teza lui Hegel) este unică, „în luptă dramatică pentru a deveni ea însăși”. Stirner propagă „egoismul sfânt” necesar omului puternic care trăiește conform voinței sale. Nietzsche dezvoltă o pedagogie a esenței ce respinge normele (Bine, Adevăr), dar și principiul organizării școlii după nevoile sociale. Educația și școala trebuie să cultive personalitățile excepționale.

D. *Pedagogia existenței, spre sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului XX*, se dezvoltă pe o bază filozofică nouă generată de teoria evoluției aplicată la natură

(Darwin) și la societate (Spencer). Herbert Spencer (1820-1903), în *Despre educație*, concepe educația ca mijloc de adaptare a omului la nevoile biologice și sociale, necesar în lupta sa pentru existență în general și pentru o existență mai bună în special. Claparède promovează o pedagogie a existenței *funcțională*, care trebuie să trezească interesele elevului, răspunzând naturii și orientării lor. Dewey, exprimând o încredere profundă în evoluția omului, concepe educația ca scop intrinsec dezvoltării, bazată pe organizarea și valorificarea experienței elevului. Bergson concepe educația ca o creație specială a spiritului uman, realizată prin perfecționarea sa în perspectiva adaptării la cerințele existenței, individuale și sociale. Trebuie evidențiat, în mod special, *modelul pedagogiei existenței* propus de John Dewey, care concepe educația drept *reconstrucție a experienței* elevului, plecând de la scopuri și interese interne, intrinsece procesului de formare. Dewey se opune, astfel, în mod substanțial modelului *herbartian* al pedagogiei esenței, care concepe educația/instruirea drept formare realizată după scheme logice și psihologice stabilite anterior. *Ascensiunea pedagogiei existenței, în secolul XX*, va genera tendința de „existențializare a pedagogiei esenței”. Are ca rezultat o nouă viziune despre *pedagogia socială*. Teoria socială, bazată pe ideal social, tipică pedagogiei esenței, devine o *teorie a adaptării la condițiile existenței*. În cadrul procesului de existențializare a pedagogiei sociale sunt relevante două curente deosebite între ele prin accentul pus pe elev sau pe grupul social, pe existența individuală sau pe existența colectivă. Dar tendința de „divinizare a grupului social”, care creează pe oameni, rațiunea și morala lor (Emile Durkheim), „nu mai poate deschide calea către o pedagogie a existenței”. În secolul XX, încercările de rezolvare a conflictului dintre *pedagogia esenței* și *pedagogia existenței* au debutat prin „speranțele *Educației Noi*”, bazate pe credința în forțele interioare ale celui educat. Teza educației care trebuie să fie *expresia vieții copilului* nu poate răspunde însă la întrebarea referitoare la modul „cum urma să se efectueze trecerea din această lume a copilului în lumea adulților”. Contradicția apărută în interiorul curentului *Educația Nouă* este cea dintre concepțiile care pun accent pe *dezvoltarea psihică* și concepțiile ce subliniază *adaptarea socială*. Această contradicție fixează cadrul dezbaterii, în pedagogia modernă, dintre paradigma *psihocentristă* și cea *sociocentristă*, exprimată în diferite variante, cum ar fi cea situată între *pedagogia personalității* și *pedagogia culturii*. În viziunea lui Bogdan Suchodolski, rezolvarea acestei contradicții presupune „încercarea de sinteză” necesară pentru ca „pedagogia să fie o pedagogie în același timp a existenței și a esenței”, într-un context social-istoric care trebuie construit special pentru a favoriza o asemenea *sinteză*.

II. Al doilea tip de identificare și de distribuție a *paradigmelor pedagogiei*, cel *multinivellar* valorifică mai bine *matricea de bază* a disciplinei. *Paradigmele* sunt evidențiate în raport cu poziția centrală a unei componente a educației, aflată la baza ei, în cadrul structurii sale de funcționare – educatorul/profesorul ; educatul/copilul, elevul, cu trăsăturile sale fizice și psihice ; societatea, cu cerințele sale culturale, politice, economice, comunitare, demografice ; proiectul de activitate, care valorifică teoriile pedagogice, psihologice sau sociologice despre educație/instruire/învățare ; conținuturile educației/instruirii ; relația pedagogică etc. Exemplificările istorice sunt semnificative ca tendințe majore care marchează evoluția pedagogiei la nivelul teoriei și a practicii educației și instruirii : 1) *magistrocentrismul* ; 2) *psihocentrismul* ; 3) *sociocentrismul* ; 4) *tehnocentrismul* (Gabaude și Not, 1988).

1. *Magistrocentrismul*. Este paradigma tipică pedagogiei clasice, tradiționale. Pune în centru educației educatorul, învățătorul, profesorul, care avansează mesajele pedagogice în sens dirijist, unilateral, unidirecțional. În cadrul activității instruirii acțiunea

de *predare* realizată de profesor are un rol prioritar ; acțiunile de *învățare* (realizate de elev) și de evaluare (realizate de profesor) sunt subordonate *predării*, în mod absolut. În plan didactic, dar și socioafectiv, presupune și întreține o distanță apreciabilă între educator și educat, între profesor și elev.

2. *Psihocentrismul*. Este paradigma lansată la granița dintre secolele al XIX-lea și XX, odată cu promovarea ideologiei curentului *Educația Nouă*. Este afirmată inițial în varianta *pedocentristă*, popularizată de Ellen Key prin cartea *Secolul copilului* (1900) – o carte cu valoare de manifest care apreciază că în educație „trebuie să ne plecăm fruntea în fața Măriei Sale, copilul”. Varianta evoluată a *pedocentrismului*, *psihocentrismul*, plasează în centrul educației cerințele interne ale elevului. Promovează principiul individualizării educației și instruirii, realizabil în școală prin cunoașterea și valorificarea resurselor psihologice ale elevului. Evaluarea rezultatelor educației/instruirii implică raportarea la potențialul psihologic al fiecărui elev (Alfred Binet, *Ideile moderne despre copii*, 1910). În esență, această paradigmă încurajează tendința fundamentării pedagogiei pe rezultatele psihologiei. La limită, pedagogia este concepută ca psihologie aplicată, bazată pe generalizarea metodelor de cercetare experimentală (Meuman, Lay, Claparède). În măsura în care absolutizează importanța resurselor psihologice interne ale elevului, *psihocentrismul* ignoră rolul obiectivelor educației, considerate exterioare elevului. Excesele sale conceptuale și metodologice vor genera reacția de contestare radicală pe care o va iniția și o va promova o nouă paradigmă a pedagogiei (și a educației), *paradigma sociocentristă*.
3. *Sociocentrismul*. Este o paradigmă lansată la începutul secolului XX. În viziunea sa, în centrul educației sunt plasate cerințele societății, de ordin economic, politic, cultural, religios, comunitar, demografic. Prin unele idei progresiste, referitoare la rolul societății în formarea pozitivă a personalității elevului, *paradigma sociocentristă* evoluează și ca tendință identificabilă în interiorul curentului *Educația Nouă*. Este angajată în dezvoltarea unor noi ramuri ale pedagogiei, confirmate sub genericul *pedagogiei sociale*, anticipând cercetările *postmoderne* care se vor afirma în *sociologia educației*. Teza de bază a acestei paradigme, lansată chiar de inițiatorul ei, este concentrată la nivelul definiției educației ca „socializare metodică a tinerei generații” (Emile Durkheim, *Educație și sociologie*, 1980). Această replică de fond dată *psihocentrismului* întreține și propriile exagerări ale *sociocentrismului* : reducerea educației doar la un proces de socializare, limitarea educației doar până la vârsta tinerei generații ; impunerea cerințelor sociale externe în raport cu cele psihologice interne. În situații extreme, care pot fi identificate în diferite contexte istorice, *sociocentrismul* întreține tendințe de politizare, politehnizare, tehnicizare, dogmatizare etc. a educației.
4. *Tehnocentrismul*. Este o paradigmă care pune în centrul educației proiectul activităților cu scop formativ, de educare și instruire a elevilor, studenților, cursanților angajați în diferite acțiuni de pregătire și perfecționare profesională etc. Această paradigmă poate fi identificată istoric la nivelul cercetărilor inițiate la granița dintre *modernitatea* și *postmodernitatea* pedagogiei. Rolul central este acordat *tehnologiilor educaționale*, concepute ca proiecte care valorifică nu doar metodele, ci și obiectivele, conținuturile, mijloacele de învățare etc. Valorifică progresele înregistrate în psihologia cognitivă și în pedagogia prin obiective aflată la baza *teoriei curriculumului*. Prin aceasta, anticipează forța integratoare a *paradigmei curriculumului*.

III. În opinia noastră, distribuția multinivelară a *paradigmelor* pedagogiei poate fi reconstituită la nivelul saltului istoric necesar de la *modernitate* la *postmodernitate*.

Practic, cele trei paradigme la care vom face trimitere reflectă drumul gândirii pedagogice de la modernitatea matură a pedagogiei spre postmodernitatea timpurie și evoluată a pedagogiei. Avem în vedere următoarele trei paradigme ale pedagogiei moderne și postmoderne: 1) *psihocentrismul*; 2) *sociocentrismul*; 3) *curriculumul*.

1. *Psihocentrismul* – paradigmă tipică *pedagogiei moderne*, lansată la granița dintre secolele al XIX-lea și XX, dezvoltată pe tot parcursul secolului XX și până în prezent; în centrul educației sunt plasate cerințele psihologice interne (cognitive și noncognitive) ale *educatului* (elevului etc.); inițiază și stimulează dezvoltarea unor științe pedagogice/ale educației precum psihologia pedagogică, psihologia educației, pedagogia psihologică, pedagogia diferențială, pedagogia vârstelor, psihologia curriculumului, psihologia școlară etc.
2. *Sociocentrismul* – paradigmă tipică *pedagogiei moderne*, lansată la începutul secolului XX, dezvoltată pe tot parcursul secolului XX și până în prezent; în centrul educației sunt plasate cerințele sociale externe (culturale, comunitare, economice, politice) ale *educatului* (elevului etc.); inițiază și stimulează dezvoltarea unor științe pedagogice/ale educației precum pedagogia socială, sociologia pedagogică, sociologia educației, sociologia școlii, pedagogia grupului școlar, pedagogia familiei, pedagogia muncii, pedagogia mass-media, pedagogia interculturală, sociologia *curriculumului*.
3. *Curriculumul* – paradigma tipică *pedagogiei postmoderne*, lansată la jumătatea secolului XX, în evoluție continuă până în prezent, în perspectiva cerințelor *societății postindustriale informaționale, bazată pe cunoaștere*; în centrul educației sunt plasate *finalitățile educației* (idealul, scopurile, obiectivele educației) construite la nivelul unității dintre *cerințele psihologice* interne ale *educatului* (elevului etc.) – exprimate în termeni de competențe/capacități – și *cerințele sociale* externe, exprimate în termeni de *conținuturi* ale educației/instruirii, validate *socială*.

2.5. Perspectiva logistică

Analiza *evoluției istorice* a pedagogiei nu exclude, ci permite *abordarea logistică* sau *axiomatică* a cunoașterii științifice, dezvoltată în timp, la nivelul domeniului de cercetare specific (*educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii în diferite contexte*). În consens cu teza epistemologică a lui Piaget, „analiza logistică, axiomatică solicită, în loc să contrazică analiza genetică a noțiunilor”, respectiv analiza istorică (1970, p. 125).

Perspectiva logistică presupune *construirea fundamentelor axiomatice ale pedagogiei* fixate în raport cu *nucleul educației* care constituie obiectul său de cercetare specific, autonom, stabil, din punct de vedere epistemologic și social. Este complementară cu *perspectiva istorică*, valorificând acumulările teoretice, metodologice și normative realizate exemplar în cadrul celei mai noi paradigme afirmate în domeniul pedagogiei – paradigma *curriculumului*.

Liniile axiomatice ale pedagogiei, reconstruite în spiritul paradigmei *curriculumului*, sunt schițate de John Dewey la începutul secolului XX. În studiul intitulat *The child and the curriculum* (1902) este anticipată rezolvarea conflictului istoric dintre două tendințe de abordare a educației: *psihologică* și *sociologică*. Amândouă au un caracter restrictiv: a) *abordarea psihologică* este „sterilă și formală pentru că exprimă doar ideea dezvoltării tuturor capacităților mentale, fără să ne dea o idee asupra utilizării lor”; b) *abordarea socială* constituie doar „un proces forțat și extern care duce la subordonarea libertății individului față de un statut social și politic preconcepțuit”.

Prin corelarea celor două tipuri de abordări, sunt sesizate trei *repere axiologice* necesare în pedagogia postmodernă: „*scopul, rolul și funcția* educației, pe care nu putem să le cunoaștem dacă nu concepem individul drept activ în relațiile sociale”; *unitatea* dintre *factorul individual* și cel *social*, necesară în orice activitate de educație; altfel, „dacă am elimina factorul social am rămâne doar cu o abstracție, dacă am elimina factorul individual, am rămâne doar cu o masă inertă și fără viață”.

Cadrul axiomatic al pedagogiei, delimitat la nivelul paradigmei *curriculumului*, valorifică investigațiile istorice realizate în domeniul educației, interpretabile simultan ca *fapte sociale*, care confirmă evoluția cunoașterii științifice, dar și ca *fenomene psihologice* semnificative pentru înțelegerea genezei conceptului situat în centrul teoriei generale a domeniului – *educația* –, care asigură fundamentele sale.

În raport cu caracterul probabilistic al normativității specifice științelor socioumane în general și științelor pedagogice în mod special, se impune calea „deducției algoritmice” a unor *criterii axiomatice* angajate direct în *definirea și analiza* conceptului central (*educația*) și a celor dezvoltate nuclear la un nivel de generalitate și de abstractizare propriu *pedagogiei*:

1. *tipologia activității* de educație;
2. *funcțiile și structura de bază* ale activității de educație;
3. *finalitățile* implicate la nivelul activității de educație;
4. *conținuturile și formele generale* ale activității de educație;
5. *contextul* intern și extern în care se desfășoară activitatea de educație.

Cele cinci criterii construiesc *fundamentele logistice ale pedagogiei* la nivelul teoriei generale a domeniului (teoria generală a educației). Ele fixează conceptele de bază ale pedagogiei definite în cadrul *teoriei generale a educației* (*educație, funcție și structură generală, finalități, conținuturi și forme generale; context de realizare – sistem de educație, sistem și proces de învățământ, activitate de educație, activitate de instruire*), concepte dezvoltate epistemologic și aplicate social la nivelul *teoriei generale a instruirii* (subterorie a *teoriei generale a educației*) și a *teoriei generale a curriculumului* (în calitate de teorie a proiectării *curriculare* a educației și instruirii).

1. *Primul criteriu axiomatic* delimitează tipul specific de *activitate* rezultat din interdependența permanentă a laturilor psihologică și socială ale *educației*. În acești termeni poate fi rezolvat conflictul istoric dintre abordarea psihologică și cea sociologică ale educației, conflict lansat în modernitate, prelungit până în *postmodernitate*, rezolvat în condițiile afirmării depline a paradigmei curriculumului.
2. *Al doilea criteriu axiomatic* evidențiază dimensiunea *obiectivă* a educației concentrată la nivelul *funcției centrale* a educației (*formarea-dezvoltarea personalității*) și a *structurii de bază* corespunzătoare acesteia, exprimată prin corelația dintre *educator și educat*. *Funcția centrală*, de maximă generalitate, definește consecința socială cea mai importantă a educației, angajată, în mod *obiectiv*, în orice context. Exprimă esența educației care poate fi identificată la nivelul profund al nucleului său stabilizat epistemic și confirmat social. În termeni de acțiune, implică *formarea și dezvoltarea personalității în vederea integrării sale în societate*. *Structura de bază* definește elementele componente cele mai importante și relația dintre ele, necesară, în mod *obiectiv*, pentru proiectarea și realizarea oricărei activități de educație. Din perspectiva paradigmei curriculumului, structura de bază a educației angajează (re)construcția permanentă a corelației funcționale dintre *educator și educat* (profesor și elev etc.), necesară în contextul dezvoltării sale permanente într-un *context pedagogic deschis*.

3. *Al treilea criteriu axiomatic* evidențiază dimensiunea *subiectivă* a educației exprimată prin *finalitățile educației* care definesc orientările valorice ale activității de educație angajate la nivel de *sistem (ideal, scopuri)* și de *proces (obiective)*. Din perspectiva paradigmei *curriculumului*, finalitățile, plasate în centrul educației, sunt construite la nivelul unității dintre cerințele *psihologice* ale educatului (competențe/capacități) și cerințele *societății* (exprimate la nivel de *conținuturi*, generale și particulare, validate social, valorificate pedagogic).
4. *Al patrulea criteriu axiomatic* evidențiază *conținuturile generale ale educației* determinate valoric (*binele moral – educația morală*; *adevărul științific – educația intelectuală*; *adevărul științific aplicat – educația tehnologică*; *frumosul – educația estetică*; *sănătatea – educația psihofizică*) și *formele de realizare* a lor, în mod organizat (*educația formală/nonformală*) și spontan (*educația informală*). Din perspectiva paradigmei *curriculumului*, conținuturile și formele generale ale educației sunt integrate în structura oricărui proiect pedagogic, global și deschis spre *educația permanentă*.
5. *Al cincilea criteriu axiomatic* evidențiază *contextul general al educației*, care explică variabilitatea educației, exprimată *extern* (societate, sistem de educație/învățământ) și *intern* (proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire la nivel de școală, clasă etc.). Implică variabile cu caracter *obiectiv* (spațiul și timpul educației; forma de organizare impusă de societate – vezi instruirea frontală; resursele umane și materiale) și *subiectiv* (stilurile educației, unele forme de organizare inițiate de educator – vezi instruirea pe grupe și individuală; particularitățile celor *educații*).

Toate cele *cinci criterii axiomatiche* vizează explicarea și înțelegerea educației la niveluri de *maximă generalitate*, care exprimă dimensiunile unei activități psihosociale de *maximă complexitate*. Definiția rezultată atinge parametrii unui concept pedagogic fundamental care evidențiază *tipul general de activitate* și nucleul *funcțional-structural* al activității (care este *intern, esențial, abstract, stabil*, incluzând toate *conținuturile* și *formele* generale ale educației) realizabil într-un *context pedagogic* deschis, intern, dar și extern, aflat în permanentă schimbare (vezi spațiul, timpul, stilul pedagogic – raportate la: sistem/proces de învățământ, activitate de educație/instruire, acțiuni organizate, influențe spontane; vezi și formele generale ale educației).

În concluzie, *fundamentele logistice ale pedagogiei* oferă criteriile axiomatiche necesare pentru definirea *conceptelor de bază* ale domeniului, începând cu cel de *educație*, la care ne vom referi în partea a II-a a cărții, în special în capitolul 6.

Conceptele de bază sunt definite, analizate și dezvoltate la nivelul științelor pedagogice fundamentale, reconstruite din perspectiva paradigmei *curriculumului*:

1. *teoria generală a educației* – obiect de studiu specific, *educația*;
2. *teoria generală a instruirii* – obiect de studiu specific, *instruirea* realizată în cadrul sau în contextul *procesului de învățământ*;
3. *teoria generală a curriculumului* – obiect de studiu specific, *proiectarea curriculară a educației și instruirii*.

Capitolul 3

Specificul pedagogiei ca știință socioumană

În acest capitol vom evidenția *specificul pedagogiei ca știință socioumană*. El poate fi demonstrat prin îndeplinirea următoarelor trei condiții epistemologice: 1) *un obiect de studiu specific*; 2) *o metodologie de cercetare specifică*; 3) *o normativitate specifică*.

Pedagogia este știința ce are ca obiect de studiu specific educația, explicată și interpretată printr-o *metodologie specifică*, ordonată și reglementată printr-o *normativitate specifică*. În condițiile expansiunii continue a științelor educației, pedagogia rămâne *știința de bază a educației* „cu caracter normativ care elaborează teorii, modele și principii necesare pentru armonizarea situației pedagogice” (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 961).

Miza confirmării acestui statut nu este însă doar epistemologică, ci și socială. În plan practic, este nevoie de *o logistică solidă a demersului pedagogic* utilizat într-un cadru extrem de variabil și de contradictoriu. Doar astfel vor putea fi controlate și valorificate *științifice* numeroasele *situații* particulare generate în cadrul raporturilor dintre *educație* și *contextul* în care se realizează ea, *context* aproape incomensurabil la nivel de sistem și de proces.

3.1. Obiectul de studiu specific pedagogiei

Obiectul de studiu specific pedagogiei este constituit la nivelul *educației*. Datorită dimensiunii sale extinse la scara întregii societăți, exprimată printr-un număr foarte mare de *acțiuni* și *influențe formative*, educația este studiată și de alte științe socioumane: psihologie, sociologie, filozofie, economie, antropologie, științele politice, științele juridice, teoria comunicării etc. Aceste științe studiază educația dintr-o perspectivă proprie domeniului lor de referință, abordând-o parțial și tangențial sau la suprafața manifestărilor sale fenomenale. În consecință, în sens epistemologic și social, logic și moral, ele nu pot pretinde că au ca obiect de studiu specific educația.

Pedagogia are ca obiect de studiu specific educația, abordată la nivelul *nucleului funcțional-structural* al acestei activități de natură psihosocială. Acest *nucleu funcțional-structural* constituie dimensiunea cea mai profundă a educației. Ea poate fi cunoscută la un nivel de maximă generalitate și abstractizare prin intermediul unor *concepțe fundamentale* care asigură *logistica* sau baza *axiomatică* a pedagogiei:

- a) *funcția* centrală (de bază) a educației: *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității umane în vederea integrării sociale, *funcție* cu caracter *obiectiv*, realizabilă în

condițiile *subiective* definite prin *finalitățile educației* (care stabilesc orientările valorice ale educației/instruirii angajate la nivel de *sistem* și de *proces*);

- b) *structura centrală a educației*, bazată pe corelația dintre *educator* și *educat*, deschisă permanent (auto)perfecționării prin valorificarea tuturor *conținuturilor* și *formelor generale* (educație morală, intelectuală, aplicată, estetică, psihofizică; educație formală, nonformală, informală) la nivelul *sistemului de educație/învățământ* și al *procesului de învățământ*.

Nivelul *funcțional-structural* al activității de educație delimitează obiectul de studiu specific *pedagogiei* (implicit și al tuturor *științelor educației/pedagogice* mai vechi sau mai noi). El asigură *logistica* sau *axiomatica* activității de educație, stabilă în orice context extern și intern, condiționat din punct de vedere istoric. Oricare ar fi evoluția acestui context extern și intern, variabil în raport cu anumite condiții obiective și subiective, dimensiunea funcțional-structurală a activității de educație rămâne o constantă epistemologică și socială a domeniului *pedagogiei* (respectiv a *pedagogiei generale* și a *științelor educației/pedagogice*).

Delimitarea obiectului de studiu specific pedagogiei (implicit și al *științelor educației*) permite sistematizarea informației într-un domeniu de cercetare altfel tot mai greu controlabil din punct de vedere logic și metodologic, cu consecințe pe măsură în planul eticii și al practicii educației/instruirii.

Concentrarea pedagogiei asupra dimensiunii *generale* și *profunde* a obiectului de studiu specific – *educația* – permite transformarea acestuia într-un „obiect epistemic”.

Pedagogia îndeplinește astfel o condiție fundamentală pentru recunoașterea statutului său de știință, autonomă și legitimată din punct de vedere epistemologic și social. În cadrul acestui proces sunt valorificate două *postulate axiomatice* proprii oricărui demers științific :

1. selectarea unui număr finit de concepte fundamentale („termeni primi”) care, datorită gradului lor de generalizare și abstractizare maxime, includ și regulile de derivare a noțiunilor operaționale („termeni derivați” – vezi *Dicționar de logică*, 1985, p. 26);
2. fixarea unui număr finit de principii de bază („propoziții prime”) angajate la nivelul :
 - a) *teoretic* și *metodologic* al corelațiilor necesare dintre conceptele fundamentale ale educației și instruirii (analizate de două științe pedagogice fundamentale : *teoria generală a educației* și *teoria generală a instruirii*) ; b) *normativității* care intervine printr-un ansamblu de *principii imperative* în proiectarea și realizarea activităților de educație și instruire.

1. Primul *postulat axiomatic* evidențiază conexiunea existentă între *obiectul de studiu* specific pedagogiei și *metodologia* necesară pentru cercetarea științifică a problematicii educației și instruirii. În acest sens, „obiectul de studiu specific determină metodele posibile aplicabile pentru studierea sa” (Juffe, 1998, p. 166). În termeni generali, *metoda*, exponent principal al *metodologiei*, „este condiționată totdeauna de *obiect*, pe de o parte, și de structurarea actului implicat pe care îl numim cunoaștere, pe de altă parte” (Hartmann, 1997, p. 79).

În plan metodologic, *conceptele de bază ale pedagogiei* (*educația, instruirea, finalitățile, proiectarea educației/instruirii*), definite și analizate la nivelul *structurii generale de funcționare*, asigură reducerea sferei de cercetare la un *obiect epistemic*, conturat cu maximă rigurozitate. Un astfel de *obiect epistemic* permite explicarea și interpretarea oricărei realități pedagogice în raport de un *context* determinat – *situațiile de educație/instruire desfășurate la nivel de sistem și de proces*, care includ numeroase *fenomene* și *fapte pedagogice* exprimate prin *acțiuni* și *influențe pedagogice*.

Prin generalizările științifice realizate, *concepele pedagogice fundamentale* (în special conceptele de *educație* și de *instruire*) au o valoare metodologică superioară. Sunt *cunoștințe teoretice* determinate rațional ca rezumat stabil al activității de cunoaștere a obiectului de cercetare, fiind obținute prin intervenția unor *modele* cu forță generalizatoare ridicată. Sunt sistematizate și legitimate științific, având ca sferă de referință întreaga realitate pedagogică (activitate, acțiuni, influențe ; sistem, proces ; situații, fapte, fenomene – vezi Podlasii, 1996).

Exprimarea conceptelor pedagogice fundamentale, în formule uniforme, dar flexibile, permite reflectarea globală a obiectelor de studiu determinate sau presupuse, dar și operaționalizarea lor în funcție de context, de situațiile concrete. Fiind stabile din punct de vedere epistemic, *concepele pedagogice fundamentale* constituie o premisă pentru elaborarea *conceptelor pedagogice operaționale*, care sunt variabile în funcție de context.

Integrând un sistem de cunoștințe specifice, *concepele pedagogice fundamentale* au ca suport structura generală, profundă de funcționare a obiectului cercetat (*educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii*). În cadrul teoriilor domeniului (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*), aceste noțiuni pedagogice fundamentale au valoare de *modele conceptuale* care asigură cunoașterea esenței fenomenelor studiate, static (la nivel de *sistem*) și dinamic (la nivel de *proces*) – vezi modelul conceptual al *structurii generale de funcționare a educației/instruirii*.

În raport cu noțiunile fundamentale pe care le integrează, *modelele conceptuale* permit identificarea și aprofundarea *normativității* (legilor, principiilor) domeniului ; în raport cu noțiunile operaționale pe care le generează, *modelele conceptuale* contribuie la determinarea situațiilor concrete, verificarea unor ipoteze referitoare la desfășurarea unor variabile ale fenomenului studiat, observarea, măsurarea, aprecierea unei (unor) părți din obiectul specific de cercetare (vezi *structura generală de funcționare a educației/instruirii*).

În concluzie, primul *postulat axiomatic* al demersului științific propriu pedagogiei, permite *aprofundarea obiectului de studiu specific* prin intermediul unor *concepte fundamentale*. Intervenția lor la nivel de *modele conceptuale* (referitoare la *structura generală de funcționare a educației/instruirii*) vizează conexiunile de maximă generalitate ale unei realități pedagogice extrem de complexe și de dinamice. De asemenea, prin capacitatea lor de operaționalizare, de generare a numeroase *cunoștințe specifice*, aceste *modele conceptuale* sunt aplicabile și adaptabile la orice context, în orice situație de educație/instruire (vezi Cristea, 2000, pp. 9-10 ; Lihaciov, 1999, pp. 22-29 ; Mialaret, 1993, pp. 15-32).

2. Al doilea *postulat axiomatic* al demersului științific, propriu pedagogiei, evidențiază necesitatea structurării problematicei educației și instruirii la nivelul unui sistem *logistic* sau *axiomatic* bazat pe corelația funcțional-structurală dintre *obiectul de studiu specific* pedagogiei, *metodologia* de cercetare *specifică* pedagogiei și *normativitatea* activităților de educație și instruire, *specifică* domeniului pedagogiei. *Axiomatica* rezultată implică :

- a) *identificarea obiectului de studiu specific (educația)* prin intermediul unor *modele conceptuale* care vizează dimensiunea funcțional-structurală a acestuia (a educației, a instruirii, a proiectării educației/instruirii) ;
- b) *analiza realității pedagogice complexe*, care constituie obiectul de studiu specific, prin intermediul unor *concepte pedagogice fundamentale* integrate la nivelul unor *modele conceptuale* : *funcția-structura generală* a educației ; *conținuturile-formele generale* ale educației ; *finalitățile* educației ; *sistemul* de educație ; *sistemul – procesul de învățământ* ; *instruirea, obiectivele, conținutul, metodologia și evaluarea instruirii, proiectarea educației/instruirii* ;

- c) *operaționalizarea conceptelor fundamentale* în funcție de context; are drept consecință *elaborarea noțiunilor operaționale*, variabile în funcție de context, aplicabile în raport cu condițiile concrete de realizare a diferitelor activități organizate la nivel de sistem și de proces, precum și cu influențele exercitate, interne și externe;
- d) *articularea și dezvoltarea noțiunilor pedagogice fundamentale și a modelelor conceptuale* la nivelul unor *teorii generale ale domeniului – teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a proiectării educației/instruirii (teoria generală a curriculumului)*;
- e) *adoptarea și construirea* unei (unor) *metodologii specifice* domeniului de cercetare, obiectului de studiu definit, analizat și aprofundat la nivelul *teoriei generale a educației*, al *teoriei generale a instruirii* și al *teoriei generale a curriculumului*;
- f) *raportarea permanentă a teoriilor generale la o normativitate de tip probabilistic*, determinată de natura specifică obiectului de studiu (educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii)...

În concluzie, al doilea *postulat axiomatic* al demersului științific propriu pedagogiei impune corelarea continuă a *obiectului de studiu specific* (abordabil prin noțiuni fundamentale și modele conceptuale) cu *metodologia și normativitatea specifice* domeniului.

În acest sens, este necesară analiza *metodologiei și a normativității* pedagogiei în raport cu câmpul noțiunilor fundamentale (și al modelelor conceptuale) angajate în cercetarea dimensiunii profunde a *obiectului de studiu specific* domeniului.

Doar o astfel de analiză asigură stabilitatea și coerența epistemică ale discursului științific dezvoltat prin *teoria generală a domeniului* care ar trebui să includă *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a proiectării educației și instruirii*, orientând cercetarea pedagogică, fundamentală și operațională la nivelul *praxisului* educației și al instruirii, aflat într-o schimbare și o transformare permanente.

3.2. Metodologia de cercetare specifică pedagogiei

Metodologia de cercetare specifică domeniului *pedagogiei* poate fi înțeleasă în *sens larg* și în *sens restrâns*, evoluând în raport cu problematica educației condiționată din punct de vedere istoric, social și epistemologic, prin cerințele exemplare afirmate în timp la nivel paradigmatic.

În *sens larg*, *metodologia* specifică domeniului pedagogiei reprezintă modalitatea de aplicare a teoriei în rezolvarea numeroaselor probleme ale educației și instruirii. Din această perspectivă, *științele pedagogice fundamentale* sunt denumite uneori, în mod explicit, cu riscul întreținerii unui ușor pleonasm, *teorii și metodologii* ale domeniului (vezi *teoria și metodologia instruirii; teoria și metodologia curriculumului*).

În *sens restrâns*, *metodologia*, specifică domeniului pedagogiei, implică ansamblul de strategii, metode, mijloace și instrumente de cercetare a realității educaționale. Este zona în care metodologia pedagogiei și pedagogia însăși evoluează continuu în raport cu cercetările întreprinse, preluate, prelucrate, adaptate, perfecționate, la nivel *disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar și transdisciplinar*.

La nivel de concept fundamental, *metodologia* reprezintă *calea, linia, direcția* de aplicare a teoriei, de elaborare a cunoașterii și de realizare a cercetării în domeniul educației și al instruirii.

Poate fi abordată ca *metodologie generală* – construită la nivelul științelor pedagogice fundamentale (sau ca domeniu distinct al *pedagogiei generale*) – sau ca *metodologie particulară*, proprie unor științe ale educației (subordonate însă științelor pedagogice fundamentale).

Metodologia rezultată din aplicarea teoriei, din elaborarea cunoașterii și din realizarea cercetării pedagogice poate fi ierarhizată pe patru niveluri de referință :

1. *superior* – perspectiva și concepția generale despre educație angajată în sens paradigmatic ;
2. *general* – perspectiva științelor pedagogice fundamentale ;
3. *particular* – perspectiva științelor pedagogice dezvoltate în funcție de trunchiul comun al științelor fundamentale ;
4. *concret* – perspectiva unor capitole, module de studiu, probleme de rezolvat, situații de identificat, proiecte de activitate etc. (vezi Patrașcu, Patrașcu și Mocrac, 2003, pp. 43-46).

Elaborarea unei metodologii specifice domeniului pedagogiei are în vedere toate aspectele semnalate. Urmărește evidențierea unor modalități de *aplicare a teoriei* afirmate ca *strategii speciale de dezvoltare a cunoașterii și a cercetării pedagogice*. În acest sens, valorifică orientările *obiective* (*pozitivismul, operaționalismul, empirismul, analiza structurală, analiza funcțională, analiza sistemică*) și *subiective* (*analiza comprehensivă, interacționalismul simbolic, etnometodologia, fenomenologia, constructivismul*) consacrate în științele socioumane. Adoptarea lor permite explicarea și interpretarea coerentă a obiectului de studiu specific (*educația*) din diferite perspective care pot fi plasate antagonic sau complementar (vezi Vlăsceanu, 1982, pp. 42-134).

Metodologiile rezultate valorifică strategiile de cercetare de tip *disciplinar* – proprii etapei *paradigmatice* a pedagogiei –, dar și cele de tip *interdisciplinar*, dezvoltate ulterior în faza de evoluție *postparadigmatică*. În plus, trebuie observată și contribuția *teoriei noilor științe sociale*, care pune accent nu doar pe „intersecția disciplinelor”, ci mai ales pe „recombinarea fragmentelor în interiorul sectoarelor hibride”, rezultate din dezvoltarea multor subdiscipline”. Este o orientare metodologică de anvergură care susține „deplasarea dinspre centrul spre periferia unei discipline, transgresându-i frontierele și penetrând în domeniul altei specialități”, ceea ce îi oferă cercetătorului șanse mai mari de inovare a domeniului (vezi Dogan și Pahre, 1997, pp. 7-8).

Rezultatul acestei orientări este confirmat și la nivelul *pedagogiei* prin fenomenul de expansiune a „noilor științe pedagogice” (vezi Lerbet, 1995). Ca urmare, (re)clasificarea științelor educației pe criterii consecutive, în raport cu logistica sau axiomatica discursului pedagogic, devine o miză epistemică și socială majoră, determinantă pentru progresul domeniului de cercetare prin evidențierea și apărarea specificului său.

Pedagogia preia orientările metodologice consacrate în științele socioumane care oferă diferite modalități de abordare a obiectului de studiu specific, *educația*. Le valorifică în raport cu situația specială a obiectului său de studiu, educația, care prezintă *un grad foarte ridicat de :*

- a) *întindere*, la scara întregii societăți, intervenind permanent prin acțiuni organizate și influențe specifice ;
- b) *profunditate*, la toate nivelurile structurii psihologice a personalității umane, angajate și valorificate în plan cognitiv, dar și noncognitiv ;
- c) *variabilitate*, în raport cu particularitățile spațiului și timpului istoric, ale condițiilor locale de desfășurare, ale imperativelor politice, culturale, economice, comunitare etc., ale tradițiilor acumulate și exprimate simbolic etc.

În acest context, *metodologia pedagogiei* are drept caracteristică specifică aptitudinea de a contura epistemologic și a promova social mai multe *căi de cercetare a educației*:

1. *istorică* („genetica noțiunilor”) – *axiomatică* (unghiul logic al judecăților și raționamentelor care fac posibilă creșterea cunoașterii pedagogice – vezi Piaget, 1970, pp. 123-126);
2. *obiectivă*, ca *fapt social extern*, „existent independent de formele sale individuale” (vezi Durkheim, 1922, 1974, p. 65) – *subiectivă*, ca *fapt social interiorizat*, analizat prin intermediul unor *ideal-tipuri* (vezi Weber, 1904, 2001);
3. *sincronică*, având în vedere tot ceea ce „se referă la aspectul *static* al științei”) – *diacronică*, orientată spre „tot ceea ce are legătură cu evoluțiile” științei (Saussure, 1998, pp. 98-99);
4. *funcțional-structurală*, orientată spre cunoașterea nucleului educației, valorificând conceptul de *funcție*, esențial în științele socioumane prin „contribuția sa la menținerea continuității structurale a unui întreg, menținută de *un proces vital* alcătuit din *activitățile elementelor componente*” (vezi Radcliffe-Brown, 2000, pp. 165-167).

Ca particularitate, *pedagogia* preia și valorifică *metodologiile* de tip *nerrestrictiv*, proprii științelor socioumane (vezi Piaget, 1970). Sunt promovate astfel diferite *strategii de abordare a educației* dezvoltate până la nivelul unor *paradigme* sau *modele* afirmate la nivel istoric, sub diverse forme sau variante (vezi Morandi, 1997, pp. 124-126):

1. *modelul tradițional* de tip: a) *cultural* (accent pe strategia *maieutică* – vezi Socrate, Platon, Aristotel); b) *formal* (accent pe educația religioasă/pedagogia Evului Mediu; educația intelectuală/pedagogia renașteristă și iluministă, secolele XVII-XIII – vezi Comenius); c) *instrucția școlară*, secolele XIX-XX (accent pe transmiterea și receptarea conținuturilor – vezi Herbart);
2. *modelul Educației Noi* și al *pedagogiei active*, 1900-1975; accent pe acțiunea eficientă, pe cunoașterea și valorificarea necesităților elevului și ale clasei de elevi (vezi Dewey, Decroly, Ferriere, Claparède);
3. *modelul învățării depline* realizat prin: a) *organizare*, 1975 (accent pe: managementul programării instruirii/învățării, cunoașterea psihopedagogică a elevului); b) *diferențiere*, 1985 (individualizarea învățării, construirea cunoașterii, școala pluralistă (vezi *pedagogia prin obiective*, *pedagogia diferențiată*, *pedagogia prin proiecte*, *neoconstructivismul* – teoria curriculumului);
4. *modelul global și al autonomizării*, 1995 (accent pe informatizarea educației/instruirii – vezi *teoria și metodologia curriculumului/proiectarea, realizarea și dezvoltarea curriculumului*, cu aplicații la nivel global și local).

Într-o altă interpretare, *metodologiile* reflectă „câmpul paradigmelor științei”. În raport cu ponderea anumitor aplicații didactice, putem identifica *modelul de cunoaștere și de cercetare propriu paradigmei*:

- A. *clasice*, bazat pe *tehnologii individuale* (pedagogia antică și medievală);
- B. *nonclasice*, bazat pe instruirea frontală (pedagogia modernă);
- C. *postnonclasice*, bazat pe tehnologii informaționale (pedagogia contemporană, postmodernă).

De asemenea, pe fondul paradigmei curriculumului sunt afirmate *modele de cercetare*: a) *andragogică*, orientată spre perfecționarea „instruirii omului matur” în sensul educației permanente; b) *akmeologică*, bazată pe resursele dezvoltării pedagogiei ca „știința ascensiunii” prin transformarea educației în autoeducație, a *educatului* în *autoeducator*; c) *comunicativă*, bazată pe „educația și instruirea reciprocă” în orice context didactic și social (Patrașcu, 2005, pp. 46-56).

Pedagogia dezvoltă orientările metodologice evocate la nivelul domeniilor sale de referință, îndeosebi prin promovarea strategiilor specifice cercetării orientate în direcția extinderii și aprofundării domeniului cunoașterii, pentru perfecționarea practicii educației și instruirii. Problemele speciale pe care trebuie să le rezolve sunt cele referitoare la clarificarea raporturilor cu : a) metodologia cercetării în științele socioumane ; b) metodele speciale aplicate în diferite domenii ale științelor educației (metodele didactice, în teoria generală a instruirii ; metodele de cunoaștere a elevului, în psihologia educației ; metodele de analiză a mediului social comunitar, în sociologia educației etc.).

Metodologiile adoptate la nivel de *strategii de cercetare a realității pedagogice* sunt dependente de natura *obiectului* studiat din perspectiva *teoriilor* educației/instruirii aflate în diferite stadii de evoluție.

În condițiile unei reduceri epistemice, necesară și în plan metodologic, pot fi subliniate două tendințe majore :

1. analiza obiectului de studiu, *educația*, la nivelul unor *fapte pedagogice externe, obiective*, în spiritul „regulilor metodei sociologice” (vezi Durkheim, 1895, 1974, 2002), explicate prin *strategii cantitative* proprii unei *metodologii experimentale* ;
2. analiza obiectului de studiu, *educația*, la nivelul unor *fapte pedagogice interne, subiective*, interpretate prin strategii calitative care vizează elaborarea unor modele conceptuale sau *ideal-tipuri* (vezi Weber, 1904, 2001), proprii unei *metodologii hermeneutice*.

3.2.1. Metodologia experimentală

Este lansată la granița dintre secolele al XIX-lea și XX, ca soluție radicală împotriva tendințelor metafizice de evoluție a pedagogiei, inspirată din modelul de cercetare propriu științelor naturii. Strategia rezultată este cea care vizează explicarea obiectului de cercetare în termenii unui determinism de tip cauzal.

Pedagogia bazată pe o *metodologie experimentală* are următoarele caracteristici de ordin teoretic și practic :

1. „este independentă de scopurile vizate, (...) care scapă experimentării”, domeniul său specific fiind redus astfel doar la „cel al mijloacelor aplicate pentru a atinge aceste scopuri” ;
2. operează asupra unor fenomene măsurabile pe diferite scări (nominală, ordinală, a intervalului), care vizează evaluarea randamentului (școlii, elevului, metodelor didactice, corelației profesor-elev) ;
3. „nu are ca obiecte doar controlul, ci și ameliorarea tehnicilor, programelor, metodelor”, realizabilă însă mai mult în termeni de schimbare curentă decât de inovație, în cadrul unui ciclu de cercetare cu caracter restrictiv, propriu unui determinism de tip cauzal : a) definirea problemei ; b) studiul problemei de rezolvat ; c) stabilirea ipotezei ; d) verificarea și contraprobă ; e) concluzii și generalizări (vezi Simon, 1972, p. 27-72).

Pedagogia bazată predominant pe o *metodologia experimentală* are o evoluție istorică. Este lansată ca replică la pedagogia bazată pe o abordare metodologică filozofică, metafizică. Sunt identificate cinci etape semnificative (vezi Gilbert de Landsheere, 1995) :

1. *etapa preliminară, preștiințifică* se desfășoară între sfârșitul secolului al XVIII-lea și sfârșitul secolului al XIX-lea ; este caracterizată prin faptul că recunoaște necesitatea experimentului pe fondul menținerii influenței pedagogiei filozofice ;
2. *etapa cercetării experimentale cantitative* se desfășoară de la sfârșitul secolului al XIX-lea până spre jumătatea anilor '30 ; se bazează pe promovarea ideii de măsurare

- a eficacității educației, în plan psihologic, dar și social, prin utilizarea unor metode preluate din alte științe (ale naturii, dar și socioumane) ;
3. *etapa ascensiunii și stăgnării*, desfășurată de la jumătatea anilor '30 până la începutul anilor '50, se bazează pe cercetările continuate de curentul *Educația Nouă* în Europa și de curentele *progresivist* și *reconstrucționist* în SUA ; implică promovarea unor structuri școlare necesare în contextul democratizării educației și a unor modele de cercetare operațională ;
 4. *etapa de vârf*, desfășurată de la mijlocul anilor '50 până spre mijlocul anilor '60, se bazează pe promovarea științei în calitate de resursă a progresului social ; implică perfecționarea activității de formare a profesorilor, cu accent pe problematica obiectivelor și a metodologiei didactice ; cercetarea experimentală este dezvoltată în mod special în țările anglo-saxone ; este angajată în proiectarea curriculară a educației ;
 5. *etapa reconcilierii epistemologice între pedagogia experimentală și modelele de abordare filozofică a educației* se desfășoară de la mijlocul anilor '60 – începutul anilor '70 până în prezent ; cercetarea este promovată pe fondul unor ideologii contestate ; este implicată în reconstrucția *curriculumului* din perspectiva transformărilor înregistrate în societatea postindustrială, informațională.

Fazele și procedeele tipice cercetării experimentale sunt confirmate istoric. Toate variantele, exersate îndeosebi în procesul de învățământ, urmăresc să ordoneze faptele pedagogice studiate, să descopere relații cauzale simple, directe între ele, să deducă urmările practice, pozitive și negative, controlabile, în perspectiva adoptării unor soluții eficiente, în limitele problematicii abordate.

Ca model operațional, putem identifica *proiecte de cercetare experimentală*, care includ următoarele etape (Eugen Noveanu, *apud* Cristea, 2008, pp. 510-511) :

1. *cadru general al problemei investigate* :
 - 1.1. definirea problemei, structurarea sa, în raport cu conceptele implicate și cu aspectele practice vizate (identificate, de regulă, în cadrul procesului de învățământ) ;
 - 1.2. istoria problemei la nivel teoretic, metodologic și practic, cu raportare la contextul actual, general și particular, internațional, național și local etc. ;
 - 1.3. evaluarea preexperimentală a problemei cercetate, în perspectiva descoperirii unor soluții noi, eficiente în raport cu realizările anterioare, consemnate în plan internațional, național, local ;
2. *elaborarea ipotezei* :
 - 2.1. raportarea la modelul teoretic aflat la baza problemei cercetate ;
 - 2.2. conceperea și formularea la nivel de „relații între două fapte (situații)” pedagogice ;
 - 2.3. asigurarea caracterului plauzibil și verificabil (testabil) ;
3. *metodologia cercetării experimentale* :
 - 3.1. precizarea tipului de cercetare experimentală adoptat (invocat, provocat, natural, de laborator, procesual, funcțional, acțional, factorial ; bazat pe izolarea influenței unui factor, pe introducerea unor factori noi sau pe modificarea unui factor sau a mai multora și a caracteristicilor sale principale ;
 - 3.2. stabilirea unui eșantion ;
 - 3.3. alegerea metodelor și procedeele/tehnicele de investigare (metode generale, metode de investigare specifice, metode de prelucrare și interpretare a datelor obținute în urma cercetării, metode de elaborare a concluziilor, parțiale și finale) ;
 - 3.4. prezentarea instrumentelor necesare pentru pretestare, testarea finală, prelucrare și interpretare – grile de observare, scale de evaluare, teste (psihologice, școlare, docimologice, de personalitate etc.), formule statistice, matematice, grafice etc. ;

4. *organizarea cercetării experimentale* :
 - 4.1. finanțarea cercetării ;
 - 4.2. asigurarea bazei didactico-materiale și științifice a experimentului ;
 - 4.3. stabilirea echipei de cercetare (coordonator, titulari, colaboratori) ;
 - 4.4. definitivarea calendarului/planului operațional al cercetării (faze, etape, termen de îndeplinire, responsabilități concrete) ;
5. *valorificarea rezultatelor* :
 - 5.1. prelucrarea datelor ;
 - 5.2. elaborarea concluziilor preliminare ;
 - 5.3. elaborarea concluziilor finale ;
 - 5.4. prezentarea concluziilor, parțial, global, la nivel de activități metodice, sesiuni de comunicări științifice (de nivel local, național, internațional), presă pedagogică, literatură pedagogică.

Specificul metodologiei experimentale rezultă din orientările sale predominante, care constau în : a) obiectivizarea cercetărilor întreprinse, în special în zona procesului de învățământ ; b) verificarea minuțioasă a metodelor, procedeele sau tehnicilor 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 din domeniul învățământului.

Elementele metodologiei experimentale includ instrumentele de cercetare folosite predominant pentru măsurarea faptelor pedagogice. Au evoluat ca tehnici de măsurare precise cunoscute sub numele *teste*. Dezvoltarea lor corespunde zonei de aplicație din ce în ce mai extinse care a generat utilizarea unor teste de cunoștințe, docimologice, de inteligență, școlare, de evaluare a elevilor, dar și a profesorilor și a instituției școlare. Proprietățile testelor anticipează aspirația metodologiei experimentale la fidelitate și validitate. Funcțiile specifice fiind reflectate la nivelul criteriilor de construcție a *itemilor*, special pentru a asigura : înțelegerea, conducerea, invenția, cenșura la nivelul cercetării faptelor pedagogice, pe criterii cantitative, dar și calitative (vezi Cristea, 2008, pp. 73-110).

Planul sau ciclul experimental este dezvoltat în jurul unor coordonate cantitative care vizează : a) caracterizarea unui ansamblu de date, prin mijloace statistice, dar și nonstatistice ; b) realizarea unor serii de observații sistematice, orientate special către procese în desfășurare (activitatea de învățare, traducerea proiectului lecției la nivelul clasei, cunoașterea elevului etc.) ; c) inițierea unor serii de măsurători cât mai exacte, valorificând instrumentele speciale (teste etc.) ; d) furnizarea unor modele de interpretare, clasificare, analiză factorială, eșantionare, comparație etc.

Specificul *cercetării experimentale* este concentrat în „efortul orientat spre înțelegerea și explicarea controlată a faptelor pedagogice” (Cristea, 2008, p. 111 – s.n.). Dificultățile provin din faptul că în desfășurarea faptelor pedagogice intervin foarte mulți factori, obiectivi și subiectivi, care, practic, sunt imposibil de controlat, indiferent de numărul și calitatea *variabilelor* (*independente, dependente, provocate, invocate, neutre, parazite* etc.) angajate în cercetare. De aici și soluțiile metodologice limitate la nivel de :

1. *obiect de cercetare*, orientat mai mult spre : a) dimensiunea statică a faptelor pedagogice (de exemplu, cunoștințele achiziționate de elevi la un moment dat) decât spre cea dinamică (de exemplu, reconstrucția permanentă a corelației profesor-elev) ; b) implicațiile tehnologiei didactice (neraportate la finalitățile instruirii) ; c) latura practică a rezultatelor învățării (vezi Planchard, 1972) ;

2. *strategii de cercetare*, bazate pe descriere, evaluarea cantitativă, analiza statistică, explicația cauzală directă, „raționamentul experimental”, care implică *observarea fenomenului, ipoteza, verificarea ipotezei, prelucrarea rezultatelor, concluziile validate statistic* (vezi Muster, 1985);
3. *normativitate a cercetării*, dependentă de conceptualizarea, instrumentarea, proiectarea și analiza statistică ale rezultatelor obținute în condiții de mediu natural sau artificial, de experiment procesual, funcțional, acțional, factorial, „prin izolarea influenței unui factor, prin introducerea unor factori noi, prin modificarea unui factor sau a mai multora” (Eugen Noveanu, *apud* Cristea, 2006, 2008).

Limitele metodologiei experimentale sunt evidențiate chiar de adepții acestui tip de cercetare, cu trimitere la mai multe surse bibliografice, confirmate pe o lungă perioadă, dincolo de tendințele afirmate în literatura de specialitate din domeniul pedagogiei, al științelor socioumane în general :

1. „caracterul oarecum artificial al investigației, *subiecții* fiind uneori din condițiile normale” ;
2. „caracterul fragmentar al investigației la nivelul personalității” ;
3. ignorarea cooperării cu subiectul spus cercetării” (Eugen Noveanu, *apud* Cristea, 2008, p. 473).

Depășirea acestor limite poate fi realizată în interiorul metodologiei experimentale, în special prin promovarea cercetărilor calitative și prin elaborarea unor noi tipuri de scheme sau planuri de investigare, care pun accent pe „o situație experimentală clară, adecvată problemei studiate și ipotezei formulate” la niveluri de generalitate semnificative pentru stimularea reală a progresului pedagogic (Eugen Noveanu, *apud* Cristea, 2008, p. 493).

Marea provocare o constituie însă *reorientarea cercetării pedagogice* spre problemele majore ale domeniului care angajează dimensiunile interne, profunde ale educației și instruirii, concentrate la nivelul demonstrării teoretice și practice a caracterului lor *teleologic, axiologic, prospectiv, dialectic*. În acest context, epistemologic și social, este necesară o *metodologie hermeneutică*, adaptată la specificul *obiectului de studiu* și la tipul de *normativitate* existentă în științele socioumane în general și în pedagogie în particular.

3.2.2. Metodologia hermeneutică

Aceasta vizează depășirea limitelor *pedagogiei experimentale*, care operează doar asupra fenomenelor obiective, măsurabile, fără a putea aborda dimensiunea profundă a educației realizată la nivelul orientărilor valorice subiective, exprimate în termeni de finalități (ideal, scopuri, obiective).

Strategia promovată în cazul *metodologiei hermeneutice* urmărește *interpretarea obiectului de cercetare, înțelegerea esenței sale interne*, realizabilă la nivelul unui determinism de tip *teleologic*, specific științelor socioumane (deci și pedagogiei/științelor educației).

Este o direcție de cercetare în științele socioumane lansată la începutul secolului XX (Max Weber, 1904), care implică nu doar constatarea faptelor, explicabile cauzal, ci și, în primul rând, înțelegerea mecanismelor lor interne interpretabile teleologic (în raport cu *finalitățile*). Aceasta impune construirea unor *modele conceptuale – ideal-tipuri* ce reflectă conexiunile interne ale obiectului studiat, într-un context deschis, „în continuă confruntare cu ceea ce noi vrem și putem afla, ca noutate, despre realitatea nemijlocită” (vezi Weber, 2001, pp. 9-66).

Interpretarea, ca strategie a metodologiei hermeneutice, solicită următoarele condiții de ordin epistemologic :

1. existența unui obiect de cercetare supus interpretării, ceea ce educația oferă în mod natural datorită complexității sale superioare din toate punctele de vedere ;
2. identificarea zonei esențiale a obiectului supus interpretării, prezentă la nivelul structurii logice a educației (funcțiile, finalitățile etc.) ;
3. afirmarea unui set de valori ce reprezintă criteriile de interpretare (de exemplu, în analiza unui text pedagogic, a unui autor, a unei concepții sau a unei reforme promovate în istoria pedagogiei și a învățământului).

Modelele de interpretare afirmate prioritar în epistemologia științelor socioumane se bazează pe analiza de tip :

1. *exegeză critică*, aplicată în special în domeniul cercetării istorice ;
2. *fenomenologic*, aplicată în reconstruirea operei pedagogice plecând de la structurile sale ;
3. *hermeneutic*, aplicată în „reconstruirea ontologică a operei” pedagogice ;
4. *logic*, aplicată în reconstrucția rațională a „structurii teoretice a unei opere pentru a explora potențialitățile ei” (Pârvu, 2001).

Pedagogia bazată pe o metodologie hermeneutică valorifică modelele de interpretare prezentate anterior.

1. Cercetările bazate pe *exegeza istorico-critică* analizează opera pedagogică, teoretică (o carte, un text) sau practică (o metodă sau strategie didactică, o reformă școlară, o orientare de politică a educației etc.) din punct de vedere genetic, pe fragmente și *integral*. Comentariile rezultate au un dublu scop : a) direct, urmărind „să reconstituie sensul unei opere fără a-i violenta ontologia specifică” ; b) indirect, pentru a restaura sau a reconstrui opera în raport cu noi criterii, nu dor de ordin sincron, ci și diacronic (Pârvu, 2001, p. 20).
2. Cercetările bazate pe *interpretarea fenomenologică* au în vedere „reconstrucția operei pornind de la condițiile ei de posibilitate”. Are un caracter mai radical în măsura în care, pe de o parte, „evită căutarea unor *soluții vechi la probleme noi*”, iar pe de altă parte, urmărește „trasarea drumului către fundamente”, mergând până la „determinarea formei constitutive” a operei pedagogice interpretate, plasată într-o *ierarhie a momentelor* avansată special pentru „a-i demonstra validitatea sau adecvarea explicativă” (Pârvu, 2001, p. 34).
3. Cercetările bazate pe *analiza logică și reconstrucția rațională* au în vedere „structura conceptuală și argumentativă profundă” a operei pedagogice, „nereprezentată complet în formulările explicite”. Implică respectarea a trei principii : a) *adecvarea* față de ideile de bază ale operei analizate ; b) *precizia* termenilor utilizați în analiză ; c) *consistența teoretică* a analizei propuse, care conferă claritate demonstrației. Prin *reconstrucție analitică* sunt elaborate *modele explicative* capabile să surprindă semnificațiile interne ale operei, „să descopere structurile profunde, interesante și generalizabile ale teoriei originale” (Pârvu, 2001, pp. 49-51, 62-63).
4. *Cercetările bazate pe perspective hermeneutice* valorifică orientările metodologice prezentate anterior. Interpretarea hermeneutică reprezintă inițial o continuare a celei fenomenologice, care pune accent pe structurile tematice ale operei. În schimb, *interpretarea hermeneutică* pune accent pe reconstrucția ontologică a operei pedagogice. Este ceea ce o deosebește esențial nu doar de interpretarea fenomenologică (de care este mai apropiată), ci și de cea *istorico-critică* sau de cea *analitică*.

Perspectiva *hermeneutică* „este opusă *realismului*, pentru care o operă este o existență în lume ca oricare altă entitate sau oricare alt proces natural, (...) independentă de subiectul observator, perceptiv și interpretant”.

Realismul ca metodologie este tipic cercetărilor din științele naturii. Obiectul cercetării este unul autonom. Se bazează prioritar pe metode de descriere și de explicare a obiectului cercetat, a operei studiate.

Hermeneutica este o *metodologie tipică științelor socioumane*, opusă *realismului*. În viziunea sa, cercetarea operei „este marcată întotdeauna de atingerea omului”, care solicită *metode de înțelegere a conceptelor* construite, a *istoriei* problemei, a *axiomaticii* sale, a *semnificațiilor* directe și indirecte, imediate și de perspectivă (Pârvu, 2001, pp. 39-48).

Ca *model de cercetare* adoptat și de pedagogie, *hermeneutica* „nu este doar o metodologie a interpretării operei”, ci și o teorie care studiază *cauza profundă* sau „temeiul ultim al înțelegerii”. În plan epistemologic, contribuine la: a) clarificarea caracterului interpretativ al științelor care analizează operele omului și ale societății (științele socio-umane); b) fundamentarea teoretică, istorică și axiomatică, a științelor care, studiind activitățile socioumane, „își pot dobândi măsura deplină a autocunoașterii și o mai bună înțelegere a naturii sarcinii lor” (Palmer, 1969, p. 59).

Contribuția hermeneuticii la cercetarea pedagogică este esențială pentru: a) interpretarea operelor pedagogice (teoretice și practice); b) elaborarea unei metodologii generale; c) fixarea unui discurs științific specific, necesar pentru înțelegerea limbajului pedagogic; d) fundamentarea înțelegerii pedagogice, în plan *istoric* (geneza conceptelor, teoriilor, practicilor pedagogice etc.) și *axiomatic* (concepte de bază, modele conceptuale/ideal-tipuri, principii etc.).

Ca *epistemologie a interpretării*, *hermeneutica* se bazează pe respectarea următoarelor *principii de cercetare* a operelor pedagogice, teoretice și practice:

- a) „autonomia hermeneutică” a obiectului cercetat, aflat în interdependență cu subiectul inițiator al interpretării;
- a) *raportarea interpretării la contextul general* al operei, la „conexiunea părților care îi conferă *sens*”;
- c) reconstrucția textului interpretat „prin proiectarea experienței și înțelegerii interpretului”.

Metodologia hermeneutică presupune respectarea „anumitor *condiții ale interpretării*”: a) raportarea la finalități, la dimensiunea intențională a operei, ce reprezintă esența sa; b) identificarea sensului major al operei, care îi conferă stabilitate valorică; c) crearea unor instrumente specifice sau „metode de acces la sensul intențional”: *analiza logică* a textului, apelul la *biografie* și la *bibliografie*, *calculul statistic* pentru determinarea *sensului probabil* al unui text integral sau al unui fragment de text etc. (Hirsch, 1967).

În concluzie, *hermeneutica* reprezintă un reper valoric fundamental pentru științele socioumane în general și pentru pedagogie în special. Argumentul principal este dublu, de ordin: a) *teoretic* – *hermeneutica* este „o disciplină generală fondatoare a științelor umane”; b) *metodologic* – *hermeneutica* reprezintă „studiul principiilor metodologice ale interpretării și explicației”; promovează îndeosebi „o modalitate specifică de interpretare a textelor, simbolurilor, operelor, (...) a existenței dense de semnificații ce caracterizează ființa umană și creațiile ei culturale” (Pârvu, 2001, p. 39).

Metodologia de cercetare hermeneutică are anumite caracteristici de ordin teoretic și practic, identificabile la nivelul epistemologiei științelor socioumane (vezi Dancy și Sosa, 1999, pp. 299-306). Le sintetizăm în raport de aplicațiile posibile în domeniul pedagogiei:

- a) *reflexivitatea obiectului cercetării* (educația personalității umane/personalitatea umană educabilă), care îndeplinește și calitatea de *subiect* al cercetării ;
- b) *complexitatea obiectului cercetării*, care nu poate fi cunoscută prin concepte explicative sau operaționale, ci prin *modele interpretative* (modele conceptuale, *patternuri*, *ideal-tipuri* – vezi *structura de funcționare a educației*) ;
- c) *evoluția continuă a modelelor de cercetare* prin intermediul unor judecăți de valoare, aplicabile în funcție de context (vezi evoluția finalităților, modelor de reformă a educației etc.) ;
- d) *interpretarea permanentă a realității pedagogice* printr-o hermeneutică a recuperării (pentru reconstituirea obiectului la nivel de 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).

Epistemologia postmodernă nu pledează însă pentru o ruptură absolută între modelul explicativ, al determinismului cauzal, propriu științelor naturii, și modelul interpretativ, al determinismului teleologic, propriu științelor socioumane. Se constată chiar „o schimbare de orientare care anulează într-o oarecare măsură, distincția dintre *epistemologia naturalistă a științelor „tari” (hard)* și *epistemologia interpretativă a științelor „slabe” (soft)* – Dancy și Sosa, 1999, p. 306).

În consecință, *metodologia științelor educației* va valorifica experimentarea faptelor pedagogice, determinate prin explicații cauzale, înțelese și interpretate permanent în funcție de finalitățile specifice domeniului, asumate ca valori psihosociale majore, angajate nu doar pe termen scurt ci și, îndeosebi, pe termen mediu și lung.

Identificarea unei metodologii specifice pedagogiei implică evidențierea finalităților proprii domeniului, situate dincolo de cadrul restrictiv al tehnicilor experimentale preluate din domeniul științelor naturii. Este punctul de confluență, dar și de deosebire radicală între *metodologia pedagogiei* (integrabilă în *metodologia științelor socioumane*) și *metodologia științelor naturii*, care le impune cercetărilor îndeosebi un scop tehnic, neutru, posibil datorită specificului *obiectului* lor de studiu. În cazul *pedagogiei*, tehnicile devin doar mijloace pentru atingerea scopurilor care au sens mai larg, concentrat la nivelul a două *scopuri psihosociale/pedagogice* majore :

1. un scop *practic*, care corespunde funcției generale a educației, de formare-dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării *optime* în societatea prezentă și mai ales în cea viitoare ;
2. un scop *eliberator, emancipator*, raportat la rolul activ al educației, de factor care anticipează progresul social, de resursă de *dezvoltare globală* (culturală, comunitară, economică, politică...) *durabilă*.

O astfel de *viziune postmodernă asupra cercetării* apropie mai mult *pedagogia* de științele *istorico-hermeneutice* (vezi *epistemologia științelor socioumane*) decât de cele empirico-analitice (vezi *epistemologia științelor naturii*). Științele educației, dezvoltate din trunchiul pedagogiei generale, „istorice prin obiectul lor și hermeneutice prin metodă”, sunt determinate teleologic de *interese practice*, dar mai ales de *interese care urmăresc emanciparea*, reconstrucția faptelor sociale din perspectiva perfecționării permanente a educației (vezi Jouy, 2000, pp. 5-24). Legitimitatea lor, susținută prin reducerea epistemică, operată la nivelul *obiectului*, dar și al *metodologiei specifice*, asigură cunoașterea esenței realității reflectate prin înțelegerea comunicării valorice, a *intersubiectivității* dintre actorii educației, urmărind anticiparea critică a rezultatelor în termeni de prospec-tare pedagogică și socială (vezi Habermas, 1983, 1991).

Realizarea unei metodologii specifice pedagogiei presupune aplicarea unui *model de analiză* a fenomenului educației, consacrat în domeniul științelor sociumane. El are ca scop afirmarea unei (unor) *teorii specifice* educației/instruirii. Pe de o parte, adoptarea unei teorii pedagogice specifice, cu un grad ridicat de generalitate, are o valoare metodologică superioară, implicită și explicită. Pe de altă parte, metodologia adoptată este premisa validării teoriilor în domeniul de referință (educație, instruire, proiectarea educației/instruirii).

Un astfel de *model* are în vedere sesizarea și sublinierea distincției care există între *teorie* și *paradigmă*. Neoperarea ei, la nivel metodologic, explică efectiv „caracterul incert al noțiunii de *teorie* în științele umane” (respectiv în științele pedagogice – vezi Boudon, 1990).

Din *perspectivă metodologică*, „noțiunea de *teorie* presupune existența unei mulțimi de *propoziții prioritare* (sau *axiome*) din care să se poată extrage consecințe variabile”, supuse verificării, cu un grad de probabilitate specific domeniului (vezi Boudon, 1990, pp. 104-105).

Propozițiile primare constituie *noțiunile (conceptele fundamentale și modelele conceptuale – ideal-tipuri)* construite într-un cadru *normativ* de tip *probabilistic*, propriu pedagogiei, bazat pe axiome, legități, legi, principii, reguli. Ele sunt integrate într-o *teorie generală* (cu valoare de *disciplină de bază* sau de „disciplină-mamă”) care susține *fundamentele* domeniului, reprezentat de *pedagogia generală/științele pedagogice fundamentale/științele fundamentale ale educației* (vezi *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*).

Paradigmele constituie consecințe necesare ale *teoriei* care devin în timp premise metodologice pentru noi consolidări, evoluții, dezvoltări. Prin intermediul lor, în cadrul teoriei (teoriilor), „dintr-un ansamblu de propoziții primare este *posibil* (s.n., în termenii *normativității* de tip probabilistic) să se extragă propoziții care vor fi supuse probei realității fără ca această extragere să ia forma unei deducții” (Boudon, 1990, p. 106).

Paradigmele pedagogiei consemnează astfel existența unor *modele de aplicare, evoluție, dezvoltare a teoriei*, confirmate la scara comunității științifice într-un timp și un spațiu determinate. Este ceea ce poate fi semnalat la nivelul istoriei pedagogiei, din diferite unghiuri de vedere :

1. educația concepută după modelul *naturii* (metafizice – concrete) – *științei* (psihologiei, sociologiei) – *proiectării curriculare* ;
2. educația concepută după modelul *esenței – existenței* ;
3. educația concepută după modelul *magistrocentrist – psihocentrist – sociocentrist – tehnocentrist* ;
4. educația concepută predominant *psihologic* – predominant *social* – *psihosocial* (paradigma curriculumului).

În contextul identificării unei metodologii specifice, *paradigmele* susțin *teoria* care asigură fundamentele științelor pedagogice. La acest nivel, este realizat procesul de consolidare a „nucleului epistemic tare” al domeniului, care depinde, pe de o parte, de capacitatea unei teorii de a dezvolta paradigme. Pe de altă parte, „o teorie este dezvoltată pe baza unei paradigme” sau a mai multora, care contribuie la extinderea și aprofundarea obiectului de studiu, determinat în timp și spațiu (vezi Boudon, 1990, p. 110).

În contextul științelor sociumane, *teoria pedagogică* evoluează în raport cu trei tipuri de *paradigme* :

1. *paradigme teoretice* (sau *analogice*) – intervin „în câmpul instrumentelor subsumate în general titlului de teorie” ;

2. *paradigme formale* (sau *funcționale*) – implică „sistemul de propoziții formale care întrețin un raport de subsumare cu realitatea”, devenind funcționale prin elaborarea unor modele explicative cu grad superior de generalitate și putere euristică exemplară, reprezentând *sintaxa* fenomenului studiat ;
3. *paradigme conceptuale* – „oferă explicații care nu derivă nici dintr-o paradigmă teoretică, nici din una formală, ci dintr-un cadru de referință având structura unui sistem de concepte” operaționale (Boudon, 1990, p. 114).

La nivelul *pedagogiei*, putem identifica :

- A. *paradigme analogice* care permit analiza profundă a obiectului de studiu specific (educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii) prin *teorii generale* (a educației, a instruirii, a proiectării educației/instruirii) ;
- B. *paradigma formală*, care analizează sintaxa fenomenului educației la nivelul unui *model funcțional-structural* al activității de educație/instruire ;
- C. *paradigme conceptuale*, care extind analiza propozițiilor de bază (a conceptelor fundamentale) la nivel practic, din perspectiva corelării și dezvoltării lor la nivelul unor noțiuni operaționale, implicate în rezolvarea numeroaselor probleme concrete ridicate de fenomenul educației/instruirii.

3.3. Normativitatea specifică pedagogiei

Normativitatea specifică domeniului *pedagogiei* vizează ansamblul conexiunilor cu caracter obiectiv, general, esențial, necesar, existente la nivelul educației/instruirii, în proiectarea, realizarea și dezvoltarea acestor activități prin acțiuni proprii desfășurate într-un context determinat (condiții sociale, școlare ; internaționale, naționale, teritoriale, locale etc.).

Reflectând sfera extrem de largă a conexiunilor existente la nivelul *educației* (și al principalului său subsistem – *instruirea*), normativitatea pedagogică este exprimată prin diferite noțiuni : legi, legități, principii, axiome, postulate, presupoziii, reguli. Clarificarea lor, ca sferă de referință și funcționalitate angajată, rămâne o problemă deschisă la nivelul teoriilor pedagogice generale (teoria educației, teoria instruirii, teoria curriculumului, teoria cercetării pedagogice).

Normativitatea pedagogică trebuie raportată la normativitatea definită la nivelul științelor socioumane. În sens *filozofic*, de maximă generalitate, *normativitatea*, opusă anomaliei și anomiei, este asociată cu noțiunea de *lege*, raportată la un set de valori desfășurate între un ideal absolut și o medie a reușitei particulare, exprimată prin diferite principii și reguli operaționale. (vezi *Filozofia de la A la Z*, 1999, pp. 367-368). Natura structurilor normative propuse (*legi, principii, reguli* etc.) „joacă cel puțin un rol major în diferențierea științelor socioumane de științele naturii” (*Dicționar de filozofie*, 1999, p. 274). Este un aspect esențial ce are relevanță „în producerea normelor scientificității”, de la „lungul și laboriosul parcurs istoric ce a jalonat practica științelor naturale” până la exigențele specifice fiecărei discipline (vezi Ferréol, 1998, pp. 108-111).

În științele socioumane, *legile*, ca exponente ale *normativității*, au un caracter probabilistic, ca urmare a intervenției factorului *subiectiv*. Această intervenție este realizată între anumite limite de variabilitate, controlabile în raport cu funcția generală a activității, ce are un caracter *obiectiv*.

În acest context, *legile sociale* (care includ și *legile pedagogice*) pot fi exprimate sub formula „legi subiective”, deosebite de *legile obiective* sau *naturale* (tipice pentru domeniul

științelor naturii). În structura lor, legile tipice științelor socioumane sintetizează un ansamblu de reguli, prescripții, interdicții etc. impuse „actorilor sociali” pentru realizarea acțiunilor proiectate (vezi Herseni, 1982, pp. 226-227).

Legile pedagogice au o *subiectivitate* aparte, rezultată din analogia existentă între fenomenele sociale de natură educațională și cele din domeniul comunicării și al politicii.

Normativitatea dezvoltată la nivelul corelației *educator-educat* include „acele seturi de reguli, standarde și așteptări sociale care generează și regularizează interacțiunea și *comunicarea*” *pedagogică*, în calitate de tip special de comunicare psihosocială (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery și Fiske, 2001, pp. 227-228).

În esența lor, legile care orientează valoric realizarea *comunicării* pedagogice vizează legăturile necesare dintre : *finalitățile* propuse, *proiectul* dezvoltat, *mesajul* transmis, *repertoriul comun* construit și *răspunsul* (celui educat) realizat și evaluat continuu, extern și intern.

Legile care intervin în domeniul științelor pedagogice, la nivel de *politică* a educației, pot fi definite drept *legi normative*. Existența lor „depinde întotdeauna de voința sau practica conștientă a unui agent rațional ori, mai frecvent, a unui grup sau a unei comunități de agenți raționali”. Prin implicarea factorului *subiectiv*, *legile normative* sunt deosebite de legile *descriptive* (*științifice*), care „desemnează regularități sau necesități presupus universale din cadrul proceselor naturale ori sociale”. Factorul subiectiv angajat la nivel de politică a educației presupune însă angajarea demersului într-un plan situat dincolo de sfera interesului individual, din perspectiva elaborării unor enunțuri generale cu valoare *probabilistică*, exprimate în forma specifică unor *principii* sau *norme* pedagogice/didactice.

3.3.1. Specificul normativității pedagogice

Rezultă din modul de rezolvare a raportului dintre principiile și legile instituționalizate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ, transpuse în termeni de politică a educației.

În cadrul acestui proces complex, mai mult sau mai puțin transparent, intervine „obligativitatea derivării oricăror norme din principii presupus fundamentale”, afirmate la nivelul paradigmei recunoscute de comunitatea științifică într-un moment istoric determinat. În cazul paradigmei curriculumului, asemenea principii fundamentale intervin la nivelul proiectării educației/instruirii în funcție de *obiective*, construite la nivelul unității dintre cerințele psihologice (*competențe*) și cerințele sociale (*conținuturi de bază*).

De asemenea, *legea*, evocată ca necesitate și în domeniul educației, implică obligativitatea deciziei optime, care este simultan de *sorginte morală și tehnică*. În contextul normelor pedagogice/didactice, obligativitatea apare sub forma unor „drepturi și puteri” care trebuie exercitate în termenii rațiunii practice la nivelul corelației funcționale dintre *educator* și *educat*. În consecință, *normele pedagogice/didactice* anticipează, la scară socială (sistem – proces de învățământ, organizație școlară, clasă de elevi, microgrup, individualitate), *predicțiile* reușitei la nivelul tuturor „actorilor educației” (vezi Miller, 2000, pp. 413-417).

Normele ce reglementează proiectarea, realizarea și dezvoltarea eficientă a faptelor pedagogice angajate la nivelul sistemului și al procesului de educație/instruire au valoarea unor „legi statistice” (sau „probabilistice”) care „indică frecvența relativă a fenomenelor ca expresie, în termeni de probabilitate, a comportamentului uman sau a reacțiilor celor educați în condiții determinate” (Bârsănescu, 1976, p. 355).

Din această perspectivă, *principiile* sau *legile* care asigură *normativitatea* specifică pedagogiei „tind să intervină în desfășurarea fenomenelor educaționale pentru ca, treptat-treptat, să poată să le stăpânească, să le dirijeze și să le planifice în toată amploarea lor” (Todoran, 1982, p. 57).

Ca expresie a *normativității pedagogice* pot fi avansate mai multe *ipoteze de legi probabilistice*, specifice domeniului științelor socioumane, angajate la nivel de :

1. *axiome pedagogice* – implică *legile* care pot fi elaborate la nivel de sistem : legea orientării educației în direcția formării-dezvoltării permanente ; legea ponderii specifice a funcției culturale ; legea corelației funcțional-structurale dintre educator și educat ; legea caracterului obiectiv, unitar și deschis al 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* și *educație* ; legea proiectării *curriculare* a educației la nivelul raporturilor optime dintre *obiective*, conținuturi, metodologie și evaluare) ;
2. *imperative pedagogice generale* – implică *principiile pedagogice* valabile în proiectarea educației și a instruirii : principiul comunicării pedagogice, principiul cunoașterii pedagogice, principiul creativității pedagogice ;
3. *imperative pedagogice operaționale* – implică sistemul principiilor didactice, valabile în realizarea activităților didactice/educative, organizate la nivelul procesului de învățământ.

Evoluția principiilor, în cadrul normativității pedagogice, poate fi abordată din perspectiva *paradigmelor* generale și particulare, afirmate la nivelul științelor educației. O vom exemplifica în raport cu *paradigma curriculumului* și modelele *pedagogiei practice* exersate în *managementul clasei* sau în *politica educației*, în special în proiectarea și realizarea *reformelor învățământului*.

1. *Paradigma curriculumului* impune mai multe principii valabile la nivel de proiectare globală și deschisă a educației/instruirii. Le putem defini drept *principii de proiectare curriculară* (studiate de *teoria generală a curriculumului*) : a) principiul centrării pe obiective și conținuturi de bază ; b) principiul corespondenței pedagogice dintre obiective, conținuturi, metode și evaluare ; c) principiul individualizării/diferențierii activității ; d) principiul integrării depline a evaluării în structura proiectului curricular ; e) principiul raportării permanente a activității la contextul intern și cel extern ale educației/instruirii (Cristea, 2008, 2009).
2. Modelele promovate de *managementul clasei de elevi* au stimulat promovarea multor „principii de pedagogie practică” definitorii în plan normativ pentru ceea ce ar trebui să reprezinte *profesorul de succes* (Pânișoară, 2009). Cele „59 de principii de pedagogie practică” pot fi grupate în funcție de modelele conceptuale aflate la baza lor :
 - A. *psihologia cadrelor didactice* : a) principiul automotivării ; b) principiul competenței cadrului didactic (la nivelul unității dintre *cunoștințele de specialitate* – *psihopedagogice*) ; c) principiul cunoașterii pedagogice ; d) principiul autorității didactice ; e) principiul consecvenței comportamentale etc. ;
 - B. *comunicarea pedagogică eficientă* : a) principiul personalizării relației cu elevii ; b) principiul empatiei ; c) principiul reciprocității ; d) principiul coerenței dintre comunicarea verbală și cea nonverbală ; e) principiul dialogului ; f) principiul întrebărilor ; g) principiul *feedbackului* etc. ;
 - C. *conducerea managerială* : a) principiul managementului performanțelor școlare ; b) principiul managementului conflictelor educaționale ; c) principiul conducerii clasei ; d) principiul gestiunii situațiilor de criză educațională ; e) principiul pedepsei și recompensei ; f) principiul diminuării pierderilor ; g) principiul bunului model/bunelor practici etc. ;

- D. *proiectarea instruirii eficiente*: a) principiul relației predare-învățare-evaluare; b) principiul descongestionării informaționale; c) principiul diferențierii instruirii; d) principiul stabilirii corecte a obiectivelor; e) principiul creativității; f) principiul standardelor de performanță etc.;
 - E. *metodologia instruirii eficiente*: a) principiul consecințelor logice; b) principiul consolidării; c) principiul explicației; d) principiul autoevaluării; e) principiul lucrului în echipă; f) principiul interactivității etc.;
 - F. *psihologia elevului*: a) principiul succesului; b) principiul încurajării; c) principiul ascultării active; d) principiul atractivității informației; e) principiul motivației; f) principiul nondiscriminării; g) principiul nonagresivității comportamentale etc.
3. Principiile promovate la nivel de *politică a educației* sunt valorificate, în mod special, în activitatea socială și pedagogică de proiectare și realizare a *reformelor învățământului*. În *pedagogia postmodernă* aceste principii sunt construite ca *valori* care fundamentează *reforma* la nivel de *inovație socială*. Din perspectiva asocierii *curriculumului* cu ideea *educației permanente*, sunt promovate următoarele *principii ale reformei* (Cristea, 1994, pp. 193-248):
- a) principiul egalizării șanselor de reușită în învățământ;
 - b) principiul caracterului deschis al sistemului de învățământ;
 - c) principiul optimizării raportului dintre cultura generală și cultura de specialitate;
 - d) principiul democratizării educației/învățământului.

În contextul afirmării modelului cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, proiectarea reformelor educației solicită respectarea unor *principii generale* valabile pe tot parcursul procesului de conceptualizare și aplicare a soluțiilor inovatoare preconizate la scara întregului sistem de învățământ. *Axiomatica* acestor *principii* vizează dimensiunea politică, dar și epistemologică a activității de proiectare și realizare a reformelor învățământului în orice context pedagogic și social. Aceste reforme, studiate de mai multe științe ale educației (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice, filozofia educației, sociologia educației, politica educației, planificarea educației, psihologia educației, managementul educației*) implică respectarea următoarelor patru principii generale (Cristea, 2008, pp. 234-235):

1. *principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățământ* la nivel de *finalități* (ideal, scopuri, obiective generale și specifice), *structură de bază* (pe niveluri, trepte, cicluri de învățământ) și *conținut* (plan, programe, manuale);
2. *principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ* la nivel extern (relația educație-societate/cultură, politică, economie, comunitate) și intern (relația dintre trepte, cicluri, discipline de învățământ);
3. *principiul proiectării prospective a schimbării la scara întregului sistem de învățământ*, angajat la nivel *filozofic* (rezolvarea contradicției dintre *timpul elaborării conceptului reformei* și cel al *aplicării sale*), *psihologic* (rezolvarea raportului continuitate/discontinuitate în *învățarea inovatoare*) și *sociologic* (rezolvarea raporturilor dintre *centralizare* și *descentralizare*);
4. *principiul promovării paradigmei de schimbare a sistemului de învățământ la scara întregii comunități științifice*, evidențiind: a) premisele reformei; b) conceptele de bază implicate; c) modelul de reformă, bazat pe noi finalități, o nouă structură și un nou plan de învățământ.

Acțiunea de *identificare a principiilor* poate fi prelungită și la nivelul altor domenii ale teoriei și practicii pedagogice, cu exemplificări la fel de semnificative. Din această perspectivă, toată *axiomatica educației/pedagogiei*, promovată de paradigma *curriculumului*, implică un set de *principii specifice*:

1. principiul interacțiunii dintre orientarea *psihologică* și cea *socială* angajate în cadrul activității de educație;
2. principiul interdependenței dintre dimensiunea *obiectivă* (*funcții – structură de bază*) și cea *subiectivă* (finalități – ideal, scopuri, obiective) ale educației;
3. principiile realizării *conținuturilor generale ale educației* (*morale, intelectuale/științifice, tehnologice, estetice, psihofizice*): a) principiul concordanței dintre obiectivele specifice referitoare la formarea *conștiinței* (morale, științifice etc.) *teoretice* și cele *practice*; b) principiul valorificării tuturor formelor de realizare a *conținuturilor generale ale educației*;
4. principiile realizării *formelor generale ale educației* (*formală, nonformală, informală*): a) principiul *concentrării calitative* a educației la nivel *formal*; b) principiul *complementarității* dintre *educația formală* și *educația nonformală*;
5. principiul realizării activității de educație la nivel de *sistem* (de organizare, de conducere, de relație) și de *proces* (de învățământ) în vederea valorificării optime a *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare);
6. principiul adaptării permanente a educației la un *context pedagogic și social deschis*, dezvoltat la nivelul interacțiunilor existente între *variabile cu caracter obiectiv* (spațiul și timpul pedagogice, resursele, organizarea determinată social) și *subiectiv* (stilul educatorului, formele de organizare inițiate).

Din perspectiva consolidării statutului epistemic al pedagogiei, importantă devine însă activitatea de integrare a principiilor specifice la nivelul unui model normativ de maximă generalitate, concentrat asupra conexiunilor esențiale, existente la nivelul *structurii de funcționare a educației*, a *instruirii*, a *proiectării curriculare* a educației și a *instruirii*.

3.3.2. Un model al normativității pedagogice

Este necesar în condițiile în care variabilitatea condițiilor de proiectare și realizare a educației și instruirii e în continuă expansiune, din ce mai greu de controlat pe fondul desfășurării activităților și acțiunilor formative într-un context deschis, perturbat adesea de intervenția multor variabile cu caracter *obiectiv* (cum ar fi calitatea spațiului și timpului pedagogice sau a resurselor umane) și *subiectiv* (cum ar fi stilul educatorului, individual și colectiv).

Literatura pedagogică de ultimă generație avansează un astfel de *model al normativității* care vizează un ansamblu de resurse și cerințe (didactice, gnoseologice, psihologice, sociologice, organizaționale, cibernetice) sintetizate la nivel de *axiome, legități, legi, principii, reguli* (vezi Podlasii, 1996). Adaptarea ipotezelor noastre la acest model permite avansarea următorului *sistem deschis al normativității pedagogice*:

I. *axiomele pedagogiei*:

- *axioma filozofică a educației* – interdependența dintre dimensiunile *obiectivă* (funcția generală de formare-dezvoltare) și *subiectivă* ale educației (finalitățile educației)/instruirii;
- *axioma sociologică a educației* – interdependența dintre calitatea educației și cea a dezvoltării sociale;

- *axioma psihologică a educației* – interdependența dintre calitatea educației și cea a dezvoltării personalității umane ;
- II. *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 și evaluarea activității de educație/instruire ;
 - *legitatea sociologică a educației/instruirii* – optimizarea raporturilor dintre *actorii educației* la toate nivelurile sistemului de educație/învățământ (macrostructural și microstructural) ;
 - *legitatea psihologică a educației/instruirii* – optimizarea raporturilor dintre condițiile externe și cele 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) ;
- III. *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 funcție de resursele pedagogice existente ;
 - legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale ;
 - legea proiectării pedagogice a educației/instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități, conținuturi, metodologie, evaluare și contextul de realizare ;
- IV. *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 și progres ; legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și cea internă ; legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate și progres) ;
 - legea operaționalizării obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse – resursele reale existente ;
 - legea selectării conținuturilor în funcție 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 funcție de contextul instruirii ;

V. *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* ;

VI. *reguli pedagogice* care au un caracter operațional în cadrul fiecărui principiu.

*

* *

În concluzie, *specificul pedagogiei ca știință socioumană*, cu statut *epistemic autonom*, este demonstrat prin :

1. *obiectul de studiu propriu – educația*, abordată la nivel *global și profund* ca tip de activitate psihosocială, cu o dimensiune *obiectivă* și una *subiectivă*, exprimate prin *conținuturi și forme generale*, realizate în cadrul unui *sistem specializat*, cu caracter *deschis* ;
2. *metodologia de cercetare proprie* – adaptată la particularitățile obiectului de studiu, bazată pe resursele modelului *istoric și hermeneutic*, pe de o parte, și *experimental*, pe de altă parte, angajate în perfecționarea continuă a domeniului în plan *teoretic și practic*, în creșterea calității *educației*, a *instruirii*, a *proiectării educației/instruirii* ;
3. *normativitatea proprie* domeniului *științelor socioumane*, dezvoltată în raport cu obiectul de studiu și metodologia de cercetare, la nivel general și particular, exprimată prin *axiome, legi, principii și reguli* necesare în proiectarea și realizarea educației și a instruirii în orice context pedagogic și social.

Capitolul 4

Evoluția pedagogiei – de la pedagogie la științele educației

În acest capitol vom analiza consecințele procesului complex de trecere de la *pedagogie* la *științele educației*. Pentru a înțelege acest proces trebuie să evidențiem : a) premisele istorice ale evoluției pedagogiei ; b) miza clasificării științelor educației pe baza unor criterii riguroase, validate epistemic ; c) modelele de clasificare afirmate deja în literatura de specialitate ; d) necesitatea avansării unui nou model de clasificare în consens cu cerințele paradigmei *curriculumului* ; e) importanța științelor fundamentale ale educației, aflate la baza tuturor celorlalte științe ale educației, afirmate sau pe cale de afirmare la nivelul comunității pedagogice.

4.1. Premisele istorice ale evoluției pedagogiei

Evoluția istorică a pedagogiei, consemnată în tratatele de specialitate, are loc în contextul afirmării unor paradigme care accentuează – cel puțin în *premodernitate* și în *modernitate* – dependența de alte zone ale cunoașterii, dezvoltate metafizic sau/și științific.

Paradigma pedagogiei tradiționaliste – magistrocentrismul –, prelungită între secolele al VII-lea și al XIX-lea, menține pedagogia în zona de influență a teologiei și a filozofiei. În consecință, cu toate excepțiile generate de opera unor pedagogi vizionari (Comenius etc.), promovează un model de abordare a educației absolutist, unilateral, dirijist. De asemenea, dependența de autoritatea filozofiei, deși stimulativă în planul reflecției epistemologice, amână procesul de delimitare a domeniului de cercetare specific, de elaborare a unui aparat conceptual și metodologic propriu.

Paradigma psihocentristă, lansată sub genericul ideologiei *Educației Noi* – la granița dintre secolele al XIX-lea și XX –, se afirmă în primele decenii ale secolului XX ca replică de fond dată *magistrocentrismului*, prin recunoașterea importanței prioritare a resurselor interne de dezvoltare ale celui educat. Totuși, tendința de valorificare exclusivă a cerințelor psihologice ale elevilor va limita evoluția domeniului – în plan *epistemic*, prin prelungirea unor formule revolute, cum ar fi „psihopedagogie”, care dezechilibrează procesul de abordare globală a educației. În mod special în explicarea instruirii este accentuată excesiv importanța psihologiei, fiind ignorată contribuția sociologiei, altfel atât de necesară pentru înțelegerea funcțiilor și finalităților educației.

La nivel de politică a educației, această tendință este prezentă în documente oficiale care promovează sloganul „centrării pe elev”, în contrast cu paradigma *curriculumului*, angajată în *centrarea pe finalități*, ce exprimă unitatea dintre cerințele psihologice ale elevului și cerințele societății.

Paradigma sociocentristă este promovată în primele decenii ale secolului XX. Apare ca soluție de combatere a exceselor paradigmei psihocentriste, dar și ca tendință în interiorul Educației Noi. Pune accent pe rolul factorului social în educație, considerată ea însăși „un fapt social”, obiectiv, constrângător, superior celui psihologic, individual (Emile Durkheim). Abordarea educației „ca socializare metodică a tinerei generații” va influența evoluția pedagogiei, care se va raporta prioritar la cercetările întreprinse în științele sociale, politice, economice, iar mai nou în teoriile despre management.

În plan epistemologic, această situație va genera apariția multor „științe și miniștiințe despre educație”, dezvoltate sub genericul pedagogiei sociale, dar și în raport cu numeroasele aplicații ale economiei, în domeniul planificării și managementului sau al științelor politice, în zona deciziilor pedagogice macro- și microstructurale.

Paradigma curriculumului, lansată la jumătatea secolului XX, încearcă să rezolve conflictul epistemologic dintre abordarea psihologică și cea sociologică ale educației. Efectele pot fi resimțite și la nivelul înțelegerii procesului de trecere de la pedagogie la științele educației. Plasarea finalităților în centrul educației oferă criteriile epistemologice pentru analiza discursului pedagogic la nivelul unității dintre cerințele psihologice și cele sociale. Poziția finalităților în cadrul diferitelor variante de organizare a educației este reflectată specific la nivelul unor științe fundamentale sau aplicate ori al tot mai numeroaselor științe ale educației dezvoltate *intradisciplinar* și *interdisciplinar*, *pluridisciplinar* sau *transdisciplinar*.

Afirmarea paradigmei *curriculumului*, în a doua jumătate a secolului XX, contribuie la consolidarea statutului epistemologic al pedagogiei în condițiile :

1. extinderii (și aprofundării) *obiectului* său de cercetare (din perspectiva educației permanente) ;
2. perfecționării metodologiei de cercetare (la nivelul complementarității dintre abordarea istorică și hermeneutică, pe de o parte, și cea experimentală, pe de altă parte) ;
3. aspirației spre o normativitate fundamentată științific.

Toate aceste condiții au generat o nouă problemă referitoare la clasificarea științelor educației, dezvoltate din trunchiul comun al pedagogiei sau prin aplicarea cercetărilor întreprinse în alte domenii. În cadrul ei trebuie clarificate raporturile existente între teoria și practica pedagogice, între metodologiile de abordare a educației, unitare sau diversificate, între planul general și cel particular al investigației pedagogice, între modelele de tip disciplinar și cele de tip interdisciplinar, între științele pedagogice fundamentale și cele aplicate etc.

4.2. Miza epistemologică a clasificării științelor educației

Clasificarea științelor educației constituie o miză epistemologică majoră. Alături de problema definirii și analizei *conceptelor de bază*, *clasificarea* domeniilor de investigație, obiectivate *disciplinar* și *interdisciplinar*, este prezentă, de altfel, în orice știință la nivel de *cercetare fundamentală*.

În cazul *pedagogiei*, dezbateră trebuie situată dincolo de alternativa *știința educației/ științele educației*, foarte pregnantă, mai ales în anii '70. Din perspectiva *postmodernității*, importantă devine problematica fundamentală, *comună* domeniului – *educația*, cu toate formele și variantele sale care interesează mai multe specialități din categoria științelor socioumane. Explicația fenomenului rezultă din relațiile multiple, de tip *intrare-ieșire*, pe care *educația* le are cu sistemul social global și principalele sale subsisteme (natural, economic, politic, cultural, comunitar). *Saltul de la pedagogie la științele educației* reflectă situația evocată cu toate incidențele directe și indirecte înregistrate în timp și spațiu, care, în principiu, ar trebui să confirme unitatea epistemologică a domeniului, identitatea și consistența sa. Este o temă care ar trebui să fie în atenția oricărui model de clasificare a științelor educației.

Saltul de la pedagogie la științele educației corespunde evoluțiilor *intra-, inter- și transdisciplinare* înregistrate în domeniul cercetării activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane. Aceste evoluții sunt înregistrate la nivelul procesului de definitivare a *obiectului de studiu specific*, a *metodologiei* și *normativității specifice*. Este un proces de acumulare istorică și logistică desfășurat în *trei etape distincte*, pe circuitul tranziției culturale de la *premodernitate* la *modernitate* și de la *modernitate* spre *postmodernitate* (vezi Avanzini, 1976, pp. 12-29) :

1. *etapa* plasată convențional la *sfârșitul secolului al XIX-lea – începutul secolului XX*. Este o etapă distinctă prin faptul că marchează „abolirea dominației filozofiei”, responsabilă pentru caracterul exclusiv normativ al pedagogiei, cu toate nuanțele sale teologice sau politice, la fel de dogmatice sau de unilaterale. În acest context, înregistrăm „recul progresiv al termenului *pedagogie*” în favoarea sintagmei *știință a educației* care aspiră la o abordare obiectivă, experimentală a realității studiate ;
2. *etapa* plasată convențional în *prima jumătate a secolului XX*. Este etapa ce marchează tendința „științificării” pedagogiei prin valorificarea progreselor înregistrate în domeniul biologiei, psihologiei, sociologiei, antropologiei, ale căror rezultate sunt orientate în direcția dobândirii unui *demers obiectiv*. Efortul întreprins este angajat chiar în mod programatic „pe căi proprii unei pedagogii experimentale sau unei didactici experimentale” ;
3. *etapa* plasată convențional în *a doua jumătate a secolului XX*. Este etapa care marchează tendința „emergenței științelor educației” pe fondul extinderii *obiectului* de cercetare la nivelul unei activități complexe de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității, ce valorifică o pluralitate de abordări metodologice, *intra-, inter- și transdisciplinare*. Efectul social evident este expansiunea științelor educației, pe diferite căi metodologice, trasate predominant din perspectiva altor științe socioumane mai mult sau mai puțin apropiate de pedagogie.

Saltul de la „știința educației” la „științele educației”, realizat din anii '60, reflectă anumite tendințe de evoluție epistemologică, mai mult sau mai puțin recunoscute în plan ideologic și psihosocial, la nivelul conștiinței pedagogice teoretice și practice. Dintre acestea semnalăm *tendința de* (vezi Birzea, 1995, pp. 136-139) :

- A. *negare a pedagogiei*, generată de complexul de *inferioritate*, care este de natură :
- a) *istorică* – în antichitate pedagogul/ „*paedagogus* era un sclav care avea sarcina de a conduce copilul la școală” ;
 - b) *psihosocială* – dilatarea sau diluarea continuă a discursului pedagogic prin „clișee verbale” și „sloganuri ideologice” extrapolate până la „apropierea extremelor de orice fel” (vezi Reboul, 1984) ;

- B. *afirmare a unor discipline auxiliare ale pedagogiei* care marchează un efort de sistematizare a domeniului la nivelul unor „raporturi de subsidiaritate” între *pedagogia generală* și ramurile sale, „completate în diferite branșe sau domenii de specializare” aflate în continuă afirmare ;
- C. *dezvoltare la nivelul unui „program de formare interdisciplinară”*, care legitimează abordările flexibile, „specializate chiar în interiorul catedrelor de pedagogie”, în contextul unor juxtapuneri create uneori artificial, într-o „aglomerație de discipline disparate” ;
- D. *extindere a unor „miniștiințe autonome”*, care întreține riscul „parcelării”, al unui „sectarism penibil” ; astfel, în „variantele pedagogice ale științelor donatoare, psihologia, sociologia, antropologia etc.”, se ajunge la situația absurdă în care „pedagogicul dispăre ca obiect” ;
- E. *exprimare a pluralismului pedagogic*, care angajează mai multe „axe disciplinare” (psihologia, pentru studiul persoanei ; psihologia socială, pentru studiul interrelațiilor și a grupelor ; sociologia, pentru studiul organizațiilor la nivel de sistem etc.) ; importantă este însă măsura în care aceste *axe disciplinare* distincte „converg spre un teren unic, care este educația” (s.n.).

Toate aceste tendințe, după cum aminteam și în capitolul anterior, creează nevoia de integrare sau de sinteză a unor cercetări particulare ce, altfel, fragmentează și uneori chiar denaturează unitatea specifică educației, privită ca proces, activitate sau sistem. Este urmarea expansiunii unor „discipline despre educație a căror entitate nu este conferită de educație, ci de științele de la care emană ea”.

Problema nu poate fi eludată de nici un model de clasificare a științelor educației. Rezolvarea ei presupune delimitarea „nucleului epistemic tare” al domeniului, identificabil la nivelul *pedagogiei generale*, constituită sau reconstituită ca *știință fundamentală a educației*. Obiectul său de cercetare, unic și specific, unitar și indestructibil, este *educația* abordabilă la cel mai înalt nivel de generalizare și abstractizare, „ce, prin urmare nu este reductibilă la nici o altă știință anume” (vezi García Garrido, 1995, p. 174 ; vezi și Bertolini și Tarozzi, 2002, pp. 494-495 ; Tarozzi, 2001).

Importanța clasificării științelor educației este recunoscută și de cei ce resping legitimitatea expansiunii domeniilor și subdomeniilor pedagogice, și de cei, situați la polul opus, înclinați să plaseze științele și miniștiințele despre educație mai presus de pedagogia însăși. La nici una din extreme nu poate fi evitată ideea criteriilor de clasificare, avansate în mod direct sau indirect, explicit sau implicit, ca repere de analiză și definire epistemologică a domeniului cercetat. De remarcat tendința adimierii, fără rezerve de fond sau contestații aleatorii, a unui ansamblu comun și diferențiat de *științe ale educației* numite, în alte interpretări, dar cu aceeași semnificație valorică, și *științe pedagogice* (vezi Debessé și Mialaret, 1969).

Reevaluarea epistemologică a domeniului din perspectiva *postmodernității pedagogiei* permite sesizarea a *patru etape distincte* care evoluează în direcția realizării unei *științe integrative, de sinteză*, necesară pentru consolidarea „nucleului epistemic tare”, dar și pentru abordarea globală a problemelor educației/instruirii/proiectării educației și instruirii :

1. *pedagogia clasică* marchează procesul de elaborare a unor principii și reguli de organizare a predării în mod sistematic. Este deschisă de opera lui Jan Amos Comenius, în secolul al XVII-lea, și continuă în secolele XVII-XIX ;

2. *pedagogia științifică* marchează aspirația spre *științifizare*. Presupune aplicarea metodei *experimentale* după modelul altor științe consacrate (biologie) sau abia lansate (pedologie, psihologie, sociologie). De aceea este cunoscută și sub denumirea de pedagogie experimentală. Denumirea consacrată, utilizată și de John Dewey, este cea de *știință a educației*. Se afirmă în perioada dintre sfârșitul secolului al XIX-lea și prima jumătate a secolului XX ;
3. *științele educației* marchează procesul de aplicare a unor cercetări din științele socioumane la nivelul educației. Problematika educației și a instruirii este aprofundată în cadrul unui demers de tip interdisciplinar. Întreține riscul rupturii de pedagogia generală, între știința educației și științele aplicate la educație. Evoluează, în mod special, în a doua jumătate a secolului XX ;
4. *știința educației integrativă* marchează procesul de unificare, sistematizare și generalizare a multiplelor specializări dezvoltate prin *științele educației*. Este proiectată ca temă de cercetare fundamentală în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI (vezi Birzea, 1995 ; Cristea, 2005, 2006, 2008, 2009 ; García Garrido 1991, 1995 ; Geulen, 1996 ; Hofstetter și Schneuwly, 2002 ; Planchard, 1975, 1992).

În toată evoluția sa, pedagogia urmărește dobândirea statutului de știință autonomă, ce reprezintă o zonă de cunoaștere teoretică și de acțiune socială specifică. Aceasta „presupune delimitarea precisă a domeniului său, folosirea metodelor adecvate studiului acestui obiect și elaborarea rezultatelor exprimată până la urmă prin legi grupate într-un tot coerent și inteligibil” (Planchard, 1992, p. 32). Criteriile evocate constituie *premisele epistemologice* necesare pentru identificarea discursului de tip pedagogic la nivelul oricărei științe a educației, mai vechi sau mai noi, promovată în faza clasică sau în cea a „științifizării”, în *modernitate* sau în *postmodernitate*.

Premisele epistemologice pot fi asigurate doar în măsura în care „procesul educativ este considerat un sistem în sine – autonom și deschis”. Prin unitatea sa, acest proces, aflat, altfel, în evoluție continuă, „merită să facă *obiectul* unui studiu științific”, susținut și argumentat din punct de vedere *metodologic* și *normativ* (vezi García Garrido, 1995, pp. 173-174).

Cele *patru etape* identificate în *evoluția epistemologică a pedagogiei* reflectă dialectica acumulărilor realizate la nivelul unui proces complex, cu multiple raporturi de continuitate și discontinuitate, care marchează extinderea și aprofundarea domeniului, desfășurată între nevoia continuă de specializare și de sistematizare a acestuia.

1. *Pedagogia clasică* propune anumite modele de realizare a educației, construite în jurul noțiunii-metaforă de *natură*, concepută în sens abstract, esențial (Comenius) sau concret, existențial (Rousseau), ceea ce sugerează deja două direcții de dezvoltare a domeniului, în plan teoretic și practic. Discursul pedagogic este susținut însă mai mult filozofic, teologic sau literar, ca urmare a stadiului incipient de dezvoltare a științelor socioumane, prelungit până spre sfârșitul secolului al XIX-lea.
2. *Pedagogia științifică* propune *modelul de cercetare experimentală* afirmat în științele biologice, preluat apoi și de psihologie, aplicabil în rezolvarea unor probleme specifice: dezvoltarea copilului, cunoașterea potențialului individual, promovarea metodelor de muncă intelectuală eficiente, stimularea învățării. Ulterior, în primele decenii ale secolului XX, acest *model*, implicat și la nivelul sociologiei, va contribui la extinderea ariei de cercetare a educației. Pedagogia științifică sau *știința educației* va studia *faptele pozitive* observabile, la nivelul a două ramuri de bază: *pedagogia psihologică* (sau *psihologia pedagogică*) și *pedagogia sociologică* (sau *sociologia pedagogică* – vezi Planchard, 1992, pp. 64-78).

3. *Științele educației* propun un nou *model de cercetare, inter- și pluridisciplinară*, considerat superior prin potențialul său de abordare multiplă a unui obiect de studiu extrem, de maximă extindere și profunzime. În plan metodologic și practic, formula „științele educației” s-a dovedit însă doar „o expresie comodă, chiar atrăgătoare, ce a creat și mai multe complicații terminologice și epistemologice decât pedagogia (...), speranțele fiind mai mari decât rezultatele” (Bîrzea, 1995, p. 136).

Această etapă, care acoperă o lungă perioadă din secolul XX, este importantă pentru înțelegerea evoluției epistemologice a pedagogiei în contextul extinderii zonei sale de cercetare. Are ca rezultat apariția unor noi *discipline pedagogice*, interpretate ca *științe ale educației*.

Sursa metodologică a fenomenului evocat constă în focalizarea mai multor științe pe un obiect de cercetare comun care solicită un asemenea tip de demers datorită dimensiunii sale extinse continuu în timp și spațiu.

Ideea a fost deja exersată în etapa *pedagogiei experimentale*. Proiectul *pedologiei* (1896) era conceput pluridisciplinar. Astfel, în calitate de „știință a copilului”, *pedologia* includea trei categorii de științe (Bîrzea, 1995, pp. 135-136) :

1. științe auxiliare ale *pedologiei* – biologia, psihologia, sociologia ;
2. științe *pedologice* pure – igiena copilului, caracterologia copilului, sociologia copilului ;
3. științe *pedologice* aplicate – puericultura, pediatria, *pedagogia*.

Sintagma *științe ale educației* este folosită pentru prima dată de Eduard Claparède, în 1912, într-un studiu cu titlul interogativ : *De ce științele educației ?* Expresia va fi folosită alternativ cu *știința educației* sau *pedagogie experimentală*. Va fi plasată ulterior la baza unui proiect care viza extinderea domeniului de studiu al pedagogiei – proiect de anvergură transpus în practică, în 1921, prin înființarea Institutului de Științe ale Educației „Jean-Jacques Rousseau”, cu sediul la Geneva.

Răspândirea și consacrarea sintagmei, odată cu susținerea sa academică, este realizată în a doua jumătate a secolului XX, începând cu anii '60. Obiectivele urmărite au o arie de referință extinsă, mergând de la tendința de negare a pedagogiei până la promovarea continuă a unor științe și miniștiințe ale educației auxiliare pedagogiei sau autonome. Întregul demers angajează un program de formare *intra- și interdisciplinară*, cu o viziune *pluri-* sau chiar *transdisciplinară*. Din această perspectivă, semnificative sunt exemplele oferite de țările dezvoltate ale Europei.

În Franța, *științele educației* dobândesc statut academic din anul 1967. *Catedrele* universitare înființate reflectă, prin inițiativele lor, „nu doar necesitatea unei abordări științifice pluraliste a educației, ci și necesitatea lărgirii noțiunii de *pedagogie* spre un public adult și dincolo de problemele didacticei sau ale practicii educative” (Plaisance și Vergnaud, 1999, p. 13).

În Germania, datorită tradiției pedagogice, dezvoltată „cu larghețe în sensul unei autonomii disciplinare”, este evidentă disocierea relativă față de științele sociale și de numeroasele sale aplicații realizate inclusiv la nivelul educației și al instruirii. Pe de o parte, această tendință programatică asigură științelor educației „un grad ridicat de coerență *intradisciplinară*”. Pe de altă parte, interdisciplinaritatea nu este exclusă. Din contră, ea este valorificată printr-un „stil particular de raționament filozofic și herme-neutic”, susținut cu mijloace pe măsură în mediul universitar și în cercetarea pedagogică (Plaisance și Vergnaud, 1999, p. 17).

În Marea Britanie, științele educației sunt dezvoltate prin departamentele universitare de specialitate. Cercetările specifice sunt intensificate de la mijlocul anilor '60. Ele se bazează, în mod esențial, pe abordările inter- și pluridisciplinare raportate la filozofie, sociologie, psihologie, istorie. *Științele educației* orientează dezbaterile la nivelul legăturii dintre teorie și practică, urmărind „pertinența celor patru discipline academice în raport cu procesul de formare profesională a cadrelor didactice” (Plaisance și Vergnaud, 1999, p. 15). De aici rezultă și interesul pentru cercetarea realității cotidiene a clasei de elevi, care influențează actul instruirii, și pentru „metodologia curriculumului”, aplicată, îndeosebi, la nivelul structurilor de bază dezvoltate în cadrul *școli comprehensive* (vezi Hirst și Peters, 1975).

Ca apreciere generală, asumată în plan epistemologic, se consideră că „expansiunea științelor educației în majoritatea țărilor europene ar putea fi acceptată cu condiția să nu implice uitarea sau chiar dispariția punctului central, adică al educației” (E. Mitter, 1981, *apud* García Garrido, 1995, p. 205). În acest context se impune a patra tendință de abordare a educației la nivelul unui proces invers față de cel de multiplicare și specializare – *un proces de (re)unificare și de sinteză* (vezi Bîrzea, an, pp. 144-150).

4. *Știința educației integrativă* propune un nou model de cercetare globală necesar în condițiile fărâmițării obiectului de studiu specific pedagogiei ca urmare a proliferării unor „științe și miniștiințe aplicate la educație”, dezvoltate (aproape) exclusiv din perspectiva metodologică proprie domeniului lor de origine și de referință (filozofie, psihologie, sociologie, psihiatrie, psihologie socială, antropologie, științe politice, drept, economie, management, științe ale comunicării). Această situație, generată de o multitudine de interese științifice, dar și ideologice sau de grup, susținute inclusiv la nivel academic, mai mult a diminuat decât a consolidat statutul epistemic al pedagogiei, în calitate de știință socioumană autonomă.

Soluțiile propuse vizează reconstrucția *postmodernă* a pedagogiei în calitate de :

a) *pedagogie integrală*; b) *pedagogie integrativă*; c) *pedagogie concepută ca știință sintetică*; d) *pedagogie redevenită știința educației*; e) *pedagogie concepută ca știință fundamentală a educației*.

a) *Pedagogia integrală* este formula propusă de Emile Planchard, ce assemblează două domenii pe care strategia științelor educației tinde să le despartă : *pedagogia filozofică* sau *generală* (incluzând : *teoria valorilor, filozofia pedagogică, etica pedagogică, pedagogia teleologică*) și *pedagogia pozitivă* sau *științifică* (*antropologia pedagogică, psihologia pedagogică, sociologia pedagogică, istoria pedagogiei, pedagogia medicală, pedagogia experimentală, statistica pedagogică, pedagogia practică – tehnologia pedagogică, metodologia pedagogică*). În acest fel, *pedagogia integrală* devine simultan o *pedagogie normativă* (centrată pe scopurile/valorile educației), o *pedagogie științifică* (axată pe faptele pozitive abordabile pe cale experimentală) și o *pedagogie practică* (axată pe metodele și mijloacele educației – vezi Planchard, 1975, 1976, 1992).

b) *Pedagogia integrativă* este produsul unui demers metodologic ce are ca obiect valorificarea informațiilor, a reflecțiilor critice, a produselor practice dezvoltate disciplinar și interdisciplinar, în cadrul unei *științe a educației unificatoare* (vezi Bîrzea, 1995, pp. 144-150). Acest demers metodologic complex integrează în final :

- *informațiile cu semnificație pedagogică generală* provenite de la nivelul *istoriei educației* și al *educației comparate*;
- *reflecțiile critice*, cu sens de *valori* angajate în plan pedagogic, provenite de la nivelul *filozofiei educației*;

- *produsele practice*, cu sens de mijloace pedagogice provenite din observații empirice și cercetări experimentale, realizate la nivelul *psihologiei educației*, al *sociologiei educației*, al *economiei educației*, al *antropologiei educației* și al altor științe socioumane aplicate la educație.

Integrarea acestor informații, reflecții, produse pedagogice, de tip *disciplinar* și *interdisciplinar*, este realizabilă în funcție de similitudini, ierarhii, intersecții, implicații directe și indirecte. Prin deschiderea sa, el permite aprofundarea obiectului de studiu specific pedagogiei, consolidarea statutului epistemic, deschiderea metodologică optimă în contextul unei realități psihosociale aflate într-o mișcare și o transformare permanente.

- c) *Pedagogia* concepută ca *știință sintetică* recunoaște rolul altor „discipline despre educație a căror entitate științifică este conferită nu de educație, ci de științele de la care provin”. *Pedagogia*, reconstruită din această perspectivă, „are nevoie de aportul lor, dar ea nu constă în ele, nu este un mozaic al lor” (García Garrido, 1995, p. 174). *Știința sintetică a educației* este concepută, în esența sa, ca *pedagogie generală* care susține, epistemologic și metodologic, *pedagogia diferențială*, cu toate variantele sale : *pedagogia* familiei, instituțională/a sistemului de învățământ ; *pedagogia* socială ; *pedagogia* copilului, a adolescentului, a tânărului, a adultului ; *pedagogia* specială/terapeutică etc. Ea „redă procesului educativ sinteza care îl caracterizează în realitate”, absolut necesară în contextul în care „științele educației – fiecare în parte și toate în ansamblu – nu explică suficient esența procesului educativ” (García Garrido, 1995, p. 204).
- d) *Pedagogia* redevenită *știința educației* valorifică două tendințe afirmate, dar și confruntate în secolul XX. De o parte se situează *pedagogia filozofică*, de cealaltă parte *pedagogia științifică*. Prima tendință accentuează nevoia de *conceptualizare* și de *normativitate* în domeniul educației și al instruirii. A doua tendință evidențiază nevoia de abordare obiectivă a educației și a instruirii la nivelul practicii sociale și didactice. Sintagma *știință a educației* a fost impusă de curentul *Educația Nouă*, în primele decenii ale secolului XX, mai întâi în Europa, apoi în SUA, în varianta *progresivismului* și a *reconstrucționismului*. John Dewey vorbește în mod explicit despre „știința educației”, fundamentată *filozofic* la nivelul unității dintre abordarea *psihologică* și cea *socială* ale educației, care anticipează paradigma *curriculumului*. Cele două tendințe, *pedagogia filozofică* și *pedagogia științifică*, au o tradiție solidă în Germania. Ele tind spre o integrare, exprimată chiar prin formula „știința educației”. Aceasta vizează consolidarea unității domeniului, realizată dintr-o perspectivă *postmodernă*. *Dimensiunea filozofică* evidențiază nucleul istoric și axiomatic al educației, raportat la funcția sa centrală de *formare* (*Bildung*). *Dimensiunea științifică* susține adaptarea continuă a educației la cerințele societății. *Unitatea celor două dimensiuni* transformă pedagogia în *știința educației*, consolidată epistemic, în încercarea de a fi simultan disciplină *teoretică* și *practică*, *normativă* și *prescriptivă* (vezi Geulen, 1996, pp. 105-124).
- e) *Pedagogia* concepută drept o *știință fundamentală a educației* apare ca soluție optimă în contextul *postmodernității*, care consemnează expansiunea continuă a „științelor și miniștiințelor despre educație”. Această expansiune este realizată însă, în detrimentul *pedagogiei*, prin supralicitarea unor discipline ce reprezintă doar aplicații ale altor științe la educație.

Fenomenul este agravat social prin exersarea și validarea sa chiar în mediul academic. Astfel, „facultățile propun sub titlul sfiorător de *științele educației* un fel de ghiveci

universitar care juxtapune psihanaliza, medicina, psihologia, sociologia, antropologia socială, statisticile, laboratoarele audiovizuale etc. pentru a ajunge la un limbaj confuz, fără o *unitate* reală. Cu rare excepții, autori pseudoștiințifici vorbesc de orice în afară de educație, singura rațiune care ar fi putut ordona totuși această aglomerație de discipline disparate” (B. Jolibert, 1983, *apud* Birzea, 1995, p. 138).

Depășirea acestei situații anormale, din punct de vedere epistemic, dar și etic, impune soluția „menținerii sau restabilirii unei *științe a educației* ca un centru al unei noi comunități a disciplinelor pedagogice. Conținutul esențial al acestei discipline focale se definește prin conceptul de *educație fundamentală*” (E. Mitter, 1981, *apud* García Garrido, 1995).

Analiza științelor educației poate fi realizată, astfel, dintr-o nouă perspectivă. Ea contribuie la delimitarea fermă a unei *discipline pedagogice fundamentale*, centrată pe aspectele de maximă generalitate ale activității de *educație*. Această disciplină pedagogică fundamentală, consolidată epistemic prin specificarea *obiectului*, a *metodologiei* și a *normativității* domeniului, creează premisa multiplicării unor noi *științe ale educației* legitimate în cadrul unor raporturi funcționale existente între planul general, cel particular și cel concret al activității de educație și instruire.

Disciplina pedagogică evocată poate fi numită *știință fundamentală a educației*. *Obiectul* său de studiu specific – care impune și o *metodologie* și o *normativitate* specifice – vizează dimensiunea cea mai generală a activității de *educație* (și implicit de *instruire*) *permanentă* a personalității umane. De aceea poate fi avansată chiar ideea existenței a două *științe fundamentale ale educației*, integrate în formula consacrată *pedagogie generală*. Ea include *teoria generală a educației* și *teoria generală a instruirii*, abordate, în ultimele decenii, din perspectiva paradigmei *curriculumului*. De la acest nivel evoluează și *pedagogia diferențială*, cu numeroasele sale diviziuni și subdiviziuni (vezi García Garrido, 1995, p. 205). Dar și toate celelalte *științe și miniștiințe despre educație* (și *instruire*). Pe fond, toate sunt subordonate, din punct de vedere epistemic, trunchiului comun al *pedagogiei generale*.

În această accepțiune, pedagogia generală rămâne *știința fundamentală a educației*. Existența ei este premisa oricărei alte științe a educației. Aceasta deoarece „declinul ei ar însemna că educația însăși ca proces unitar și-a pierdut sensul și, în consecință, orice demers referitor la educație nu (mai) are obiect” (García Garrido, 1995, p. 209).

Considerăm că formula *știință fundamentală a educației* nu este echivalentă cu *știință integrativă a educației* sau *știință de sinteză a educației*. Superioară ca arie de cuprindere epistemologică, formula *știință fundamentală a educației* este adecvată situației analizate din cel puțin două motive esențiale pentru înțelegerea evoluțiilor prezente și viitoare ale *pedagogiei*. Pe de o parte, nevoia de integrare sau de sinteză a informațiilor fragmentare furnizate de numeroase *științe și miniștiințe despre educație* – care au mai multă sau mai puțină legătură cu educația – poate fi satisfăcută doar prin raportarea lor la structura conceptuală de bază a educației, clarificată și analizată la nivelul *pedagogiei generale* (sau al *științei fundamentale a educației*).

Pe de altă parte, însăși expansiunea științelor educației este posibilă doar în funcție de acordul *pedagogiei generale*, care oferă fundamentele conceptuale, metodologice și normative specifice domeniului, valorificate sau valorificabile în orice tip de cercetare, în orice context disciplinar și interdisciplinar.

4.3. Modele de clasificare a științelor educației

Clasificarea științelor pedagogice (educației) presupune delimitarea criteriilor metodologice avansate direct sau indirect de diferiți autori, în mod special după anii '50-'60. În fapt, sunt exersate mai multe criterii, două dintre ele, autonome, dar și complementare, având o pregnanță aparte. Avem în vedere : 1) criteriile *logice*, bazate pe sesizarea diferitelor raporturi general-particular-concret angajate în organizarea științelor educației ; 2) criteriile *epistemologice*, orientate către specificitatea pedagogică exprimată diversificat la nivel de *obiect-metodologie-normativitate*.

În consecință, vom putea remarca existența unor modele de clasificare rezultate din judecățile analitice și valorice propuse de autori, corespunzătoare concepțiilor despre educație și instruire dezvoltate la diferite niveluri explicative și interpretative, precum și motivațiilor asumate în sens teleologic într-un context determinat din punct de vedere istoric (vezi și *Dicționar de logică*, 1985 ; *Dicționar de Filozofie*, 1999 ; *Filozofia de la A la Z*, 1999).

Plecând de la coordonatele metodologice evocate, vom prezenta, în rezumat, următoarele *modele de clasificare* a științelor educației care pot fi sesizate în literatura de specialitate, la nivel mondial și național :

1. modelul propus de René Hubert (1965) are în vedere două criterii :
 - a) criteriul bazei experimentale a educației, realizabilă la nivelul naturii și al activității psihologice și sociale, care angajează diferite raporturi de interdisciplinaritate :
 - pedagogia biologică și fiziologică, igiena școlară ;
 - pedagogia psihologică, psihopedagogia, psihopedagogia generală, psihopedagogia specială ;
 - pedagogia sociologică, sociopedagogia, sociologia educației ;
 - b) criteriul conținutului educației, realizabil prin diferite „discipline educative” studiate la nivelul „teoriei educației” (concepută în sens restrâns) :
 - educația corporală ;
 - educația intelectuală ;
 - educația profesională ;
 - educația practică și morală (socială, politică, umană) ;
 - educația estetică (artistică, filetică, religioasă) ;
 - educația masculină și educația feminină (vezi Hubert, 1965) ;
2. modelul propus de George F. Kneller (1966, 1973) are în vedere criteriul tipului de limbaj pedagogic dezvoltat cu prioritate :
 - a) pedagogia generală care promovează un limbaj *normativ, prescriptiv* exersat în cadrul teoriei educației, al didacticii generale, al filozofiei educației, al eticii educației ;
 - b) știința educației, care promovează un limbaj *tehnic, descriptiv*, exersat în cadrul psihologiei educației, al sociologiei educației, al pedagogiei comparate, al administrației învățământului (vezi Kneller, 1973, p. 179) ;
3. modelul propus de Emile Planchard (1968) are în vedere criteriul metodologiei de abordare a educației care valorifică, la vârf/la suprafață, „știința și arta educației” și încearcă să asigure, la bază, constituirea „pedagogiei integrale” :
 - a) pedagogia generală sau filozofică : filozofia educației, etica educației, politica educației, teoria educației ;

- b) pedagogia științifică sau pozitivă: biologia educației, fiziologia educației, antropologia educației, pedagogia medicală, sociologia pedagogică, psihologia pedagogică, istoria pedagogiei, statistica pedagogică, pedagogia experimentală (vezi Planchard, 1968, 1992);
- 4. modelul propus de Robert Dottrens și Gaston Mialaret (1969) are în vedere resursele principale angajate în procesul de dezvoltare a *științelor pedagogice*:
 - a) discipline care susțin reflecția asupra problemelor generale ale educației (*filozofia educației*);
 - b) discipline care asigură documentația asupra sistemelor de educație din perspectivă temporală (*istoria pedagogiei*) și spațială/geografică (*pedagogia comparată*);
 - c) discipline fundamentale care sprijină analiza științifică a educației/disciplinele din categoria științelor: biologice, psihologice, sociologice;
 - d) discipline care utilizează metodele și tehnicile științelor amintite anterior, analizând din punctul lor de vedere situațiile educative: *biopedagogia*, *psihopedagogia*, *sociopedagogia*;
 - e) discipline care studiază și valorifică metodele de educație din perspectiva cercetării științifice: *pedagogia experimentală* (vezi Dottrens și Mialaret, 1969, p. 39);
- 5. modelul propus de Gaston Mialaret (1976) are în vedere „o primă încercare de sinteză”, ce angajează criteriul contextului în care are loc educația:
 - a) științe care studiază condițiile generale și locale ale instituției școlare: istoria educației și învățământului, sociologia școlară, demografia școlară, economia educației, pedagogia comparată;
 - b) științe care studiază relația pedagogică existentă la nivelul acțiunii educaționale/didactice: fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării; didacticele speciale ale diferitor discipline de învățământ/materii școlare; știința modelelor și a tehnicilor de predare (vezi didactica generală); știința evaluării;
 - c) științe consacrate reflecției și evoluției educației: filozofia educației, planificarea educației, teoria modelelor (Mialaret, 1976, p. 45);
- 6. modelul propus de Ștefan Bărsănescu (1976) are în vedere criteriul gradului de generalitate care susține unitatea sistemică a pedagogiei în calitatea sa de știință a educației:
 - a) discipline care formează trunchiul *pedagogiei generale*: pedagogia sistemică (teoria educației, didactica generală, didactica specialităților/diferitelor obiecte de învățământ), pedagogia istorică/istoria pedagogiei, pedagogia socială, pedagogia comparată, pedagogia comunicării internaționale, pedagogia prospectivă;
 - b) discipline care formează ramurile *pedagogiei diferențiale*: pedagogia profesională, pedagogia vârstelor, pedagogia curativă/defectologia (vezi Bărsănescu, 1976, pp. 317-318);
- 7. modelul propus de Guy Avanzini (1976) are în vedere criteriul „categorisirii” științelor educației în funcție de raporturile prioritare stabilite de ele cu *științele fundamentale* (istorie, geografie, economie, sociologie, biologie, fiziologie, psihologie, matematică, lingvistică etc.):
 - a) științe care studiază ideile și instituțiile educative în mod *sincronic* și *diacronic*: istoria pedagogiei, pedagogia comparată sau geografia educației, economia educației, sociologia educației;
 - b) științe care studiază *obiectul educației*/elevul din perspectiva unor domenii de cercetare ce asigură cunoașterea și valorificarea sa: biologia educației, biopedagogia, psihologia educației, psihopedagogia generală și specială, psihosociologia educației;

- c) științe care studiază principiile didacticii generale (metodele globale ale educației și învățământului, tehnologia educației, docimologia) și speciale (didactica aplicată la diverse discipline particulare: matematică, limbă maternă, limbi străine, chimie, fizică, filozofie etc.);
8. *modelul propus de Aldo Visalberghi (1978)* are în vedere criteriul „reprezentării schematice a unei enciclopedii pedagogice”, dezvoltat în raport cu patru sectoare de referință:
- a) în raport cu sectorul *psihologic* (care include psihologia generală și psihologia socială): psihologia vârstelor, psihologia învățării, psihologia diferențială, psihometria și statistica;
 - b) în raport cu sectorul *sociologic* (care include sociologia generală): sociologia educației, sociologia grupurilor, sociologia conținutului (cunoașterii), economia și politica educației, antropologia culturală și socială – aplicată la educație;
 - c) în raport cu sectorul *conținut* (istoria educației, istoria gândirii științifice, istoria materiei specifice/disciplinei școlare, teoria curriculumului, epistemologia generală, epistemologia genetică – aplicate la educație);
 - d) în raport cu sectorul *metodic*: metodologia didactică, docimologia, tehnologia educației, pedagogia specială; informatica și teoria sistemelor, logica – aplicate la educație;
9. *modelul propus în Dicționar de pedagogie*, coordonat de Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica și George Văideanu (1979), are în vedere *sistemul*, respectiv „ansamblul disciplinelor care studiază fenomenul educației, discipline ce se află în interacțiune, constituind un tot unitar”. Sunt evidențiate următoarele *criterii principale de clasificare*:
- a) orizontul cunoașterii fenomenului educației: *pedagogia generală și pedagogiile funcționale*;
 - b) *zona de referință* a educației: pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia familiei, pedagogia socială, pedagogia industrială etc.;
 - c) etapele educației: pedagogia copilului, pedagogia adolescentului, pedagogia adulților;
 - d) laturile formării personalității: pedagogia educației intelectuale, pedagogia educației morale, pedagogia educației profesionale, pedagogia educației estetice, pedagogia educației fizice;
 - e) procesul de integrare a cunoștințelor provenite din alte științe (interdisciplinaritate): pedagogia cibernetică, pedagogia, psihopedagogia, sociopedagogia, pedagogia conducerii etc.;
 - f) dezvoltarea în timp/*istoricitatea*: istoria pedagogiei, istoria învățământului, pedagogia diferitelor epoci istorice (pedagogia antică, medievală etc.), pedagogia comparată. Este subliniată importanța *pedagogiei generale*, ce, „reflectând și sintetizând experiența în domeniul *pedagogiilor funcționale*, îndeplinește funcția de element fundamental, ordonând relațiile în întregul sistem, contribuind la încheierea unității sale” (Manolache et al., 1979, p. 415);
10. *modelul propus de Adalberto Ferrández și Jaume Sarramona (1981)* are în vedere criteriul domeniului de cercetare predominant:
- a) științe care studiază finalitățile educației/științe teleologice: teologia educației, filozofia educației;
 - b) științe care studiază determinismul *biopsihosocial* al educației/activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane: biologia educației, fiziologia educației, psihologia educației, sociologia educației, economia educației;

- c) științe care studiază modul de evoluție al educației în timp și spațiu/științe ilustrative : istoria educației, pedagogia comparată ;
 - d) științe care studiază principiile generale și specifice de realizare a educației/științe normative : pedagogia generală, pedagogia diferențială ;
 - e) științe care studiază aplicarea principiilor generale și specifice ale educației în diferite domenii de activitate/științe aplicative : orientarea școlară și profesională, gestiunea învățământului, planificarea învățământului, didactica specialităților (vezi Ferrández și Sarramona, 1981) ;
11. *modelul propus de Piero Bertolini* (1983) are în vedere criteriul *tipului* de disciplină prezent la nivelul sistemului științelor educației :
- a) științe ale educației ce reprezintă tipul de discipline pedagogice : pedagogia generală, pedagogia experimentală, pedagogia socială, pedagogia comparată, pedagogia specială, pedagogia interculturală, docimologia, tehnologia instruirii, educația adulților, didactica, istoria pedagogiei, literatura pentru copii ;
 - b) științe ale educației ce reprezintă tipul de discipline umane : psihologia, sociologia, antropologia culturală, biologia, lingvistica – aplicabile la educație ;
12. *modelul propus de Theo Dietrich* (1985) are în vedere criteriul mediilor educative de referință :
- a) pedagogia generală : antropologia pedagogică, filozofia educației, teoria sistemelor educative, politica educației,
 - b) pedagogiile specializate : pedagogia preșcolară, pedagogia școlară (teoria instituției școlare, teoria curriculumului, teoria instruirii), pedagogia familiei, pedagogia socială, pedagogia întreprinderii ;
 - c) pedagogia comparată ;
 - d) pedagogia istoriei (vezi Diterich, 1985) ;
13. *modelul propus de Iuri Konstantinovici Babanski* (1986) are în vedere „structura științei pedagogice și ramurile ei fundamentale”, cele două criterii evidențiind :
- a) domeniile care analizează educația în plan teoretic și metodologic : bazele generale ale pedagogiei, didactica generală, teoria educației, teoria conducerii școlii ;
 - b) domeniile care analizează evoluția educației și a instituțiilor specializate în realizarea educației : istoria pedagogiei, pedagogia comparată ;
 - c) domeniile care analizează aplicațiile pedagogiei pe vârste și domenii sociale : pedagogia antepreșcolară și preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia adulților, pedagogia militară, pedagogia producției ;
 - d) domeniile care analizează aplicațiile pedagogiei la nivelul diferitelor discipline de învățământ – vezi *metodicile* disciplinelor de învățământ (vezi Babanski, 1986, pp. 24-26) ;
14. *modelul propus de Cursul de pedagogie al Universității București* (Cerghit și Vlăsceanu, 1988) are în vedere două criterii :
- a) criteriul gradului de generalitate :
 - pedagogia generală „*teoria generală a educației*” (s.n.) ;
 - științe care studiază educația, din diferite perspective particulare, „în forma în care ea se integrează în adevărata cultură pedagogică” : filozofia educației, istoria educației, sociologia educației, psihologia educației/pedagogică, fiziologia educației, economia educației, planificarea educației, prospectiva educației, demografia școlară, psihopedagogia specială, știința conducerii învățământului, igiena școlară, ergonomia școlară ;

- b) criteriul tendințelor constatate în procesul de diversificare a domeniului de studiu al pedagogiei, care impune saltul de la pedagogie la sistemul științelor educației :
- științe care studiază domeniul educației, din perspectiva diferitelor grade de instituționalizare a ei : pedagogia antepreșcolară, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia profesională, pedagogia universitară, pedagogia organizațiilor de copii și tineret, pedagogia familiei, pedagogia comunicațiilor mass-media, pedagogia militară etc. ;
 - științe care studiază domeniul educației din perspectiva aprofundării diferitelor laturi, sarcini, forme de proiectare și de realizare a acestora : didactica generală/teoria generală a instruirii, didactica disciplinelor de învățământ/metodica *predării-învățării-evaluării*, teoria educației intelectuale, teoria educației morale, teoria educației tehnologice, teoria educației estetice, teoria educației fizice și sportului, metodologia educației, teoria obiectivelor pedagogice, teoria conținutului învățământului, teoria evaluării randamentului școlar, tehnologia educațională, pedagogia activităților extrașcolare etc. ;
 - științe care studiază unele aspecte speciale ale educației impuse la nivelul cercetării pedagogice : pedagogia comparată, pedagogia prospectivă, pedagogia experimentală, pedagogia corectivă/terapeutică, pedagogia antropologică, pedagogia cazurilor patologice etc. (vezi Cerghit și Vlăsceanu, 1988, pp. 35-39) ;
15. *modelul propus de S.P. Baranov, L.R. Bolotina și V.A. Slastenin (1990) are în vedere „sistemul științelor pedagogice”, structurat la trei niveluri de referință :*
- a) științe pedagogice de bază : *pedagogia generală* (care include : *bazele generale ale pedagogiei, teoria învățământului și instruirii/didactica generală, teoria educației*), *pedagogia vârstelor, pedagogia specială, metodica* (dezvoltată prin „aplicarea legităților generale ale instruirii – studiată de didactica generală – la predarea unei anumite discipline”) ; *istoria pedagogiei* ;
 - b) științe pedagogice aplicate : pedagogia profesională, pedagogia universitară, pedagogia militară, pedagogia corecțională, pedagogia muncii, pedagogia familiei ;
 - c) științe pedagogice dezvoltate prin „procesul întrepătrunderii multilaterale a științelor” : pedagogia psihologică, pedagogia filozofică, managementul pedagogic (știința conducerii educației), pedagogia cibernetică (vezi Baranov, Bolotina și Slastenin, 1990, pp. 26-27) ;
16. *modelul propus de Jose Luis García Garrido (1991) are în vedere două criterii complementare :*
- a) *criteriul raportării la obiectul de studiu al pedagogiei care este procesul educativ :*
 - *științe care studiază anumite aspecte ale procesului educativ ;*
 - *științe care studiază finalitățile educației/științe teleologice (filozofia educației, teologia educației) ;*
 - *științe care studiază „actorii educației” și mediul educației/științe antropologice ale educației : biologia educației, psihologia educației, sociologia educației, antropologia educației ;*
 - *științe care studiază metodele procesului educativ/științe metodologice ale educației : didactica generală, didactica specialității, politica educației, economia educației, planificarea educației, orientarea școlară și profesională, conducerea școlii ;*
 - *științe care studiază procesul educativ în ansamblul său : istoria pedagogiei, pedagogia comparată, pedagogia generală, pedagogia diferențială ;*
 - b) *criteriul metodei de cercetare angajate la nivelul obiectului de studiu al pedagogiei – procesul educativ :*

- științe care studiază anumite aspecte ale procesului educativ prin metode de cercetare analitice/științe analitice ale educației : științele antropologice, științele metodologice, științele teleologice ;
 - științe care studiază procesul educativ în ansamblul său prin metode de cercetare analitico-sintetice : istoria pedagogiei, pedagogia comparată ;
 - științe care studiază procesul educativ în ansamblul său prin metode de cercetare sintetice : pedagogia generală, pedagogia diferențială (vezi García Garrido, 1991, 1995, pp. 176-179) ;
17. *modelul propus de Viviane de Landsheere (1992)* are în vedere criteriul *clarificării epistemologice* a domeniului de cercetare al *științei educației*, din perspectiva specificității activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane :
- a) *fundamentele științei educației* : filozofia educației, politica educației, psihologia educației ;
 - b) *teoria generală a curriculumului* : teoria definirii și a construirii curriculumului, organizarea sistemului de învățământ, didactica generală, didactica disciplinelor de specialitate, tehnologia educației, teoria evaluării ;
 - c) *probleme speciale ale educației* : pedagogia specială, educația permanentă, educația familiei, educația multiculturală, cercetarea în educație/metodologia cercetării în educație ;
 - d) *cercetarea asupra educației* : istoria educației, pedagogia comparată, etnologia educației, sociologia educației, planificarea educației, economia educației, administrarea educației (vezi Viviane de Landsheere, 1992, pp. V-XI, 1-6) ;
18. *modelul propus de Gaston Mialaret (1993)* urmărește definitivarea unui „*tablou general al științelor educației*” ce are în vedere două criterii generale distincte, dar complementare :
- a) *criteriul gradului și tipului de complexitate externă și internă existent la nivelul disciplinelor pedagogice* :
 - *științe care studiază condițiile generale și locale ale educației* : istoria educației și a pedagogiei ; sociologia educației, etnologia educației, demografia școlară, economia educației, administrația școlară, pedagogia comparată ;
 - *științe care studiază „situațiile și faptele educației”* la nivelul problematicii condițiilor de realizare a actului educativ (psihologia educației, psihosociologia grupurilor mici, științele comunicării), a procesului de învățământ (didactica generală, didactica specialităților, teoria programării instruirii/teoria proiectării didactice), a metodelor și tehnicilor de instruire (metodologia generală, metodologia specifică unor obiecte de învățământ) și a evaluării activității de instruire (docimologia, teoria evaluării) ;
 - *științe care vizează analiza reflexivă și prospectivă a viitorului* : filozofia educației, planificarea educației ;
 - b) *criteriul funcțiilor pedagogice asumate în contextul practicii educative* (funcția de activare-gestionare și administrare-decizie) :
 - științe care vizează realizarea funcțiilor pedagogice la nivelul ansamblului educației (instituție, acțiune, conținut, produs) sau la nivelul diferiților parteneri (decidenți, gestionari, actori) : filozofia educației, istoria pedagogiei, pedagogia comparată ;
 - științe care vizează realizarea prioritară a unei funcții a educației : științe care vizează realizarea prioritară a funcției de activare a educației/de stimulare a „actorilor educației” (științele metodologice, științele evaluării și comunicării, didactica generală și didacticele diferitelor obiecte de învățământ, fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia educației), științe ce vizează

realizarea prioritară a funcției de gestionare și de administrare a educației (teoria conducerii școlii, economia educației, psihologia socială), științe care vizează realizarea prioritară a funcției de decizie (sociologia educației, etnologia educației, demografia școlară, planificarea educației (vezi Mialaret, 1993, pp. 44-94) ;

19. modelul propus de Christoph Wulf (1995) are în vedere maniera de construcție a disciplinelor în jurul a trei paradigme, evidențiind existența unor :

- a) științe ale educației *umaniste*, dezvoltate prin desprinderea din filozofie : teoria educației, filozofia educației, logica educației, epistemologia educației ;
- b) științe ale educației *empirice* (bazate pe cercetări experimentale) : psihologia educației, sociologia educației, fiziologia educației, antropologia educației ;
- c) științe ale educației *critice* : pedagogia hermeneutică, pedagogia comunicării, pedagogia socială critică, teoria critică a educației, istoria educației, pedagogia comparată (vezi Cristof Wulf, 1995, *apud* Hess, 1997) ;

20. modelul propus de I.V. Podlasii (1996) are în vedere „arhitectura generală a științei pedagogice”, dezvoltată după :

- a) „consecutivitatea conexiunilor ramurilor care studiază educația pe parcursul formării-dezvoltării personalității umane : istoria pedagogiei, pedagogia generală (dezvoltată la două niveluri : *teoretic*/fundamentele pedagogiei, teoria educației ; *normativ*/didactica generală, managementul școlii), pedagogia vârstelor (preșcolară, școlară, universitară), pedagogia socială (a familiei, a delincvenților), pedagogiile speciale (pe tipuri de deficiențe), didacticele particulare (metodica diferitelor discipline) ;
- b) raporturile de interdisciplinaritate realizate sau pe cale de a fi realizate și definitive : psihopedagogia, psihologia pedagogică, psihologia educației, pedagogia psihologică, pedagogia sociologică, sociologia educației, filozofia educației, antropologia educației (vezi Podlasii, 1996, pp. 36-40) ;

21. modelul propus de Georgette și Jean Pastiaux (1997) are în vedere dispoziția concentrică a cunoștințelor despre educație, realizate la trei niveluri (central, secundar, terțiar) :

- a) pedagogia generală/teoria și practica educației/instruirii (nivelul primar, central al științelor educației) ;
- b) didactica specialității, pedagogie comparată, axiologia educației, politica educației/organizarea și planificarea *curriculumului*, biologia educației, teoriile învățării, lingvistica educației, psihosociologia educației, sociologia educației, istoria pedagogiei, economia educației (nivelul secundar al științelor educației, dezvoltate interdisciplinar) ;
- c) etnologia, antropologia, filozofia, politica/politologia, biologia, psihologia cognitivă, psihosociologia, sociologia, istoria, economia (nivelul terțiar al științelor de sprijin – vezi Pastiaux și Pastiaux, 1997) ;

22. modelul propus de Eric Plaisance și Gerard Vergnaud (1999) este inspirat din „recensământul global al cercetărilor realizate în educație”, evidențiind existența unor :

- a) științe ale educației care formează „axa marilor discipline” : *didactica generală, științele educației – pedagogia, istoria educației, filozofia educației* ;
- b) științe ale educației care includ discipline plasate „pe axa învățământului sau a achizițiilor de cunoștințe” : *teoriile învățării, didacticele aplicate* ;
- c) științe ale educației bazate pe discipline (psihologie, sociologie, economie) „orientate prin referințele specifice domeniului în raport cu disciplinele-mamă” (psihologia educației, sociologia educației, economia educației – vezi Plaisance și Vergnaud, 1999) ;

23. modelul propus de L.D. Stoliarenko (2000) are în vedere criteriul gradului de generalitate : pedagogia generală, istoria pedagogiei, pedagogia comparată, pedagogia vârstelor școlare, dar și postșcolare (pedagogia adulților/*andragogia*), pedagogia domeniilor de activitate (medicală, militară, industrială), didacticile particulare (vezi Stoliarenko, 2000, pp. 12-14).

În *literatura pedagogică din România*, publicată după 1990, identificăm, de asemenea, mai multe *modele* de clasificare a științelor educației pe baza unor criterii formulate și susținute în mod explicit sau implicit.

În *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*, Elena Macovei „constituie structura sistemului științelor educației” la nivelul a cinci domenii (1997, pp. 76-87) :

1. *domeniul teoretic fundamental* : a) pedagogia generală ; b) didactica ; c) pedagogia comparată ; d) pedagogia prospectivă ; e) istoria pedagogiei ;
2. *domeniul specializat* : a) pedagogia experimentală ; b) pedagogia vârstelor (pedagogia preșcolară, școlară, universitară, a adulțului) ; c) pedagogia specială (surdopedagogia, tiflopedagogia, oligofrenopedagogia, pedagogia delincvențelor, pedagogia defavorizaților social) ; d) pedagogia aplicată (pedagogia industrială, medicală, militară, artistică, sportivă) ;
3. *domeniul interdisciplinar* : a) filozofia educației ; b) sociologia educației ; c) pedagogia biologică ; d) pedagogia culturii ; e) pedagogia religioasă ; f) psihologia pedagogică ; g) ergonomia învățământului ; h) pedagogia cibernetică ; i) pedagogia informațională ; h) axiologia pedagogică ; i) epistemologia științelor educației ;
4. *domeniul aplicativ* : a) pedagogia conducerii ; b) pedagogia autorității ; c) pedagogia creativității ; d) pedagogia timpului liber ; e) pedagogia mijloacelor de comunicare ; f) pedagogia orientării școlare și profesionale ;
5. *domeniul interferenței filozofice* : a) pedagogia progresivistă ; b) pedagogia esențialistă ; c) pedagogia reconstrucționistă ; d) pedagogia perenialistă ; e) pedagogia fenomenologică ; f) pedagogia pozitivistă ; g) pedagogia nondirectivă ; h) pedagogia neokantiană ; i) pedagogia neotomistă ; j) pedagogia existențială ; k) pedagogia antropozofică ;

În *Manual de pedagogie*, „destinat studenților de la Departamentul pentru pregătirea personalului didactic din cadrul MAN” (Jinga și Istrate, 1998, pp. 18-25), *pedagogia* este analizată ca *știință a educației* cu „statut asigurat de un ansamblu coerent de cunoștințe, legi principii etc., cu ajutorul cărora sunt explicate fenomenele și procesele educative”. Domeniile pedagogiei sunt clasificate în raport de criteriile propuse de mai mulți autori (Emile Planchard, Ștefan Bârsănescu, Gaston Mialaret, Cezar Bîrzea). Autorii „pledează pentru considerarea pedagogiei drept o *știință integratoare a educației* capabilă să unifice influențele altor științe, să valorifice rezultatele lor asupra unor aspecte ale fenomenului și procesului educative”. Structura acestei *științe integratoare* este tipică unei *pedagogii generale*, angajată, în mod special, ca *pedagogie școlară*, dezvoltată la nivelul a „trei domenii : *teoria educației, teoria procesului de învățământ sau didactica și managementul sistemului și al instituțiilor de învățământ*” (Jinga și Istrate, 1998, pp. 18-25).

Într-o „interpretare procesual-organică” a *pedagogiei generale*, Dumitru Popovici atrage atenția că „existența științelor despre educație este o bornă necesară în drumul care duce la știința educației”. Apreciază faptul că „singurele criterii pertinente – pentru

clasificarea științelor educației – sunt cele intrinsece”. În acest context sunt criticate „actualele clasificări, de regulă stufoase”. Conform cu stadiul actual de evoluție a domeniului, sunt evidențiate două categorii de științe ale educației :

1. *științe pedagogice care studiază conceptul educației* – „științe cognitive al căror rol este de a conduce *procesul de unificare a tuturor științelor despre educație*” (prin renunțarea la orizonturi de abordare nespecifice, extrinsece, cum ar fi cel ideologic) : *pedagogia generală, istoria pedagogiei, pedagogia comparată* ;
2. *științe pedagogice care studiază posibilitățile de realizare a procesului educativ* – științe acționale și normative, cum ar fi *pedagogia personalității, pedagogia grupului social, pedagogia școlară, pedagogia familiei, pedagogia militară, pedagogia medicală* etc. (Popovici, 1998, pp. 42-56).

În 1999, în *Pedagogia. Știința integrativă a educației*, Elena Joița considera „pertinentă argumentația autorilor care optează pentru sintagma *științe pedagogice*, pentru eliminarea confuziei, ambiguității întreținute de formula discutabilă «științe ale educației», provenite din alte științe, ca aplicații care se ocupă tangențial de educație”. Criteriul clasificării *disciplinelor/științelor pedagogice* sunt „de fond, comun acceptate : studiiul obiectului, metodologia cercetării, relațiile cu alte științe”. Rezultă următoarea sistematizare (Joița, 1999, pp. 19-26) :

1. *științe pedagogice obiectuale*, având ca scop „aprofundarea obiectului de studiu al pedagogiei – educația” : a) științe pedagogice fundamentale : pedagogia generală, teoria educației, teoria instruirii/didactica ; b) *științe pedagogice funcționale*, „ca științe analitice, particulare” : *științe pedagogice genetice* (pedagogia antepreșcolară, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia universitară, pedagogia adultului/andragogia), *științe pedagogice instituționale/factoriale* (pedagogia instituțiilor școlare, pedagogia activităților extrașcolare, pedagogia familiei, pedagogia grupurilor, pedagogia mass-media, pedagogia organizațiilor, pedagogia timpului liber, autoeducația), *științe pedagogice structurale*, care studiază aprofundat componentele educației (teologia pedagogică, teoria curriculumului ; teoria educației/instruirii, teoria evaluării, teoria educației intelectuale, morale, estetice, fizice, profesionale, religioase, a „noilor educații”), *științe pedagogice aplicative* (pedagogia comunicării educaționale, pedagogia socială, pedagogia militară, pedagogia sportului, pedagogia artei, pedagogia industrială, pedagogia interculturală, pedagogia folclorică, pedagogia medicală, managementul educației/pedagogia conducerii, metodicele predării-învățării-evaluării disciplinelor din planul de învățământ/didactici speciale etc.) ;
2. *științe pedagogice metodologice* „pentru aprofundarea metodelor de cercetare” : a) pedagogia sistemică ; b) pedagogia praxiologică ; c) pedagogia propsectivă ; d) pedagogia dialectică ; e) pedagogia empirică ; f) pedagogia istorică/istoria pedagogiei ; g) pedagogia cibernetică ; h) pedagogia structuralistă ; i) deontologia pedagogică ; j) pedagogia practică ; k) pedagogia experimentală ; l) pedagogia comparată ; m) pedagogia statistică ; n) pedagogia informațională/informatica pedagogică ; o) pedagogia constatativă ; p) pedagogia integrativă/holistică ;
3. *Științe pedagogice interdisciplinare* „rezultate din colaborarea cu alte științe” : a) pedagogia antropologică/antropologia pedagogică ; b) pedagogia filozofică/filozofia educației ; c) pedagogia psihologică/psihologia educației ; d) pedagogia epistemologică/epistemologia educației ; e) pedagogia logică/logica educației ; f) pedagogia axiologică/axiologia educației ; g) pedagogia teologică/teologia educației ; h) pedagogia biologică/

biologia educației; i) pedagogia medicală/medicina pedagogică; j) pedagogia sociologică/sociologia educației; k) pedagogia economică/economia educației, învățământului; l) pedagogia ergonomică/ergonomia educației/învățământului; m) pedagogia juridică/dreptul în educație; n) pedagogia tehnologică/tehnologia educației; o) pedagogia politică/politica educației; p) demografia școlară; r) semiotica pedagogică/didactică.

În 2002, în *Pedagogie* (ediția a II-a revăzută și adăugită), Constantin Cucoș face trimitere la mai multe clasificări ale științelor educației sau pedagogice consacrate în literatura de specialitate: Gaston Mialaret (1976), Ștefan Bârsănescu (1976), Cezar Bîrzea (1995). Nu propune criterii proprii de clasificare, dar „descrie foarte pe scurt câteva dintre întrucipările pedagogiei” (Cucoș, 2002, pp. 21-23):

- a) *pedagogia generală* „are ca obiect studierea legităților, a principiilor generale ale educației, a cauzalității și determinărilor sale, a dimensiunilor și formelor educației, specificitatea conținuturilor, a strategiilor și metodologiilor implicate, a formelor concrete de organizare, conducere și dirijare a proceselor instructiv-educative”;
- b) *pedagogia preșcolară* – „specie care se concentrează pe specificitatea educației copilului preșcolar”;
- c) *pedagogia școlară* – „domeniu interesat de identificarea problematicei și tehnicii educative valabile pentru copilul integrat în instituția școlară”;
- d) *pedagogia specială* (surdo-, tiflo-, oligofreno-pedagogia) studiază educația copiilor cu nevoi speciale;
- e) *pedagogia comparată* analizează „asemănările și deosebirile dintre mai multe sisteme educative” situate „în mai multe areale socioculturale, naționale, statale”;
- f) *sociologia educației* abordează educația și învățământul din punct de vedere social, „atât prin surprinderea interacțiunilor cu sistemul social global, cât și prin studierea interacțiunilor din interiorul câmpului educațional”;
- g) *antropologia educației* are ca scop „identificarea resorturilor culturologice ale faptului educațional (...), la scara umanității, pe diferitele ei trepte de evoluție”;
- h) *filozofia educației* – *ontologia educației* (studiază „orizontul tematic ce vizează datul educativ: potențialul fizic, resursele materiale, implicațiile onticului social); *epistemologia educației* (studiază „posibilitățile și limitele cunoașterii fenomenului educativ, specificul cercetării pedagogice, criteriile explicației pedagogice, normele teoriei pedagogice”); *axiologia educației* (studiază „valorile vehiculate sau decantate în educație” la nivel de „finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de realizare a educației etc.”).

În 2004, în *Pedagogie. Curs universitar*, elaborat de Universitatea Politehnică din București, științele educației sunt clasificate drept „ramuri ale pedagogiei”, pe baza a trei criterii (Mircescu, 2004, pp. 20-22).

Un prim criteriu de clasificare vizează „preponderența teoretico-științifică sau praxiologic-normativă”. Sunt identificate două categorii de pedagogii: 1) teoretice; filozofice, științifice, teleologice; 2) practice, normative, artistice, tehnologice.

Pedagogiile din prima categorie au ca obiecte de studiu: filozofia educației; fundamentele științifice ale pedagogiei; explicarea unor procese; definirea finalităților, obiectivelor etc.

Pedagogiile din a doua categorie au ca obiecte de studiu: rezolvarea unor probleme ale praxisului educațional; evidențierea metodelor și procedeele sau tehnicilor de

acțiune în educație/instruire ; realizarea unor aplicații, experimente ; creația în activitatea de educație/instruire.

Un al doilea criteriu de clasificare este cel care vizează întrebările fundamentale cărora încearcă să le dea un răspuns diverse *discipline/ramuri ale pedagogiei* :

1. *teoria educației* definește și analizează conceptele pedagogice de bază, „încercând să răspundă la întrebarea: *ce este* educația, procesul de învățământ, activitatea didactică etc. ? ” ;
2. *taxonomia obiectivelor* are ca scop ierarhizarea și definirea obiectivelor pe diverse criterii (psihologice, grad de generalitate), încercând să răspundă la întrebarea „În ce scop ? ” ;
3. *teoria curriculumului* „are ca obiect de studiu conținuturile și experiențele de învățare corespunzătoare instruirii și educării” [obiectivelor educației și instruirii – n.n.], încercând să răspundă la întrebarea „Cu ce ? ” ;
4. *didactica generală* ca *teorie a instruirii* are ca obiect de studiu procesul de învățământ, încercând să răspundă la întrebarea „Cum ? ” ;
5. *didacticile speciale* au ca obiect de studiu procesul de învățământ realizat la diferite discipline, încercând să răspundă la întrebarea „Cum ? ” ;
6. *docimologia* sau *teoria examinării și evaluării* are ca obiect evaluarea rezultatelor obținute în cadrul procesului de învățământ, încercând să răspundă la întrebarea „Cum se realizează feedbackul ? ”.

Un al treilea criteriu vizează „interferența pedagogiei cu alte discipline socioumane (...) cu abordări interdisciplinare”. La acest nivel identificăm mai multe științe ale educației „structurate ca discipline de graniță”, cele mai cunoscute fiind :

- a) *filozofia educației* – „studiază finalitățile majore și fundamentările teoretice ale educației” ;
- b) *psihologia educației* – „studiază procesele psihice implicate în instruire și educare” ;
- c) *sociologia educației* – „studiază problematica socială a educației (clasa, școala – definite drept grupuri, dinamica relațiilor școlare, mediile socioculturale etc.)”.

În *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Mușata Bocoș propune „un model generativ explicativ pentru sistemul științelor educației”. Sunt identificate două categorii de *științe ale educației* care contribuie la investigarea nuanțată și completă a fenomenului educațional, în manieră intra-, pluri-, inter- și transdisciplinară (2007, pp. 25-26) :

1. *științe pedagogice fundamentale* : a) *teoria educației* ; b) *teoria curriculumului* ; c) *teoria evaluării* ; d) *didactica generală* ; e) *didactica școlară (didactica școlară generală ; didacticele speciale – didactica : limbii româniei ; matematicii ; 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*.

În *Științele educației. Dicționar enciclopedic* (Noveanu, 2008, pp. 1110-1116), științele educației sunt definite drept „ansamblu de discipline ce studiază educația din perspective diverse, cu ajutorul metodelor, instrumentelor și conceptelor științifice care fundamentează aceste demersuri (psihologie, sociologie, economie, istorie etc.). În lipsa unei demers specific pedagogic, nu este propusă o clasificare a științelor educației, fiind evocate doar taxonomiile propuse de autori consacrați (Mialaret, Garrido, Bîrzea, Dietrich, Avanzini).

În concluzie, este susținută „problema epistemologică a specificității, unității și coerenței demersurilor științifice asupra educației”, ceea ce a dus la „afirmarea existenței unei științe a educației (...) ca expresie a unei voințe de clarificare epistemologică”. Mai mult decât atât, este semnalată tendința de „revalorizare a pedagogiei”, pe fondul „necesității restaurării pedagogiei ca disciplină capabilă să articuleze ansamblul cercetărilor și rezultatelor din câmpul educației, să surprindă elementele comune, generale, dincolo de diversitatea interpretărilor ce rezultă din dezvoltarea unor demersuri specializate”. Ca fapt semnificativ, este evocată cartea lui Gaston Mialaret *Pedagogie generală* (1991), dar și contribuția altor autori consacrați (Hameline, 1996; Vivienne de Landsheere, 1992 – Noveanu, 2008, p. 1116).

În cadrul acestui *Dicționar enciclopedic*, problema criteriilor de clasificare a științelor educației este avansată sub genericul conceptului de *pedagogie*. În acest context, sunt identificate „științele pedagogice fundamentale care dețin sau (re)construiesc modelele teoretice necesare pentru definirea și analiza conceptelor de bază ale domeniului: a) *teoria generală a educației*; b) *teoria generală a instruirii/didactica generală*; c) *teoria generală a curriculumului*; d) *teoria generală a cercetării pedagogice*” (Noveanu, 2008, p. 841).

4.4. O taxonomie a științelor educației/pedagogice

Elaborarea unei taxonomii a științelor educației/pedagogice rămâne o problemă deschisă în condițiile în care „actualmente nu există criterii suficient de elaborate și acceptate de toți pentru a putea vorbi de o clasificare definitivă” (Mialaret, 1993, p. 91).

Criteriile prezentate în literatura de specialitate, în mod explicit și implicit, sunt, în mare parte, aleatoare, ca urmare a gradului ridicat de diversitate, persistent uneori chiar la nivelul propunerilor făcute de același autor (vezi Mialaret, 1976, 1991, 1993). În plus, chiar abordarea domeniului este diferită, prin tradiție, dar și prin orientarea resurselor epistemice spre unitatea disciplinei (*pedagogie/știința educației* – Germania, Europa Centrală și de Est), spre „un referențial pluridisciplinar” (*științele educației* – Franța; *științele pedagogice* – Belgia), spre „o structurare în funcție de cerințe de ordin politic și profesional” (*teoria curriculumului*, *teoria evaluării* – modelul anglo-saxon – vezi Rita Hofstetter și Schneuwly, 2002, p. 12).

Ieșirea din această situație, confuză și contradictorie, solicită o abordare *logică și epistemologică* unitară a problematicii clasificării *științelor educației/pedagogice*, pe fondul respectării specificului domeniului, din perspectiva *obiectului și a metodologiei* de cercetare confirmate în timp, în sens istoric și axiomatic.

O abordare *logică*, unitară a clasificării științelor pedagogice necesită promovarea unui criteriu *clasic*, care permite pe evidențierea „unei clase de proprietăți subordonate unui *gen*, unui tip”.

În cazul *pedagogiei*, acest criteriu intervine la nivel *elementar* și *superior*. La nivel *elementar* intervine prin subordonarea *științelor educației* față de un nucleu de *discipline fundamentale* sau *de bază* (numite uneori și „discipline-mamă”). La nivel *superior*, devine premisă *pentru o clasificare complexă* necesară odată cu extinderea raporturilor *intra-, inter- și pluridisciplinare*, de la „științele-mamă” (*pedagogie, psihologie, sociologie* etc.), spre subunitățile lor, ale căror intersecții (*hibridări*) devin tot mai inovatoare, îndeosebi în zonele periferice (vezi Dogan și Pahre, 1998; Hofstetter și Schneuwly, 2002).

Din punct de vedere *logic*, o clasificare *complexă* a științelor educației presupune promovarea simultană a mai multor categorii de criterii (vezi *Dicționar de logică*, 1985, pp. 62-64) :

1. *criterii egale în grad*, care „se aplică la universuri de același nivel” ; în cazul nostru, aceste criterii permit identificarea unor categorii de științe ale educației cu grad de *maximă generalitate*, deosebite de cele *aplicative* în anumite zone ale educației sau instruirii ;
2. *criterii diferite*, operabile „atunci când avem mai multe linii ierarhice” ; în cazul nostru aceste criterii permit delimitarea între *științele generale ale educației* (cu grad de maximă generalitate) și *științele aplicate* (la diferite niveluri de referință), între științele educației bazate pe strategii de cercetare *diferite* (*disciplinară*, *intradisciplinară*, *interdisciplinară*) ;
3. *criterii complete*, posibile atunci când „nu avem reziduuri (obiecte neclasificate), iar suma claselor generate este identică cu universul clasificat” ; în cazul nostru, aceste criterii permit clasificarea științelor educației în categorii complementare, integrate în cadrul unui sistem deschis.

Abordarea epistemologică unitară a problematicii clasificării științelor educației este necesară pentru depășirea situațiilor critice cu care se confruntă pedagogia, evidente în condițiile în care :

- a) „nu dispune de un concept care să acopere în mod global câmpul de cercetare al educației” ;
- b) obiectul său de cercetare, educația, este revendicat de mai multe științe „și, dincolo de ele, de mai multe metode” (vezi Avanzini, 1976, pp. 28-29, 67) ;
- c) baza de experimentare este extinsă astfel încât „de fapt toate științele pot fi mai mult sau mai puțin ale educației” (vezi Bîrzea, 1995, p. 139).

Taxonomia științelor educației/pedagogice presupune elaborarea unui *model conceptual global* capabil să reflecte, pe de o parte, complexitatea *obiectului* de studiu *specific* (educația), iar pe de altă parte, evoluția *metodologiei specifice* de cercetare, preluată din alte domenii și adaptată în sens disciplinar și *interdisciplinar*.

Un astfel de *model conceptual global* este cel care definește *structura de funcționare a educației* la un nivel de maximă *generalitate* și *abstractizare*. Prin *esențializare*, el permite reducerea ariei de cercetare a educației la un *obiect epistemic* care orientează și centrează cunoașterea spre *dimensiunea profundă a educației*. În plan *metodologic*, acest *obiect epistemic*, concentrat și deschis, este abordabil în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar.

Intervenția acestui *model conceptual global* devine o necesitate obiectivă în contextul extinderii obiectului de studiu al pedagogiei – *educația*. În condițiile societății moderne și postmoderne, educația angajează :

1. toată perioada vieții, nu doar etapa școlarității ;
2. toate conținuturile generale (morale, intelectuale/științifice, tehnologice, estetice, psihofizice), nu doar cele intelectuale ;
3. toate formele posibile (*formală-nonformală-informală*), nu doar „educația formală”, școlară (vezi Mialaret, 1993, pp. 10-15) ;
4. toate direcțiile de evoluție determinate psihologic și social (educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității – vezi Cristea, 2000).

Această perspectivă impune reinterpretarea termenului *pedagogie* dincolo de semnificația sa etimologică, redusă la capacitatea de „a conduce copilul” – *paidagogia* = „a conduce copilul” (în limba greacă, *paid* = „copil”; *agoge* = „a conduce”). În accepțiunea sa modernă și posmodernă, *pedagogia* reprezintă știința care conduce optim *resursele și disponibilitățile formative maxime* ale personalității umane.

Resursele și disponibilitățile formative ale personalității sunt exemplare în perioada copilăriei. Dar ele sunt inepuizabile practic până la sfârșitul vieții, fapt demonstrat de cercetările realizate în domeniul psihologiei vârștelor, al pedagogiei adulților și al educației permanente.

Menținerea termenului *pedagogie* ca origine și fundament ale tuturor științelor educației constituie astfel o necesitate determinată de istoria și logica științei, dar și de etica și praxiologia ei. De altfel, studiile de pedagogie comparată evocă faptul că termenul *pedagogie* este de actualitate, „așa cum se întâmplă în limbile romanice, germanice și slave”. Sunt relevante următoarele argumente epistemologice :

1. raportarea obiectului de studiu la „copil” nu trebuie privită în sens propriu deoarece „nu e posibil să educi o ființă umană care să nu se simtă cât de cât copil”, predispus la un amplu proces de maturizare și de dezvoltare (García Garrido, 1995, p. 174) ;
2. Dificultățile metodologice existente, manifestate prin imprecizia limbajului de specialitate, trebuie înțelese în contextul în care „obiectul” de studiu al pedagogiei este în același timp și „*subiect* în curs de formare” (vezi Avanzini, 1976, p. 106) ;
3. unitatea procesului educațional trebuie susținută interdisciplinar, și nu „hărțuită de discipline fragmentare (...) numite când «științe aplicate la educație», când «științe ale educației», promovate de specialiști din diferite domenii (filozofie, psihologie, sociologie, economie etc.) care nu au avut aproape nici un contact cu practica educativă (...), incapabili să înțeleagă natura și structura complexă ale acesteia” (vezi García Garrido, 1995, pp. 171-173).

Pedagogia evoluează pe un teren epistemic critic, situat între *norme* relative aplicate în *condițiile* mereu variabile în care se desfășoară activitatea de educație sau de instruire. De aceea este nevoie de o delimitare exactă a obiectului de studiu *specific* pedagogiei. Este o exigență deontologică și mai presantă în contextul extinderii continue a câmpului de acțiuni și de influențe al educației, în societatea modernă și *postmodernă*. Ea privește și raporturile dintre pedagogie și alte științe socioumane.

Cercetările din diferite științe socioumane (psihologie, sociologie, antropologie, politologie, economie, lingvistică, filozofie, logică etc.), aplicate la nivelul educației, instruirii, învățământului, formării profesionale etc., nu pot fi integrate în sfera „științelor educației”. Ele reprezintă investigații specifice domeniului psihologiei, sociologiei etc. În mod analogic, pedagogia care studiază, de exemplu, fenomene psihologice de amploarea învățării sau a personalității umane, aflată în diferite stadii de dezvoltare, nu poate pretinde integrarea în „științele psihologice”.

Pedagogia este plasată în zona *științelor socioumane*, alături de cele evocate, având un *statut independent* (vezi Freund, 1973, p. 7). Din punct de vedere *epistemic*, are o dublă semnificație : a) *generală*, ca *știință fundamentală a educației* ; b) *particulară*, rezultată din multitudinea evoluțiilor domeniului, la nivel de *științe pedagogice* sau de *științe ale educației*. Ambele perspective confirmă *specificitatea* domeniului, concentrată la nivelul nucleului *funcțional-structural* al educației. Ea este exprimată la nivel de *model axiomatic* prin *funcția centrală de formare-dezvoltare* a personalității, angajată la

nivelul corelației *subiect (educator) – obiect (educator)*, orientată valoric în funcție de *finalități (ideal, scopuri, obiective)*, realizabile prin *conținuturi și forme* generale, într-un *context* extern și intern.

Celelalte științe *socioumane*, dar și cele *istorice* și chiar și cele *naturale*, care sprijină, direct sau indirect, *pedagogia*, abordează fenomenul educației dintr-o perspectivă diferită. În mod obiectiv, ele nu vizează aprofundarea cercetării la nivelul *nucleului funcțional-structural* al activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane, intervenind doar :

- a) tangențial, dinspre lateralitatea câmpului psihosocial care înconjură activitatea de educație (vezi Nicola, 1996 ; Cristea, 2000, 2008) ;
- b) la suprafața activității de educație, în cadrul contextului intern (climatului educațional/ambianței educaționale) sau la nivelul extern al comunicării pedagogice ;
- c) parțial, în funcție de unele elemente analizate separat, dintr-o perspectivă fragmentară sau unilaterală (psihologică, sociologică, politică, economică, filozofică etc.) sau pentru evaluarea unor funcții (economică, politică), extrapolate dincolo de specificul sistemului de educație.

Delimitarea exactă a *obiectului de studiu specific* pedagogiei/științelor educației permite activarea unor *metodologii specifice* de abordare *disciplinară și interdisciplinară* a fenomenului educației la nivelul funcției și al structurii sale *specifice*. Această delimitare permite dezvoltarea *nucleului epistemic tare* al științelor educației la nivelul unor principii și legități *specifice*, care trebuie să reflecte raporturile reale/potențiale dintre :

- a) *conceptele pedagogice fundamentale/de maximă stabilitate epistemică (educație, finalitățile educației, sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, proiectare pedagogică/a educației, instruirii) ;*
- b) *conceptele operaționale/aplicative în diferite contexte sociale, psihologice, didactice etc., care au o arie de variabilitate epistemică adecvată și adaptată situațiilor respective.*

Stabilitatea epistemică a conceptelor fundamentale, ca și deschiderea conceptelor operaționale, permite înțelegerea corespondențelor și a contradicțiilor *funcționale* care asigură evoluția *structurilor* educației, mobilitatea și echilibrul acestora, dinamica lor specifică studiată de *științele pedagogice*.

Opțiunea posibilă pentru formula *științele pedagogice* urmărește eliminarea ambiguității întreținută prin formula *științele educației* care :

- 1) generează o inflație de *științe, miniștiințe, macroștiințe, metaștiințe ale educației* care se ocupă doar tangențial de educație (vezi Bîrzea, 1995) ;
- 2) întreține slăbiciunile pedagogiei, care nu și-a definitivat nucleul epistemic tare, încurajând : a) menținerea limbajului descriptivist, formalist, diluat, redundant ; b) preluarea nediferențiată a altor metodologii de cercetare ; c) promovarea condescendentă a unor „mijloace” dependente doar de „arta pedagogică” ; d) acceptarea „specialiștilor” fără o practică pedagogică/didactică elementară.

Dincolo de aceste observații fundamentale, cele două formule, *științele pedagogice/științele educației*, pot fi folosite simultan sau alternativ, cum vom proceda și noi pe tot parcursul cărții. În esența lor, ele acoperă aceeași realitate epistemologică, evidentă la nivelul *obiectului de studiu specific*, al *metodologiei* de cercetare *specifice*, al *normativității specifice*, angajate în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității umane.

Deosebirea de fond este cea operabilă între : a) științele educației autentice, dezvoltate din *trunchiul comun* al *pedagogiei generale*, prin diferite raporturi de tip disciplinar, intradisciplinar și interdisciplinar ; b) „științele educației” neautentice, rezultate din aplicarea la educație (instruire, învățământ etc.) a cercetărilor specifice altor domenii (psihologie, sociologie, economie etc.).

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 legi specifice.

Științele pedagogice studiază deci nucleul funcțional-structural al activității de educație. Această delimitare – analizată pe larg anterior – permite clasificarea științelor pedagogice în funcție de modul lor de raportare la :

- 1) obiectul de studiu specific – dimensiunea funcțional-structurală a educației ;
- 2) metodologia specifică de cercetare a dimensiunii funcțional-structurale a educației, angajată în mod predominant.

De altfel, trebuie remarcat faptul că și celelalte modele de clasificare prezentate anterior, dincolo de diferențele semnalate, în ultimă instanță „se bazează pe aceleași elemente care definesc științele ca atare : obiectul și metoda lor” (Garcia Garrido, 1995, p.176).

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

În funcție 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 ;
- 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 din prima categorie.

În prima categorie intră științele pedagogice fundamentale. În mod convențional, uneori și la nivel academic, ele sunt incluse în formula *pedagogie generală* sau *știință fundamentală a educației*.

În cea de-a doua categorie sunt prezente științele pedagogice aplicabile la diferite niveluri de referință : domenii sociale, vârste psihologice, trepte și discipline școlare etc. ; ele sunt incluse în formula *pedagogie diferențială* (Idem, vezi pp. 204-206).

II) *Criteriul metodologiei de cercetare* angajate 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, socioumane, istorice, economice etc.) : pedagogia experimentală, istoria pedagogiei, pedagogia comparată, managementul educației.

- 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 cu 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).

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

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 Dogan, 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, sociopedagogia familiei, managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi, pedagogia învățării (dobândirii cunoștințelor), 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 două criterii de clasificare a științelor educației – raportarea la obiectul de specific și la metodologia de cercetare promovată predominant – contribuie la :

- a) depășirea situațiilor critice care pun sub semnul întrebării însuși statutul epistemologic al pedagogiei, calitatea sa de știință socioumană autonomă ;
- b) unificarea terminologică necesară dincolo de variațiile inerente controlabile, în mod convențional, prin acceptarea sinonimiei *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*” (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 două criterii de clasificare sunt relevante pentru explicarea și înțelegerea pedagogiei ca știință socioumană autonomă, specializată în studiul educației. Ele pot susține o **taxonomie a științelor educației/pedagogice** construită la nivel de sistem deschis, (auto)perfectibil (vezi Cristea, 2000, pp. 361-362, Cristea, 2006, pp. 16-19).

Prezentarea acestei taxonomii poate fi realizată ca *model orientativ* de tip :

- a) *analitic*, care definește științele pedagogice reprezentative în cadrul celor criterii de clasificare asumate ;
- b) *sintetic*, care sugerează grafic raporturile orizontale și verticale dintre criteriile asumate și științele pedagogice/(disciplinele și subdisciplinele pedagogice) reprezentative.

Majoritatea științelor educației/pedagogice incluse în modelul de clasificare evocat sunt afirmate și instituționalizate la scară socială, inclusiv la nivel academic. Altele sunt plasate 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.

Taxonomia științelor educației/pedagogice – un model *analitic* –

- 1) După **modul de raportare la obiectul de studiu specific – educația** (dimensiunea *funcțional-structurală* a educației) :

1.1. **Științe pedagogice fundamentale** – studiază domeniile de maximă generalitate ale educației :

- A) *Teoria generală a educației* – argumentează epistemic statutul autonom al pedagogiei, din perspectivă istorică și axiomatică ; definește și analizează conceptele pedagogice de bază care constituie *nucleul epistemic tare al pedagogiei/științelor educației* : *educația ; funcțiile și structura educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, sistemul de educație*.
- B) *Teoria generală a instruirii* – definește și analizează conceptele pedagogice de bază, aplicabile la nivelul activității de instruire (principalul subsistem al activității de educație) realizate în cadrul procesului de învățământ (principal subsistem al sistemului de învățământ) : *instruirea ; procesul de învățământ, normativitatea instruirii/procesului de învățământ ; formele de organizare ; obiectivele-conținutul-metodologia-evaluarea instruirii/procesului de învățământ, predarea-învățarea-evaluarea*, ca acțiuni subordonate activității de instruire în cadrul procesului de învățământ.
- C) *Teoria generală a curriculumului* – definește și analizează paradigma de proiectare, realizare și dezvoltare a educației și instruirii bazată pe prioritatea finalităților și pe corespondența pedagogică *finalități* : a) conținuturi-forme-metodologie-evaluare ; b) *predare-învățare-evaluare* ; c) sistem de formare inițială și continuă a educatorilor ; definește și analizează conceptele pedagogice de bază și operaționale angajate

în proiectarea curriculară a educației și instruirii: *curriculum*, *fundamentele curriculumului* (etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice, pedagogice), *dimensiunile curriculumului* (tipuri, trepte, cicluri, arii curriculare), *produsele curriculumului* (fundamentale, operaționale), *procesul curricular* (organizare, planificare, realizare-dezvoltare), *schimbarea curriculumului* (prin perfecționare și cercetare pedagogică, prin reforma educației).

- D) *Teoria generală a cercetării pedagogice* definește și analizează coordonatele fundamentale și aplicative ale unui tip special de cercetare științifică, având ca funcție generală reglarea-autoreglarea permanentă a activităților de educație și instruire proiectate, realizate și dezvoltate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

1.2. Științe pedagogice aplicative/pedagogii diferențiale – studiază domenii aplicative ale educației; sunt construite prin aplicarea teoriilor generale/științelor pedagogice fundamentale la diferite niveluri particulare:

A) *Științe pedagogice aplicative pe domenii de activitate*:

- a) *Pedagogia socială* – definește și analizează educația și instruirea din perspectiva cerințelor sociale având ca funcție generală optimizarea raporturilor dintre școală și comunitate, cu aplicații la diferite niveluri (familie, activități de muncă, mass-media, grup școlar): *pedagogia familiei*; *pedagogia muncii*; *pedagogia mass-media*; *pedagogia grupului școlar*.
- b) *Pedagogia artei* – definește și analizează modul de realizare a educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul artei, cu conținut general predominant estetic.
- c) *Pedagogia sportului* – definește și analizează modul de realizare al educației și al instruirii la nivelul activităților cu conținut general predominant psihofizic.
- d) *Pedagogia militară* – definește și analizează modul de realizare a educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul armatei, cu conținut specific organizat conform regulamentelor în vigoare.
- e) *Pedagogia medicală* – definește și analizează modul de realizare a educației și instruirii sanitare, cu conținut general predominant psihofizic, orientat conform valorilor specifice sănătății psihofizice a omului.
- f) *Pedagogia (post)industrială* – definește și analizează modul de realizare a educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul (post)industrial cu conținut general predominant profesional, orientat conform unor valori tehnologice specifice.
- g) *Pedagogia agrară* – definește și analizează modul de realizare a educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul agriculturii cu conținut general predominant profesional, orientat conform unor valori tehnologice specifice.

B) *Științe pedagogice aplicative pe perioade de vârstă psihologică/școlară*:

- a) *Pedagogia antepreșcolară* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condițiile specifice vârstei psihologice antepreșcolare și ale mediului familiei sau/și al instituțiilor specializate în creșterea și îngrijirea copiilor de 0-3 ani (leagăne, creșe etc.).
- b) *Pedagogia preșcolară* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condițiile specifice vârstei psihologice preșcolare (3-6/7 ani) și ale mediului familiei și/sau al grădiniței.

- c) *Pedagogia școlară* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condițiile specifice vârstei psihologice a școlarului mic (6/7-10/11 ani), predolescentului (10/11-14/15 ani), adolescentului (14/15-18/19 ani) și ale mediului școlar primar și secundar (inferior și superior).
 - d) *Pedagogia universitară* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condițiile specifice vârstei psihologice a adolescenței prelungite (18/19-24 ani), tinereții (25-35 ani), dar și maturității (după 35-40 de ani) – și ale mediului universitar și postuniversitar.
 - e) *Pedagogia profesională* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii tehnologice (în general), socioprofesionale (în special) cu caracter inițial și continuu în condiții specifice vârstelor psihologice situate după 16-18 ani și ale mediului școlar și universitar, postșcolar și postuniversitar, în procesul de formare continuă a specialiștilor, angajat pe tot parcursul existenței umane.
 - f) *Pedagogia adulților* – definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condiții specifice vârstelor psihologice situate între 35-65 de ani și ale mediului instituțional formal și nonformal angajat pe tot parcursul existenței umane cu obiective formative generale și socioprofesionale.
- C) *Științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ și trepte de învățământ (metodica/didactica aplicată)* :
- a) *Metodica predării limbii române/didactica limbii române* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a limbii române, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - b) *Metodica predării matematicii/didactica matematicii* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a matematicii, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - c) *Metodica predării fizicii/didactica fizicii* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a fizicii, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - d) *Metodica predării chimiei/didactica chimiei* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a chimiei, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior) ;
 - e) *Metodica predării biologiei/didactica biologiei* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a biologiei, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).

- f) *Metodica predării istoriei/didactica istoriei* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a istoriei, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior) ;
 - g) *Metodica predării geografiei/didactica geografiei* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a geografiei, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - h) *Metodica predării educației tehnologice/didactica educației tehnologice* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a educației tehnologice, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - i) *Metodica predării educației fizice/didactica educației fizice* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a educației fizice, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - f) *Metodica predării desenului/didactica desenului* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a desenului, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
 - g) *Metodica predării muzicii/didactica muzicii* definește și analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* a muzicii, organizate în cadrul procesului de învățământ la nivel primar și secundar (inferior și superior).
- D) *Științe pedagogice aplicative în situații speciale :*
- a) *Pedagogia orientării școlare și profesionale* – este știința educației angajată în formarea-dezvoltarea capacității de (auto)cunoaștere a personalității *educatului* (elev, student, absolvent) și a cerințelor dezvoltării sociale în perspectiva stabilirii (auto)deciziilor *optime*, necesare pentru integrarea într-o viitoare treaptă școlară și profesională.
 - b) *Pedagogia deficiențelor de diferite tipuri (defectologie)* – este știința educației angajată în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților de educație și instruire necesare persoanelor cu handicap (de diferite naturi și grade) în vederea corectării și recuperării lor în perspectiva integrării lor socioprofesionale.
 - c) *Pedagogia ocrotirii sociale* – este știința educației angajată în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților de educație și instruire necesare persoanelor școlarizate în instituții specializate în asistență psihopedagogică și socială de tip comunitar/familial.
 - d) *Pedagogia aptitudinilor speciale* – este știința educației angajată în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților de educație și instruire necesare persoanelor cu potențial psihopedagogic și psihosocial superior (capacități, atitudini, creativitate inovatoare, motivație internă) care impun adoptarea unor programe formative speciale de tip formal și mai ales nonformal.

- e) *Pedagogia alternativelor educaționale* – este știința educației angajată în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activităților de educație și instruire, organizate la nivel formal și nonformal, „care oferă diferite soluții de schimbare a preceptelor oficiale” ca urmare a cerințelor formulate la nivel comunitar (familie, comunitate locală), stimulative pentru corectarea, perfecționarea și chiar restructurarea cadrului tradițional de funcționare a instituției școlare (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, p. 415).

2) După **metodologia specifică de cercetare** a dimensiunii *funcțional-structurale* a educației :

2.1) Științe ale educației/pedagogice bazate predominant pe o *metodologie tip disciplinar* :

- a) *Istoria pedagogiei* – este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare proprie științelor istorice adoptată în mod predominant, special pentru analiza *sincronică-diacronică* a procesului de evoluție a educației și instruirii, la nivel teoretic și practic, într-un context universal și național.
- b) *Pedagogia comparată* – este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare comparată, adoptată în mod preponderent, special pentru analiza sistemelor de educație și instruire prin tehnici de descriere, juxtapunere și interpretare care vizează descoperirea caracteristicilor esențiale ale realității pedagogice studiate și valorificarea acestora în perspectiva explicării prezentului și a prospectării viitorului.
- c) *Pedagogia experimentală* – este știința educației dezvoltată la nivelul unei direcții de evoluție a pedagogiei prin valorificarea metodologiei de cercetare experimentală, proprie științelor naturii, adoptată în mod predominant, special pentru analiza obiectivă a faptelor pedagogice angajate la nivelul educației și instruirii.
- d) *Pedagogia cibernetică* – este știința educației dezvoltată, în mod predominant, prin valorificarea principiilor ciberneticii, aplicabile la nivelul sistemului și a procesului de învățământ, în special pentru reglarea-autoreglarea activităților didactice, realizabile în termeni de comunicare pedagogică eficientă.
- e) *Managementul educației/pedagogic* – este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare managerială, adaptată special pentru analiza și conducerea globală, optimă și strategică a activității de educație și instruire, planificată și organizată în cadrul sistemului și a procesului de învățământ, la nivel de vârf, intermediar și de bază.

2.2) Științe ale educației/pedagogice bazate predominant pe o *metodologie de tip interdisciplinar*, angajată preponderent la nivel *primar (intradisciplinar)* prin aprofundarea unui domeniu sau conținut specific al unei discipline/științe pedagogice fundamentale :

- a) *Teoria evaluării* – este știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel primar (*intradisciplinaritate*) prin aprofundarea și extinderea unui domeniu/modul de studiu al *didacticii generale*.
- b) *Teoria educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice)* – este știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel primar (*intradisciplinaritate*) prin aprofundarea și extinderea

modulului despre conținuturile sau dimensiunile generale ale educației studiat la nivelul *teoriei generale a educației (fundamentelor pedagogiei)*.

- c) *Orientarea școlară și profesională* – este știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel primar (*intra-disciplinaritate*) prin aprofundarea și extinderea unor obiective ale educației tehnologice angajate sistematic pentru cunoașterea, valorificarea și integrarea școlară, profesională și socială a elevului, în acord cu cerințele și ofertele generale și specifice, actuale și viitoare ale comunității naționale, teritoriale și locale.
- d) *Educația religioasă* – este știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel primar (*intradisciplinaritate*) prin aprofundarea și extinderea unor obiective ale educației morale la nivelul unor conținuturi și forme specifice concepției religioase despre lume și viață.

2.3) Științe ale educației/pedagogice bazate predominant pe o *metodologie tip interdisciplinar*, angajată la nivel *secundar* (*interdependențe* între disciplinele/științele pedagogice fundamentale și alte discipline/științe fundamentale, respectiv între „disciplinele-mamă”):

- a) *Filozofia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă”: pedagogie – filozofie), angajată special în fundamentarea cadrului teleologic, axiologic, etic sau epistemologic al educației și instruirii.
- b) *Psihologia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă”: pedagogie – psihologie), angajată special în fundamentarea: cadrului psihologic al educației și instruirii; corelației profesor-elev; cunoașterii elevului și a clasei de elevi; aptitudinii pedagogice a profesorului.
- c) *Sociologia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă”: pedagogie – sociologie), angajată special în fundamentarea cadrului de evoluție al educației și instruirii în contextul relației cu societatea, într-o perspectivă *macrostructurală* (raportarea sistemului de învățământ la sistemul social global: economic, politic, cultural, comunitar, natural) și *microstructurală* (organizația școlară, clasa de elevi, microgrupul școlar).
- d) *Antropologia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă”: pedagogie – antropologie), angajată special în analiza fundamentelor culturale și interculturale ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane.
- e) *Economia educației* – reprezintă știința pedagogică bazată predominant pe promovarea unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă”: pedagogie – economie), angajată special în fundamentarea cadrului de evoluție a educației și instruirii în contextul relației cu producția, în perspectiva contribuției acestora la dezvoltarea social-economică generală și sectorială, pe termen scurt, mediu și lung.

- f) *Biologia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă” : pedagogie – biologie), angajată special în analiza fundamentelor biologice ale procesului de formare-dezvoltare a personalității umane la nivel de creștere fizică, ereditate, mediu natural, structuri anatomico-fiziologice ; asimilare, acomodare și adaptare etc.
- g) *Teologia educației* – reprezintă știința pedagogică dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *secundar* (interdependențe între „disciplinele-mamă” : pedagogie – teologie), angajată special în fundamentarea cadrului teleologic al educației și instruirii pe baza valorilor religioase.

2.4) Științe ale educației/pedagogice bazate predominant pe o metodologie tip *interdisciplinar*, angajată la nivel *terțiar*, prin interpenetrări, intersecții, care tind spre *hibridare* între disciplinele/științele pedagogice fundamentale (sau unele subdiscipline subordonate acestora) și una sau mai multe discipline/științe sau domenii fundamentale ale culturii).

- a) *Logica educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – o subdisciplină filozofică), angajată special în fundamentarea logică a educației și instruirii.
- b) *Etica educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – o subdisciplină filozofică), angajată special în fundamentarea normelor morale ale educației și instruirii.
- c) *Axiologia educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – o subdisciplină filozofică), angajată special în procesul de fundamentare a *valorilor educației* implicate în proiectarea finalităților și a conținuturilor pedagogice.
- d) *Epistemologia științelor educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – o subdisciplină filozofică), angajată special în procesul de fundamentare a domeniului prin :
 - delimitarea obiectului specific de cercetare, a metodologiei și normativității specifice în contextul științelor socioumane ;
 - evidențierea cadrului conceptual unitar („nucleul epistemic tare”) și a paradigmatelor consacrate în plan istoric și axiomatic ;
 - clasificarea la nivel de discipline fundamentale – subdiscipline ;
 - prospectarea liniilor principale de evoluție a pedagogiei validate în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar (vezi *Filozofia de la A la Z. Dicționar Enciclopedic de Filozofie*, pp. 162, 163).
- e) *Politica educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip interdisciplinar, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul sociologiei,

politologiei, economiei), angajată special în fundamentarea strategiilor de acțiune politică a educației, susținute ideologic și juridic pentru proiectarea sistemelor naționale de învățământ „ca parte importantă a bunurilor comune” (Garcia Garrido 1995, p. 194).

- f) *Planificarea educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul economiei, managementului, sociologiei), angajată special în fundamentarea strategiilor de valorificare optimă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, materiale, financiare) în cadrul sistemelor de învățământ.
- g) *Etnometodologia educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul sociologiei, antropologiei), angajată special în analiza unor aspecte microsociale ale educației și instruirii aflate în interacțiune (organizarea școlii și a clasei de elevi, situațiile conflictuale, factorii personali, trăirea handicapului școlar, sursele inegalității școlare), observabile direct în diferite medii și situații concrete, „sub imperativul *descrierii*” (vezi Alain Coulon, 1993).
- h) *Managementul organizației școlare* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul managementului, economiei, sociologiei, psihologiei), angajată special în fundamentarea *științei și artei conducerii* în cadrul *instituțiilor/organizațiilor* aflate la baza sistemului de învățământ.
- i) *Managementul clasei de elevi* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul managementului, sociologiei, psihologiei), angajată special în fundamentarea *științei și artei conducerii* în cadrul activităților proiectate și realizate de profesor cu clasa de elevi.
- j) *Fiziologia educației* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, organizată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul biologiei), angajată special în fundamentarea *fiziologică* a proceselor implicate în activitatea de educație și învățare.
- k) *Igiena învățării* – reprezintă *știința pedagogică* dezvoltată predominant pe baza unei metodologii de tip *interdisciplinar*, dezvoltată la nivel *terțiar* (intersecții între discipline-subdiscipline pedagogice – subdiscipline din domeniul biologiei și medicinei), angajată special în fundamentarea condițiilor fiziologice și psihologice optime de proiectare și realizare a învățării în mediul școlar și extrașcolar.

Taxonomia științelor pedagogice
– un model *sintetic* –

Criteriul angajat	Sfera de referință	Știința educației/pedagogică	Problematica pedagogică specifică
<p>I) Rmaportarea la obiectul de studiu</p> <p>– <i>educația</i> (concept fundamental elaborat prin valorificarea integrală a progreselor înregistrate în <i>etapa paradigmatică</i> și <i>postparadigmatică</i> de evoluție a pedagogiei)</p> <p>– <i>activitate</i> psihosocială cu <i>funcție</i> centrală de <i>formare-dezvoltare</i> permanentă a personalității pentru integrarea în societate, proiectată conform unor <i>finalități</i> de sistem și de proces, prin <i>acțiuni educaționale/didactice</i> structurate pe baza corelației <i>subiect (educator) – obiect (educat)</i>, realizabilă prin <i>conținuturi</i> și <i>forme generale</i> proprii într-un <i>context</i> intern și extern deschis</p>	<p>La nivel general (<i>științe ale educației/pedagogice fundamentale</i>)</p> <p>– „pedagogie generală” –</p> <p>La nivel particular („pedagogii diferențiale”) conform unor :</p> <p>– domenii de activitate :</p> <p>– vârste psihologice/trepte școlare și postșcolare</p> <p>– discipline școlare</p> <p>– situații speciale</p>	<p>– <i>Teoria generală a educației</i></p> <p>– <i>Teoria generală a instruirii</i></p> <p>– <i>Teoria generală a curriculumului</i></p> <p>– <i>Teoria generală a cercetării pedagogice</i></p> <p>– <i>pedagogia</i> : socială ; muncii ; familiei, artei, sportului, militară, medicală, industrială, agrară, mass-media</p> <p>– <i>pedagogia</i> : antepreșcolară, preșcolară, școlară, universitară, profesională, adulților</p> <p>– <i>metodica</i> (pedagogia/didactica) : limbii române, limbilor străine, matematicii, istoriei, fizicii, filozofiei, psihologiei, educației fizice, educației tehnologice</p> <p>– <i>pedagogia</i> orientării școlare și profesionale, <i>pedagogia</i> deficienților/de diferite tipuri (<i>defectologia</i>), <i>pedagogia</i> aptitudinilor speciale, <i>pedagogia</i> alternativelor educaționale</p>	<p>– educația</p> <p>– instruirea</p> <p>– proiectarea educației și instruirii la un nivel superior</p> <p>– epistemologia domeniului – modele aplicative</p> <p>– aplicarea conceptelor, metodologiilor și principiilor pedagogice la nivelul unor acțiuni educaționale realizabile în anumite domenii ale vieții sociale</p> <p>– aplicarea conceptelor, metodologiilor și principiilor pedagogice la nivelul unor acțiuni educaționale realizabile în contextul specific anumitor vârste psihologice și trepte școlare și postșcolare</p> <p>– aplicarea conceptelor, metodologiilor și principiilor pedagogice la nivelul unor activități/acțiuni realizabile în contextul propriu unor situații psihopedagogice și sociale speciale</p> <p>– aplicarea conceptelor, metodologiilor și principiilor pedagogice la nivelul unor acțiuni educaționale realizabile în contextul unor situații didactice specifice</p>

	<p>Metodologia generală sau de tip disciplinar, angajată preponderent</p> <p>Metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>primar</i> (intradisciplinar) – <i>secundar</i> (interdependențe între disciplinele/științele pedagogice fundamentale și alte discipline/științe fundamentale – sau domenii fundamentale ale culturii (interdependențe între „disciplinele-mamă”) – <i>terțiar</i> (intersecții cu scop de <i>hibridare</i> între disciplinele pedagogice fundamentale (sau unele subdiscipline) și una sau mai multe subdiscipline subordonate unor discipline fundamentale sau domenii fundamentale ale culturii 	<ul style="list-style-type: none"> – istoria pedagogiei, pedagogia comparată – pedagogia experimentală – pedagogia cibernetică – managementul educației – teoria evaluării – <i>teoria educației</i> : morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice ; religioase, interculturale – filozofia educației – psihologia educației, sociologia educației, economia educației, antropologia educației – fiziologia educației – teologia educației – logica educației, axiologia educației, etica educației, epistemologia pedagogiei (...) – politica educației, planificarea educației, sociologia curriculumului, sociopedagogia grupului școlar, sociopedagogia familiei, sociolingvistica școlară, etnometodologia educației – managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi – informatizarea educației/instruirii (...) – pedagogia învățării, teoriile învățării, psihopedagogia grupului școlar, psihopedagogia succesului școlar, psihologia curriculumului – fiziologia educației – igiena învățării 	<ul style="list-style-type: none"> – aplicarea metodologiei de cercetare proprie unor discipline sau domenii în analiza educației/instruirii și a instituțiilor specializate în educație/instruire – vezi aprofundarea unor capitole sau module de studiu din cadrul științelor pedagogice fundamentale – aprofundarea unor probleme pedagogice (teoretice, metodologice, normative) prin interacțiunea dintre unele științe pedagogice fundamentale și alte științe socioumane fundamentale – aprofundarea unor probleme pedagogice (teoretice, metodologice, normative, aplicative) prin <i>interpenetrarea/hibridarea</i> unor științe pedagogice fundamentale (sau a unor științe subordonate acestora) cu alte științe socioumane subordonate științelor socioumane fundamentale
--	---	--	---

4.5. Științele educației/pedagogice fundamentale

Științele pedagogice fundamentale – sau *științele fundamentale ale educației* – acoperă o arie de cercetare situată la un nivel epistemologic, metodologic și normativ de maximă generalitate și abstractizare.

Aria de cercetare fundamentală angajată vizează :

- a) activitatea de *educație* abordată la nivel global, complex, profund, în perspectiva paradigmei *curriculumului*, valorificată în sens *istoric* și *axiomatic* ;
- b) activitatea de *instruire* (ca principal subsistem al activității de educație), abordată, de asemenea, la nivel global, complex, profund, în perspectiva paradigmei *curriculumului*, valorificată în sens *istoric* și *axiomatic* ;
- b) activitatea de *proiectare* a educației și a instruirii, realizabilă la toate nivelurile sistemului de învățământ, abordată în sens global și deschis, în perspectiva propriei paradigmei *curriculumului*.

Problematica specifică celor trei domenii de referință este confirmată istoric în cadrul unei discipline de bază, recunoscută social, inclusiv în plan academic, sub denumirea convențională de *pedagogie generală*. Semnificația sa evoluează în raport de paradigmele pedagogiei, afirmate istoric, din perspectivă : *premodernă (clasică)*, *modernă*, *postmodernă*.

Din perspectivă *premodernă*, *pedagogia clasică* sau „*pedagogia generală* urmează a fi tratată, întâi după cele trei noțiuni principale : a guvernării, a învățământului și a educației morale” (Herbart, 1976 (1834, 1841), p. 13). Teoria *guvernării* definește principiile și fundamentele domeniului educației; *teoria învățământului* studiază procesul de instruire; teoria *educației* analizează efectele morale ale instruirii.

Din perspectivă *modernă*, *pedagogia generală* continuă, pe de o parte, tradiția herbartiană la nivelul a trei discipline, dezvoltate interdependent, dar și autonom : *fundamentele pedagogiei*, *didactica (teoria instruirii)*, *teoria educației* (raportată la toate dimensiunile, nu numai la cea morală). Pe de altă parte, extinderea problematicei educației (conducerea școlii, cercetarea pedagogică, activizarea învățării, democratizarea sistemului de învățământ) a generat evoluții în interiorul, dar și în exteriorul *pedagogiei generale*. În interior, prin efortul de integrare a problematicei celor trei domenii evocate (fundamentele pedagogiei, didactica generală, teoria educației) într-o structură epistemică unitară. În exterior, prin desprinderea și crearea unor noi științe ale educației, în cadrul unui traseu epistemic care merge până la dizolvarea *pedagogiei generale*.

Din perspectivă *postmodernă*, *pedagogia generală* este reconstituită și revalorizată epistemologic, ca fundament al unui domeniu psihosocial extrem de complex și de profund (*educația*), aflat în continuă extindere, studiat cu timpul de tot mai multe științe și miniștiințe ale educației.

Formula de *pedagogie generală*, cunoscută „de secole în limbile romanice, germanice și slave”, este folosită ca atare (vezi Gaston, Mialaret, 1994 ; Massimiliano, Tarozzi, 2001) sau înlocuită printr-un termen relativ echivalent, *știința educației*. Este avută în vedere o *disciplină fundamentală* „nereductibilă la nici o altă știință umană, al cărei obiect este precis și a cărei metodologie este tot atât de diversă ca a oricărei științe sociale” (Garcia Garrido, 1996, p. 174).

Încunoașterea *subiectivă* promovează *metodologia* de cercetare *hermeneutică*, proprie, de altfel, științelor socioumane, în asociere cu analiza istorică și axiomatică a conceptelor fundamentale și operaționale.

Cunoașterea *obiectivă*, bazată pe studiul faptelor pedagogice empirice, observabile în mod direct și indirect, valorifică metodologia de cercetare pozitivistă, *experimentală*, preluată din științele naturii.

În contextul societății *postmoderne*, angajată în *informatizarea* și *democratizarea* educației, este tot mai vizibilă tendința de afirmare a unui „*model dialogal*”. El valorifică structura de funcționare a educației, bazată pe (re)construcția permanentă a corelației dintre *educator* și *educat*, promovând și dezvoltând două tipuri de *autorități epistemice* :

- a) *normativă*, centrată pe ordonarea *conceptele de bază* ale educației, în perspectiva ordonării legice a realității definite, între coordonatele sale *specifice* ;
- b) *managerială*, orientată spre creșterea eficienței tuturor acțiunilor pedagogice subordonate activității de educație într-un context cultural *specific*.

Evoluția conceptelor pedagogice în raport cu resursele contextului, culturale, dar și economice, politice, religioase, demografice etc., are loc într-un sistem de învățământ deschis spre educație permanentă și autoeducație. El permite cunoașterea extensivă și intensivă, globală și profundă a domeniului de studiu specific prin *teorii* diferite, multiple, dar întotdeauna *complementare*, datorită bazei lor epistemologice și sociale comune (cercetarea educației și instruirii, a proiectării *curriculare* a educației și instruirii) – vezi Weaver, Morris, Appelbaum (edit.), 2000, pp. 8-17.

În acest fel are loc un proces logic și epistemologic absolut necesar în constituirea oricărei științe moderne și postmoderne. Este procesul de restrângere a sferei de cercetare la un *obiect epistemic* care exprimă ceea ce este esențial în domeniul de referință. În cazul pedagogiei este vorba despre structura generală de funcționare a educației și instruirii într-un context deschis, care angajează proiectarea *curriculară* la toate nivelurile sistemului de învățământ.

Prin restrângerea zonei de cercetare a educației la un *obiect epistemic*, identificat, *esențializat* și valorificat cu precizie deontologică și deschidere socială, pedagogia generală își păstrează și chiar își amplifică importanța. Ea constituie „disciplina de bază care poate să traducă direct problematica educației într-un discurs riguros”, dezvoltat în cadrul unei arhitecturi cu fundamente axiologice și practice proprii, cu o metodologie de cercetare specifică (vezi Bertolini, Tarozzi, 2002, p. 494).

Pedagogia generală oferă o perspectivă unitară tuturor științelor care studiază realitatea educației, devenită din ce în ce mai extinsă, mai complexă, mai contradictorie. Funcția sa centrală constă în gestionarea și armonizarea diferitelor puncte de vedere avansate de numeroasele „științe ale educației” aflate deseori în conflict direct sau indirect. Raportarea acestor „științe ale educației” la *nucleul epistemic* tare al pedagogiei (reconstruit prin reducerea sferei de cercetare la un *obiect epistemic*) asigură premisa evoluției lor constructive, într-un dialog permanent.

Specificul pedagogiei generale, *ca disciplină de bază reconsiderată* în contextul postmodernității, *rezultă din contribuția sa la* :

- a) *identificarea unui* obiect de studiu restrâns epistemic (*educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii abordate global și deschis prin ceea ce au ele fundamental și esențial*) ;
- b) valorificarea acestui obiect de studiu specific, restrâns epistemic, care oferă numeroase resurse metodologice și normative pentru dezvoltarea tuturor științelor educației ;
- c) *reconstruirea, în cadrul său și autonom, a unor* științe pedagogice fundamentale (*sau științe fundamentale ale educației*), *care valorifică, istoric și critic, tradiția și modernitatea* (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii), *dar și paradigma* postmodernității (teoria generală a curriculumului).

Științele pedagogice fundamentale *acoperă o realitate epistemologică, metodologică și normativă de maximă generalitate, care include resursele necesare pentru evoluția oricărei științe a educației, afirmată deja sau pe cale de afirmare la scară socială și în mediul academic.*

Realitatea epistemologică a științelor fundamentale *reprezintă obiectul de studiu specific (educația, instruirea, proiectarea educației/instruirii), identificat prin poziționarea cercetărilor la nivelul nucleului funcțional-structural care marchează esența activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane, în perspectiva integrării sale sociale optime, pe termen scurt, mediu și lung.*

Realitatea metodologică a științelor fundamentale *reprezintă dimensiunea tehnologică emergentă a conceptelor pedagogice de bază definite la nivel de maximă generalitate, aplicabile în condiții și situații educaționale de maximă variabilitate, într-un context social deschis.*

Realitatea normativă a științelor fundamentale *reprezintă coerența axiomelor, legilor, principiilor și regulilor pedagogice fixate ca repere valorice în proiectarea, realizarea și dezvoltarea oricărui tip sau model de activitate de educație/instruire. Sau a oricărei acțiuni subordonată educației sau instruirii care constituie (sau tinde să constituie) obiectul de studiu al unei discipline sau subdiscipline pedagogice integrată (sau integrabilă) în domeniul științelor educației.*

Științele pedagogice fundamentale au valoarea unor *teorii generale* ale domeniului, de tip *abstract, contextual, acțional*, dezvoltate în contextul *postmodernității*, după modelul consacrat în sociologie (în științele sociumane, în general) – vezi Zamfir, 1987, pp. 48-61.

Teoria generală a educației reprezintă „teoria abstractă” a domeniului angajată în elaborarea conceptelor de maximă generalitate, necesare pentru identificarea, explicarea și interpretarea *esenței* activității de *formare-dezvoltare* a personalității, concentrată la nivelul nucleului *funcțional-structural*. Astfel devine posibilă *înțelegerea determinismului teleologic* specific educației, exprimat prin *funcția centrală* (formarea-dezvoltarea personalității) și *structura de bază* (corelația *educator-educator*), realizabile în raport cu *finalitățile* proiectate.

Toate variabilele, intrinseci și extrinseci, endogene și exogene, cu valoare de *cauză-efect* sau de *efect-cauză*, implicate în orice *context* pedagogic (sistem de educație/învățământ, proces de învățământ, formă de organizare a activității, situație didactică etc.) sunt subordonate nucleului *funcțional-structural* al educației (care conține *cauza primă* sau *cauza ultimă* a activității).

Teoria generală a instruirii reprezintă „teoria contextuală” a domeniului care valorifică toate conceptele pedagogice fundamentale (definite și analizate de *teoria generală a educației*, în calitate de „teorie abstractă”) într-un cadru determinant la nivelul procesului de învățământ. Ca subteorie a *teoriei generale a educației*, ea studiază toate *variabilele* implicate în realizarea activității de educație la nivel de *instruire*, în contextul procesului de învățământ.

Substanța epistemologică a *teoriei generale a instruirii* este asigurată prin structurarea *variabilelor* prezente în cadrul procesului de învățământ la nivel de *concepte didactice fundamentale* (*instruire, proces de învățământ, normativitate, forme de organizare, obiective, conținuturi, metode, predare, învățare, evaluare*). Utilitatea lor este probată în alegerea strategiilor de acțiune didactică eficiente „care evită cauzalismul slab” (întreținut prin înșiruirea de *variabile-factori* fără evidențierea legăturilor specifice).

Ca „teorie contextuală”, *teoria generală a instruirii (didactica generală)* nu are caracterul universal, propriu „teoriei abstracte” căreia îi este subordonată (*teoria generală*

a educației). În interiorul unui context social particular (*procesul de învățământ*), *teoria generală a instruirii* elaborează o serie de concepte didactice de bază necesare pentru reflectarea unei realități pedagogice specifice, marcată de prezența unor parametri fundamentali abordabili, însă, din perspectiva unor factori variabili în cadrul structurii procesului de învățământ (la nivel de *organizare, planificare și realizare a instruirii*).

Conceptele didactice dezvoltate de *teoria generală a instruirii* sunt elaborate în raport de anumite „variabile contextuale”, intermediare între cele *abstracte, endogene* (vezi *teoria generală a educației*) și cele *exogene*, impuse de cerințele diferitelor trepte și discipline școlare (vezi *didacticele aplicate*). În consecință, *teoria generală a instruirii* (*didactica generală*) „reprezintă punctele în care teoria abstractă (n.n. *teoria generală a educației*) se conectează la un context social concret (...) pentru explicarea fenomenului (n.n. *instruirea/procesul de învățământ*) așa cum există el într-o societate oarecare” (n.n. sistemul de educație/învățământ; procesul de învățământ) – Zamfir, 1987, p. 55.

Teoria generală a curriculumului reprezintă *teoria acțională* sau *pragmatică* a domeniului care vizează valorificarea tuturor variabilelor în activitatea de proiectare eficientă a educației/instruirii. Conectarea variabilelor *acționale* (implicate în diferite proiecte pedagogice elaborate la nivel de sistem și de proces) este realizată în raport de conceptele fundamentale, *pedagogice* (vezi *teoria generală a educației*) și *didactice* (vezi *teoria generală a instruirii*). Perspectiva creată este cea a realizării unui *efect final optim* în raport de sistemul de referință (lecție, grup de lecții, capitol, *modul* de studii, programă școlară, manual școlar, plan de învățământ, politica instruirii/educației – la nivel local, teritorial, național; parțial, global).

Ca „teorie pragmatică”, *teoria generală a curriculumului* are valoare de *paradigmă* care vizează potențialul acțional al educației/instruirii, realizabil prin *optimizarea* activității de proiectare pedagogică la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ. Această paradigmă orientează „variabilele abstracte”, controlabile prin conceptele pedagogice fundamentale (elaborate de *teoria generală a educației*) și „variabilele contextuale” controlabile prin conceptele didactice fundamentale (dezvoltate de *teoria generală a instruirii*). Proiectarea pedagogică promovată prin *teoria generală a curriculumului* dobândește, astfel, stabilitate axiologică și deschidere metodologică, asigurând adaptabilitatea la condiții de schimbare într-un context deschis.

Pedagogia generală dezvoltată în perspectiva *postmodernității* include teoriile evocate (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) reconstruite ca *științe fundamentale ale educației*. Ele trasează *conținuturile de bază* ale cursurilor academice, universitare și postuniversitare, subordonate unor obiective generale și specifice, angajate în formarea inițială și continuă a personalului didactic: a) înțelegerea și analiza conceptului de *educație*; b) aplicarea sa la nivelul *instruirii*, în contextul *procesului de învățământ*; c) dobândirea aptitudinilor și atitudinilor necesare în activitatea de *proiectare și cercetare pedagogică* eficientă.

Științele pedagogice fundamentale evoluează în sens disciplinar, intradisciplinar și interdisciplinar ca domenii ale *pedagogiei generale* aflate la baza sau în centrul sistemului științelor educației. Ordonarea lor este realizabilă la trei niveluri de referință:

- a) un nivel de maximă abstractizare (al „teoriei abstracte”) – *teoria generală a educației*, având un caracter *normativ* extins;

- b) un nivel intermediar (al „teoriei contextuale”), subordonat imediat nivelului anterior – *teoria generală a instruirii*, având un caracter *normativ* restrâns (în limitele procesului de învățământ) ;
- c) un nivel pragmatic (al „teoriei acțiunii”) – *teoria generală a curriculumului*, având un caracter *praxiologic* (vezi unitatea *teorie-practică*), demonstrat în activitatea de proiectare pedagogică optimă, a educației și instruirii.

O știință pedagogică fundamentală cu statut aparte este *teoria generală a cercetării pedagogice*. Ea îmbină dimensiunea *normativă*, implicată în clarificarea discursului epistemic propriu pedagogiei, cu dimensiunea *praxiologică*, angajată la nivelul corelațiilor necesare între cercetarea : fundamentală – orientată – operațională.

Pedagogia generală, reconsiderată din perspectiva *postmodernității*, îmbină dimensiunea sa *normativă* cu deschiderea *praxiologică*, poziționată în direcția proiectării optime (*curriculare*) a activității de educație/instruire. În consecință *teoria generală a educației*, *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a curriculumului* asigură fundamentele tuturor științelor educației, elaborate și instituționalizate deja, sau aflate pe cale de elaborare și instituționalizare, în timp și spațiu.

Teoria generală a educației studiază fundamentele de maximă abstractizare ale activității de formare-dezvoltare a personalității umane. Realizarea acestui obiectiv implică elaborarea *conceptelor pedagogice fundamentale*, care definesc : *educația*, *funcțiile* generale ale educației, *structura* generală a educației, *finalitățile* educației, *conținuturile* generale ale educației, *formele* generale ale educației, *sistemul* de educație, *schimbarea* în educație. Analiza interacțiunii lor la nivelul unui „model abstract” (vezi *structura de funcționare a educației*) permite poziționarea direcțiilor de evoluție a educației : *educația permanentă*, *autoeducația*, *proiectarea curriculară*.

Ca „teorie abstractă”, dezvoltată în perspectiva *postmodernității*, *teoria generală a educației* are un caracter *normativ* de maximă generalitate care susține : a) integrarea celor două discipline, separate în perspectiva *premodernității* și a *postmodernității* (vezi *Fundamentele pedagogiei* și *Teoria educației*, în sens restrâns) ; b) aplicarea aparatului său conceptual, metodologic și normativ la nivelul unei „teorii contextuale”, *teoria generală a instruirii* (*subteorie a teoriei generale a educației*), cu caracter *normativ* restrâns (la sfera procesului de învățământ).

Integrarea celor două discipline (*Fundamentele pedagogiei* – *Teoria educației*) la nivelul *Teoriei generale a educației* reprezintă testul validității epistemice a domeniului prin elaborarea, definirea și analiza *conceptelor fundamentale* care reflectă dimensiunea *profundă*, stabilă și dinamică a realității educaționale, cognoscibilă în ansamblul său.

Resursele metodologice și normative ale *teoriei generale a educației* rezultă din forța epistemică a conceptelor fundamentale, definite și analizate la nivel de „model abstract” (vezi *structura de funcționare a educației*). Ca știință pedagogică fundamentală, *teoria generală a educației* dobândește simultan și succesiv calitatea de :

- a) *teorie axiologică* – studiază corelația dintre *funcția generală a educației* și *finalitățile educației* ;
- b) *teorie explicativă* – studiază corelația funcțională *educator-educat* realizată într-un context determinat ;
- c) *teorie formală* – studiază conținuturile și formele generale ale educației, realizabile prin activități organizate cu maximă rigurozitate ;
- d) *teorie practică* – studiază premisele proiectării optime a educației într-un context deschis (vezi *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993, pp. 1357-1363).

Prin procesarea structurilor sale superioare (*conceptele de bază* elaborate la niveluri de maximă abstractizare), *teoria generală a educației* (angajată *axiologic, explicativ, formal, practic*) conferă o bază metodologică și normativă tuturor științelor pedagogice, inclusiv celor fundamentale.

Teoria generală a instruirii este *subteorie* a *teoriei generale a educației*, care studiază fundamentele activității de *formare-dezvoltare* a personalității, realizată la nivelul procesului de învățământ. Prin obiectul de cercetare specific (*instruirea* realizată în contextul procesului de învățământ), *teoria generală a instruirii* este o *teorie contextuală*. În consecință, caracterul său *normativ* este limitat la nivelul procesului de învățământ (vezi principiile didactice subordonate în raport de principiile, legile, axiomele *pedagogice*).

Prin *obiect* și *normativitate*, *teoria generală a instruirii* are un sens contextual larg care vizează întreaga problematică a instruirii (ca principal subsistem al educației) angajată în cadrul procesului de învățământ (ca principal subsistem al sistemului de învățământ). Avem în vedere, în mod special, baza de proiectare a oricărei activități de instruire :

- a) *obiectivele* (finalități microstructurale subordonate finalităților macrostructurale) ;
- b) *conținuturile* fiecărei trepte și discipline de învățământ (subordonate conținuturilor generale ale educației) ;
- c) *metodele de predare-învățare-evaluare* (integrate în metodologia procesului de învățământ).

Prin metodologia didactică specifică (subordonată metodologiei de cercetare proprie științelor educației), *teoria generală a instruirii* are un sens restrictiv. Din această perspectivă, este definită drept „știința care studiază metodele de învățământ”, cu numele de *metodologia instruirii, metodologia educației, metodologia didactică* sau *teoria și metodologia instruirii* (vezi Garcia Garrido, 1995, p. 193).

Din *perspectiva postmodernității*, *teoria generală a instruirii* sau *didactica generală* are semnificația largă de *știință pedagogică fundamentală*, subordonată direct și imediat, epistemic, metodologic și normativ *teoriei generale a educației*. Pe de altă parte, contextul care fixează obiectul de studiu specific (educația/instruirea în cadrul procesului de învățământ) este deschis în direcția activității de proiectare pedagogică optimă (obiect de studiu specific al *teoriei generale a curriculumului*). Doar astfel *teoria generală a instruirii* asigură baza *metodologică* generală pentru elaborarea *didacticii specialității*, la toate disciplinele și treptele de învățământ.

Teoria generală a curriculumului completează categoria *științelor pedagogice fundamentale*. Este „o teorie a acțiunii” eficiente, cu caracter praxiologic, care are ca obiect de studiu specific optimizarea activității de proiectare pedagogică la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Ca paradigmă afirmată în ultimele decenii, *proiectarea curriculară* reprezintă o direcție fundamentală de evoluție a educației reflectată și la nivelul aparatului conceptual și metodologic dezvoltat de *teoria generală a educației* și de *teoria generală a instruirii*.

Din *perspectiva postmodernității*, *teoria generală a educației* devine *știința pedagogică fundamentală cu gradul cel mai ridicat de abstractizare*, care confirmă nivelul superior atins în procesul de maturizare și de legitimare epistemologică și socială.

Calitatea sa de „teorie abstractă”, cu caracter *normativ* de maximă generalitate, este susținută prin elaborarea *conceptelor pedagogice fundamentale* integrate în cadrul unui *model epistemic*, de tip *logico-matematic*. Acest model definește, prin *esențializare*,

structura de funcționare a educației valabilă în orice context pedagogic și social. Astfel, este stabilizat „nucleul epistemic tare”, valabil la nivelul oricărei științe pedagogice.

În consecință, *teoria generală a educației* tinde să îndeplinească cerințele epistemo-logice proprii teoriilor *logico-matematice* (sau *formale*). Pe de altă parte, prin aplicarea sa la nivel *contextual* (vezi *teoria generală a instruirii*) și *pragmatic* (vezi *teoria generală a curriculumului*), *teoria generală a educației* conservă calitățile unei „teorii factuale”, cu o bază largă de cunoaștere observațională și experimentală.

Analiza *teoriei generale a educației*, în perspectiva conexiunilor sale cu celelalte științe pedagogice fundamentale (*teoria generală a instruirii* – *teoria generală a curriculumului*), impune evidențierea unor caracteristici exprimate pragmatic prin *capacitatea de*:

- *depășire a conceptelor empirice*, variabile epistemic (vezi pedagogia *premodernă*, dar și pedagogia *modernă*), care asigură doar cunoașterea externă a realității educaționale imediate ;
- *elaborare a conceptelor fundamentale, stabile epistemic*, care reflectă realitatea educațională la niveluri de maximă generalitate, abstractizare, esențializare, într-un context larg, aflat în permanentă schimbare ;
- *integrare a conceptelor fundamentale la nivelul unor „modele abstracte”* (vezi *structura de funcționare a educației*), construite prin „idealizare”, pentru a putea pătrunde la nivelul profund al realității educaționale, incognoscibil doar prin mijloace empirice, observaționale sau experimentale ;
- aplicare a conceptelor fundamentale, specificate și operaționalizate la nivel *contextual* (prin *teoria generală a instruirii* – vezi realizarea educației/instruirii în cadrul procesului de învățământ) și *pragmatic* (prin *teoria generală a curriculumului* – vezi activitatea de proiectarea pedagogică optimă a educației/instruirii).

Funcțiile îndeplinite de teoria generală a educației reflectă conexiunile *obiective* existente între științele pedagogice fundamentale. Avem în vedere legăturile intime, intrinseci, dintre *teoria generală a educației* (ca „teorie abstractă, cu caracter normativ extins) – *teoria generală a instruirii* (ca „teorie contextuală”, cu caracter normativ restrâns) – *teoria generală a curriculumului* (ca teorie pragmatică a proiectării educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).

În consecință sunt identificabile următoarele *funcții epistemice* ale *teoriei generale a educației*, în calitate de știință pedagogică fundamentală :

- a) *funcția de integrare a cunoștințelor pedagogice* la nivel de *concepțe fundamentale* și de *modele abstracte (ideal-tipuri)*, care asigură reducerea sferei de cercetare la un obiect epistemic foarte clar conturat și fixat, cu o largă deschidere metodologică (vezi *structura de funcționare a educației*) ;
- b) *funcția predictivă* care vizează *ordonarea realității educaționale*, la nivel de sistem și proces, într-un *cadru normativ* general realizat prin intermediul legilor pedagogice de tip probabilistic/statistic ;
- c) *funcția explicativă* realizată la nivelul unui determinism de tip teleologic, care implică *interpretarea/înțelegerea subiectivă* a realității educaționale, asumată prin intermediul finalităților (de sistem și de proces) ;
- d) *funcția referențială* care vizează consecințele teoretice și empirice ale *adevărului pedagogic* (coerent, pragmatic, constructiv – intrinsec conceptelor fundamentale și modelului abstract de analiză a structurii de funcționare a educației), validat prin toate științele educației/pedagogice.

Capitolul 5

Pedagogia postmodernă

În acest capitol vom analiza *pedagogia postmodernă* ca *nou model de abordare a educației și a instruirii*, raportat la anumite *repere istorice* (societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere) și *axiomatice* (paradigma curriculumului). Vom evidenția caracteristicile educației *postmoderne* în context cultural (etică, artă, istorie, filozofie, sociologie, epistemologie a științelor socioumane), în domeniul cunoașterii pedagogice (hermeneutică și istorică), în cadrul diferitelor variante de *modele* exersate și afirmate social. Vom confirma importanța *curriculumului* ca paradigmă a pedagogiei *postmoderne* angajată în *reconstrucția* teoriei, metodologiei și practicii educației și instruirii, a proiectării educației și instruirii.

5.1. Repere istorice și axiomatice

Pedagogia postmodernă promovează un *nou model de abordare a educației și a instruirii*, afirmat la nivel *conceptual* și în practica *proiectării curriculare*. Corespunde unei anumite *etape de evoluție* a teoriei generale a educației și a teoriei generale a instruirii, care a generat apariția *teoriei generale a curriculumului*.

Acest *nou model* are valoare de paradigmă, afirmată într-un timp și spațiu pedagogic determinat social. Analiza sa poate fi realizată din perspectivă *istorică* și *axiomatică*. Perspectiva *istorică* este fixată în limitele unei anumite perioade de dezvoltare socială. Avem în vedere societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere. Perspectiva axiomatică este fixată la nivelul unui model de gândire pedagogică. Avem în vedere paradigma curriculumului.

Din perspectivă *istorică*, termenul de *postmodernitate* este lansat în anii 1950. Efortul de conceptualizare este întârziat și insuficient valorificat, chiar dacă în anii 1970 este analizată „condiția postmodernă” (Lyotard, 1979) ca stare de spirit și ca provocare filozofică adresată cunoașterii socioumane.

Ca expresie a *culturii* unei epoci istorice complexe – *societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere* –, *postmodernitatea* reprezintă „un proces simultan de *diversificare* și *unificare*” a valorilor sociale, dezvoltate în diferite domenii ale cunoașterii. Acest proces este susținut în țările dezvoltate, la nivel de politică generală. Implică promovarea valorilor favorabile individualizării educației, apartenenței și participării la viața comunitară, democratizării sociale, libertății de exprimare și de creație (Connor, 1999, pp. 11-30 ; Bîrzea, 1996).

Pedagogia este deschisă spre starea de spirit proprie epocii și societății *postmoderne*. Reflectă, în mod special, ceea ce s-a afirmat în domeniul științelor socioumane sub numele de *postmodernism*, „care a fost un stil artistic înainte de a deveni o teorie despre societate”. Există chiar o preferință pentru formula de *postmodernism*, tipică artei, asociată cu tendința de accentuare a *deconstrucției* la nivel de caracteristică generală – vezi Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. II, 2008, pp. 887-898).

Științele socioumane au adoptat, totuși în timp, formula de *postmodernitate*. Au păstrat doar relativismul propriu limbajului artistic, reconsiderat ca resursă a libertății individuale, raportată însă la dimensiunea teleologică a cauzalității sociale, dezvoltată într-un sistem de valori deschis (Bruce, 2003, p. 95 ; vezi pp. 94-101).

În domeniul *pedagogiei*, termenul de *postmodernitate* este mai puțin exersat în mod sistematic, în comparație cu alte zone ale cunoașterii sau ale științelor socioumane. Analizele rezervate culturii *postmoderne* fac trimitere la *teoria socială și juridică*, la *arhitectură și arte vizuale*, la *literatură, teatru, muzică, dans, film, creație TV și video*, la *muzică rock, modă, feminism*, la *etică și ecologie* ; nu și la *educație și instruire* (Connor, 1999). Chiar dicționarele enciclopedice de specialitate nu prezintă *postmodernitatea* ca pe o categorie distinctă, ci doar ca pe o referință în interiorul altor concepte (*educație, adult*) – vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, deuxième édition*, Editions Nathan, Paris, 1998.

Pedagogia va reflecta însă cele două tendințe opuse pe care le întreține *postmodernitatea* în raporturile sale cu *modernitatea*. Avem în vedere faptul că, pe de o parte, *postmodernitatea* este promovată ca „o reconstrucție a modernității” sau ca o *nouă modernitate*. Pe de altă parte, *postmodernitatea* este propagată, pe diferite căi ideologice, ca soluție radicală necesară pentru „*deconstrucția modernității*” (vezi Emil Păun, în Ulrich, 2007, p. 5).

Perspectiva istorică a pedagogiei postmoderne este dominată de ambiguitatea pe care o întreține terminologia folosită agresiv pentru afirmarea unor noi teorii sau modele de abordare a educației și instruirii. Fenomenul semnalat are loc, în special după 1970, pe fondul proliferării teoriilor despre *postmodernitate*. Are drept sursă principală lipsa de specificitate a termenilor utilizați în cadrul unor „cupluri conceptuale, *modernitate, modernism, postmodernitate* sau *postmodernism*, care se referă la o varietate de transformări economice, politice și culturale” (Ulrich, 2007, p. 11).

În mod convențional, *poziția pedagogiei postmoderne* poate fi clarificată în raport de două repere specifice, *istorice*, dar și *logistice* sau *axiomatice* :

- 1) *modernitatea*, care presupune un model central, relativ stabil și rigid, determinat psihologic (paradigma *psihocentristă*) sau social/sociologic (paradigma *sociocentristă*) ;
- 2) *postmodernitatea*, care impune un model flexibil, centrat asupra corelației dintre cerințele psihologice și sociale ale educației, (re)construită permanent în condițiile unui context deschis (paradigma *curriculumului*).

Din punct de vedere *istoric*, *pedagogia postmodernă* este plasată în interiorul etapei de evoluție epistemologică a domeniului, denumită *postparadigmatică*. Este angajată în rezolvarea conflictului, întreținut de pedagogia modernă, între tendința de abordare psihologică sau socială/sociologică. Are ca rezultat construirea unei noi viziuni despre educație/instruire, concepută ca activitate *psihosocială*, proiectată pe baza principiilor *curriculumului* (Tyler, 1949), dezvoltate și afirmate ulterior în contextul educației permanente (D'Hainaut, 1981).

Din perspectivă *axiomatică*, pedagogia reflectă *postmodernitatea* afirmată ca strategie de (re)analiză-(re)sinteză a educației/instruirii prin acțiuni de tip *genealogic* (disociere, desprindere, dispersare) sau *analogic*, exprimate ca „impuls spre o capturare sinoptică” (Connor, 1999, p. 7).

Pedagogia postmodernă va exersa, astfel, tendința de analiză separată a componentelor esențiale ale educației (funcții generale, structură de bază, context extern și intern), dar și de *sinteză* realizată în termeni de „reflexivitate intensă și nediminuabilă”. Linia paradigmatică schițată este situată dincolo de expresivitatea termenului de *postmodernism*, preluat din artă și vehiculat în mod forțat și artificial, mai mult ca un semn exterior de „violență conceptuală”.

Semnificativă este tendința de raportare a pedagogiei la modelul cultural al *postmodernității*, care încurajează o nouă strategie de înțelegere a relației dintre *cunoaștere* și *experiență*, dintre *teorie* și *practică* la nivelul activității umane. În educație, *postmodernitatea* încurajează reconstrucția permanentă a corelațiilor necesare între principalele componente ale activității: funcțiile generale și finalitățile, structura de organizare, mesajul proiectat și realizat în context deschis, conținuturile și formele generale, strategiile de instruire și de evaluare continuă. La nivelul *instruirii* – principalul subsistem al educației –, reconstrucția vizează corelațiile dintre componentele *structurale* (obiectivele, conținuturile, metodologia ; predarea, învățarea, evaluarea) și cele *contextuale* (formele de organizare, impuse social sau inițiate de profesor, resursele pedagogice disponibile, stilul didactic promovat).

Ca model cultural, *postmodernitatea* consemnează o *ruptură* față de *modernitate*, care avea tendința tratării separate a celor două laturi aflate la baza oricărei activități umane, *cunoașterea* și *experiența*. Implică însă și o *continuitate* deoarece realizarea unei sinteze între două elemente disparate presupune, în prealabil, stăpânirea și aprofundarea lor. Acest dublu demers stimulează reconstrucția *teoriei generale a educației* și a *instruirii* din perspectiva paradigmei *curriculumului*, care impune o abordare globală și deschisă a sistemului și a procesului de învățământ.

Pedagogia postmodernă marchează o tendință integratoare, realizabilă între *teoria generală a educației* și *teoria generală a instruirii*, deschisă în sens epistemologic și metodologic spre *teoria generală a curriculumului*, care are ca obiect de studiu specific *proiectarea educației* și a *instruirii* la nivel de *sistem* și de *proces*.

Evoluția pedagogiei postmoderne este influențată de apariția *noilor științe sociale*. Fenomenul este determinat de ascensiunea culturii *postmoderne* care construiește „forma cea mai reprezentativă a relației paradoxale dintre diversitate și unificare” (*Idem*, p. 30).

Noile științe sociale sunt rezultatul procesului de *interpenetrare a disciplinelor*, nu numai la nivel central – ca în cazul *interdisciplinarității* –, ci și la nivel periferic. *Hibridarea*, care are loc între *subdomenii* ale disciplinelor, contribuie însă la consolidarea *nucleului epistemic* al fiecărei științe aflată la originea acestui demers inovator (vezi Dogan, Pahre, 1997).

Ipoteză epistemologică evocată este aplicată și în cazul științelor pedagogice prezentate sub denumirea de *noile științe ale educației* (vezi Lerbet, 1995). Dezvoltarea lor în variante diversificate prin aportul special al psihologilor, sociologilor, filozofilor, antropologilor etc. poate fi legitimată științific și validată social doar în măsura respectării integrale a cadrului unificator existent la nivelul *fundamentelor pedagogiei*, al *teoriei generale a educației* și a *instruirii*.

5.2. Educația postmodernă în context cultural

Noile abordări ale educației, determinate de paradigma curriculumului, nu pot neglija ideile principale promovate, în ultimele decenii, de *teoria socială a gândirii postmoderne*. Le vom rezuma într-un sens explicit și programatic.

- 1) Renunțarea la *narațiunile centralizatoare* și *generalizatoare*, considerate surse de *totalitarism*, este necesară și în cazul educației și al instruirii *postmoderne*. *Pedagogia postmodernă* încearcă să elimine „marele teme”, responsabile pentru un *totalitarism extern* (generat de o ideologie dominantă) și *intern*, care întreține aglomerarea programelor școlare/universitare și rigiditatea scenariilor didactice. În aceeași măsură, însă, *pedagogia postmodernă* trebuie să evite sau să preîntâmpine „destabilizarea structurilor cunoașterii” prin apelul la „o sinteză maximă, la un proces continuu de complexificare”, de valorificare a conceptelor de bază ale domeniului.
- 2) Multiplicarea stilurilor este o caracteristică a *postmodernității*, opusă *modernității* dominată de tendința spre un stil unic și relativ autoritar. Noua situație este generată de necesitatea rezolvării unor antinomii apărute în societatea postindustrială/informațională, între tendința de : a) transformare – stabilizare ; b) omogenitate – eterogenitate ; c) hegemonie a unei științe – interferență cu un alt limbaj științific de referință ; d) promovare – renunțare la fundamentele filozofice ; e) acceptare – respingere a utopiei. *Pedagogia postmodernă* stimulează varietatea stilistică a demersului formativ dezvoltat în contextul global și deschis al oricărui proiect educativ *curricular*, stabilizat în cadrul structurilor de bază (obiectivele – conținuturile fundamentale), flexibilizat la nivelul organizării, metodologiei, evaluării, utilizării resurselor disponibile.
- 3) Valorificarea *codurilor comunicării* este înțeleasă ca „o formă de schimb”, aflată în evoluție de la tipul *represiv* (tipic educației tradiționale, *premoderne*) spre cel *reproductiv* (tipic educației *moderne*) și *creativ* (tipic educației *postmoderne*). *Pedagogia postmodernă* este adaptată la codul de *comunicare creativ*, dezvoltat într-un *spațiu formativ deschis* la nivel *formal*, *nonformal* și *informal* (vezi Lyotard, 1979, 1991 ; Jameson, 1984, 1985 ; Baudrillard, 1973, 1974, 1976 – *apud* Connor, 1999).

O problemă aparte pe care o ridică *pedagogia postmodernă* este cea generată de evoluția științelor educației după modelul *noilor științe sociale*. Pe fondul paradigmei *curriculumului*, această etapă de evoluție este necesară pentru *integrarea* unor realități formative tot mai diversificate. Dezvoltarea sa, *epistemologică* și *etică*, este realizată într-un mediu cultural global și deschis. Este reflectată la nivelul principalelor caracteristici ale proiectării *curriculare* a educației și instruirii care implică :

- 1) stabilizarea conceptelor pedagogice fundamentale în contextul mobilității descentrate și intensive a informației și a rețelelor sale de comunicare proprii unei *societăți postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere* ;
- 2) recunoașterea diversității opiniilor și intereselor pedagogice multiplicat stilistic la scară universală, care solicită „crearea unui cadru comun de consimțire” în raport cu „mulțumirea de sine radioasă a pragmatismului local”, reflectat la nivelul *curriculumului aflat la dispoziția școlii* (Connor, 1999, pp. 342, 343) ;
- 3) afirmarea direcțiilor majore de evoluție a educației *postmoderne*, fundamentate la nivelul proiectării *curriculare* a educației și a instruirii, dezvoltată în contextul *educației permanente, autoeducației*, valorificării depline a *educabilității*.

Modelul cultural al *societății postindustriale/informatizate*, evidențiază cadrul unei noi problematice pedagogice, exprimată prin câteva provocări și paradoxuri : a) „adâncirea inegalităților sociale și economice asociate cu dezvoltarea tehnologiilor” ; b) „potențialul crescut al controlului social inerent acestor tehnologii” ; c) dizolvarea unor semnificații într-o lume dominată de rețele de comunicare ; d) expansiunea „nevoii de critică” – eliberatoare, dar și nihilistă (Lyon, 1998, pp. 91-94).

Riscurile majore sunt prezente în condițiile în care o variantă a culturii *postmoderne* „șterge frontiera mai veche între cultura înaltă și așa numita *cultură de masă* sau *comercială*”. Aceste riscuri sunt amplificate de performanța realizată de *cultura media*, excepțională în plan tehnologic și economic, dar extrem de vulnerabilă la nivel pedagogic. Mai mult decât atât, prin *retorica avangardei* sale, prin estompările și devalorizările sale, directe și indirecte, *cultura media* întreține „o tendință reacționară care întărește efectele societății tehnocratice, birocratice” (Graff, 1973, *apud* Ulrich, *op. cit.*, p. 13).

Efectele contradictorii ale *culturii postmoderne* sunt resimțite și la nivel *moral*. *Etica postmodernă* delimitează acțiunea educațională în cadrul unor noi repere care evidențiază (vezi Bauman, 2000, pp. 15-20) :

- 1) ambivalența comportamentală exprimată ca „scenă primară” situată dincolo de toate aranjamentele sociale ulterioare – instituții, reguli, îndatoriri raționale ;
- 2) neîncadrarea fenomenelor morale (care formează dimensiunea cea mai profundă și extinsă a educației) „în schema mijloace-scop” ;
- 3) nesiguranța *eului* moral „în context de ambivalență” ;
- 4) varietatea atitudinilor morale individuale (contestată de *etica modernă* în numele unor pretinse norme universale) ;
- 5) existența unei ordini raționale, dar și *iraționale* a coabitării umane ;
- 6) responsabilitatea morală *pentru Celălalt* (premise oricărei acțiuni pedagogice eficiente).

Analiza *postmodernității* trebuie realizată însă într-un context cultural mai larg, care evidențiază implicarea sa în mai multe domenii ale cunoașterii ce pot anticipa realizarea unui proiect global, cu deschideri pedagogice implicite și explicite. Avem în vedere contribuția sa în artă, istorie, filozofie, sociologie, epistemologia științelor socioumane (Ulrich, *op. cit.*, pp. 15-20)

Postmodernitatea în artă este angajată în „depășirea modernismului” pe două căi : prin revenirea la tradiția clasică sau prin promovarea „reproductibilității tehnice”. Are ca rezultat un stil estetic eclectic, numit și „caleidoscopic”, evident în plan arhitectural.

Apelul la „arta pedagogică” este necesar pentru a putea crea o nouă perspectivă în înțelegerea raporturilor dintre teoria și practica educației *postmoderne*, promovată îndeosebi în teoria *curriculumului*. Viziunea *caleidoscopică* încurajează fragmentarea, dar și recompunerea realității pedagogice prin „analiza unor concepte-cheie, în relație unele cu altele, într-o continuă permutare” (*Idem*, p. 7).

Postmodernitatea în istorie este fixată la nivelul perioadei care urmează epocii *industriale*, denumită în consecință *postindustrială*. Este lansată în cea de-a doua jumătate a secolului XX, însoțită gradual de noi *etichetări* care sugerează progresul tehnologic înregistrat – societatea *informațională*, societatea *informatizată*, societatea *bazată pe cunoaștere*, aplicată în *rețea*, la scară globală și locală, universală și individuală. În planul vieții sociale promovează revenirea la individualitate într-o societate a *spectacolului* sau *jocului*, dar uneori și a *vidului*.

Educația *postmodernă* legitimează *individualizarea*, condiționată din punct de vedere istoric și social, la nivel *normativ*, ca axiomă a proiectării *curriculare*.

Postmodernitatea în filozofie este influențată de „societatea individualismului” care respinge forța unui principiu totalizator, fără a-l putea exclude însă pe cel *unificator*. Între cele două extreme coexistă tendința de abordare a cunoașterii generale (științifice, artistice, tehnologice, socioumane etc.) prin: a) *deconstrucție*, care respinge orice principiu în numele opoziției față de un posibil principiu totalizator, real sau imaginar, existent sau virtual; b) *reconstrucție*, care promovează un *principiu critic*, analitic, dar și sintetic, întotdeauna *unificator*, opus celui *totalizator*.

Fundamentarea pedagogiei *postmoderne* este situată la nivelul alternativei care angajează *deconstrucția/reconstrucția* conceptelor de bază implicate în cunoașterea și orientarea educației și a instruirii (funcție și structură centrală, finalități de sistem și de proces, context extern și intern).

Postmodernitatea în sociologie este relevantă prin promovarea unui „criticism social”, care, de asemenea, încurajează *deconstrucția* sau *reconstrucția* spațiului public, civic, politic, economic, cultural etc. Proiectul preconizat este determinat de faptul că *societatea postmodernă* „a devenit o pluralitate globală de *subculturi* și mișcări aflate în competiție, în care nici o ideologie sau *epistemă* (înțelegere a cunoașterii) singulară nu mai domină” (*Idem*, p. 17).

În plan *pedagogic*, educația *postmodernă* recunoaște *diversitatea* valorificată la nivel de *interculturalitate*, *multiculturalitate*, *pluriculturalitate*. Reunificarea sa, posibilă și necesară în perspectiva îndeplinirii efective a *finalităților pedagogice macro și micro-structurale*, are loc permanent într-un *context deschis*, extern (sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ) și *intern* (proces de învățământ, activitate de educație/instruire concretă, situație de educație, instruire).

Postmodernitatea în epistemologia științelor socioumane este orientată special pentru depășirea unui obstacol psihologic uriaș. Avem în vedere faptul că există „o explozie de utilizări a termenului”, astfel încât „orice nu se poate încadra undeva poate fi foarte bine etichetat ca *postmodernist*” (*Ibidem*). Soluția adoptată trebuie ajustată la nivelul complementarității dintre *deconstrucție* – *reconstrucție* a obiectului de cercetare specific, situat în zona realității socioumane. Dimensiunea foarte extinsă și complexă a acestei realități impune *decentrarea*, dar și *centrarea* cercetării. Orientarea spre niveluri periferice, foarte importante în plan *interdisciplinar*, nu exclude, însă, ci presupune raportarea permanentă la zona centrală a cunoașterii care fixează *nucleul epistemic tare* al domeniului bazat pe *concepțe fundamentale*.

Pedagogia *postmodernă* valorifică epistemologia evocată, cu o preferință programatică pentru *descentrarea* cunoașterii. Are drept rezultat creșterea necontrolată a numărului de „științe și mini-științe ale educației”, nevalidate epistemic în raport de *nucleul tare* al pedagogiei. Ieșirea dintr-un „eclectism radical”, întreținut prin ignorarea sau dizolvarea granițelor pedagogiei, este posibilă prin respectarea, în orice context, a structurii de funcționare a educației. Perspectiva ecologică a *pedagogiei postmoderne* solicită *educatorului* recunoașterea și valorificarea permanentă a *celuilalt* (în calitate de *educat*) prin *alteritate* și *empatie* – *cognitivă*, dar și *afectivă* și *motivațională*.

Programul educației postmoderne în contextul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere, este realizabil în cadrul *paradigmatic* propriu *planificării* și *dezvoltării curriculare*. Premisele sale *normative* stimulează *deconstrucția/reconstrucția* unei realități sociale globale în perspectiva unei *ideologii umaniste* bazate pe interdependența *comunităților* (zonale, naționale, profesionale, religioase etc.) și a *organizațiilor sociale* (culturale, politice, economice, pedagogice etc.), în contextul unui univers

reprezentat simbolic prin metafora „organismului viu” sau a „casei” îmbelșugate și liniștite (Slattery, 1995).

Proiectul global și deschis al educației postmoderne anticipează construcția unei noi realități socioumane bazată pe: 1) armonia cu natura; 2) cooperare și negociere în realizarea obiectivelor; 3) egalizarea șanselor de reușită în orice context comunitar; 4) valorificarea tuturor resurselor culturale (centrale, periferice; morale, filozofice, religioase, științifice, tehnologice, estetice, fizice/sportive; generale, de profil, de specialitate, profesionale; formale, nonformale, informale etc.); 5) echilibrarea și complementaritatea raporturilor dintre formarea științifică pozitivistă – formarea umanistă; 6) formarea și dezvoltarea unei conștiințe civice angajată la scara valorilor universale.

5.3. Cunoașterea în pedagogia

Pedagogia postmodernă promovează o nouă perspectivă *epistemologică*. În cadrul ei este implantată „o lentilă filozofică prin care să vedem lumea” educației, în fapt să o *reconstruim* permanent la nivel general și particular.

La nivel *general*, noua perspectivă epistemologică urmărește depășirea logicii cauzalității directe și unice, preluată în *premodernitate* și (aproape) absolutizată în *modernitate* după modelul consacrat în științele naturii, în cercetările experimentale. Trebuie dezvoltată logica proprie științelor socioumane, bazată pe un determinism de tip teleologic, mediat de calitatea finalităților propuse, care implică mai multe căi, mijloace, stiluri de realizare. Într-un cadru metodologic, susținut *hermeneutic* și *istoric*, improvizația aparentă este expresia creativității apelate special pentru adaptarea educației la un context pedagogic și social deschis. În consecință, realitatea educației nu mai este definită sau abordată în sens definitiv sau în termeni absoluți. Ea implică o reconstituire continuă a practicii, pe fondul unor valori pedagogice fundamentale, reflectate prin concepte pedagogice de bază, relativ stabile din punct de vedere epistemologic (*finalitățile de sistem, conținuturile generale, normativitatea* degajată de *paradigma curriculumului*).

La nivel *particular*, noua perspectivă epistemologică este implicată direct în reconstrucția instruirii prin recondiționarea raporturilor structurale dintre profesor și elev, dintre autoritate și libertate. Rolurile profesorului sunt re poziționate special pentru promovarea unui *stil*, managerial și didactic, *democratic*, care corespunde nu doar structurii interne a educației, ci și realității sociale reflectate. Prioritare devin *rolurile* care susțin și perfecționează continuu corelația funcțională dintre profesor și clasa de elevi. Educatorul acționează ca manager al instruirii, consultant, consilier, interpret, colaborator, pe fondul proiectării și valorificării mesajului didactic în raport de resursele cognitive, afective și motivaționale ale clasei și ale fiecărui elev – vezi Boje, 1996; Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar enciclopedic*, vol. II, 2008.

Pedagogia modernă promovează un tip de cunoaștere științifică explicativă bazată pe verificare experimentală și pe cercetare critică rațională, obiectivă. Modelul valorificat este cel propriu științelor naturii. Produsele cunoașterii, probate experimental, cantitativ, descriptiv, sunt relativ stabile, independente de context.

Pedagogia postmodernă promovează un tip de cunoaștere științifică *interpretativă, hermeneutică*, bazată pe *cercetare axiomatică și istorică*, proprie științelor socioumane. Produsele cunoașterii sunt probate în sens *hermeneutic* și *istoric*, *teleologic* și *contextual*. Sunt interpretabile *subiectiv* și dezvoltate critic printr-o raționalitate care nu exclude

„hazardul” (Prigotin) sau „anarhia cunoașterii” (Feyerabend), presupuse și valorificate într-un *context* de realizare *deschis*, în plan pedagogic și social, individual și universal.

Restructurarea operată la nivelul pedagogiei *postmoderne* are loc într-un cadru conceptual de tradiție *pragmatică*, bazat pe *contingență*, *ironie* și *solidaritate* (vezi Richard Rotry, *Contingență, ironie și solidaritate*, Editura ALL, București, 1998).

Dimensiunea *postmodernă*, promovată în termeni de *contingență*, evidențiază faptul că realitatea nesfârșită a educației trebuie redusă epistemic la nivelul unui cadru conceptual creat special în acest sens drept condiție a *științificității*. Educația devine *obiect epistemic* în măsura în care pedagogia *postmodernă* promovează „criteriile unei bune *înțelegeri* aplicabile doar în contexte restrânse și bine delimitate” (Ulrich, 2007, p. 36). În plan axiomatic impune reconstituirea cuplurilor, opuse în modernitate, între *analiză* – *sinteză*, *centrare* – *descentrare*, cercetare istorică *sincronică* – *diacronică*.

Ironia ca dimensiune *postmodernă* a cunoașterii științifice este o replică dată *fundamentalismului* pedagogic promovat sub egida marilor teme ale educației moderne. Este necesară pentru descrierea variabilelor concrete și dinamizarea lor specială pentru *individualizarea* educației.

Solidaritatea, ca expresie a *postmodernității*, valorifică resursele empatiei pedagogice într-un sens psihologic inovator, într-un „proces prin care ne imaginăm alte ființe ca pe unul dintre noi”, astfel încât „ne redescoperim pe noi înșine” (*Idem*, p. 37).

Epistemologia pedagogiei *postmoderne* depășește valorile proprii pedagogiei *moderne* (*adevăr, obiectivitate, raționalitate*) într-o viziune holistică, antifundamentalistă, bazată pe *crența în adevăr, subiectivitate angajată* în sens *hermeneutic, recunoaștere comunitară* a paradigmei legitimată *axiomatic și istoric*. Reflectă caracteristicile teoriilor sociale *postmoderne* care: a) promovează un discurs supra sau transdisciplinar; b) critică raționalizarea totalizatoare a modernității; c) reorientează analiza în raport cu finalitățile microstructurale, cu problemele pe care le ridică multiplicitatea și fragmentarea obiectului de cercetare specific.

Perspectiva *pluralistă* are o dublă consecință în plan epistemologic în măsura în care contribuie la: a) aprofundarea obiectului de cercetare prin „teoria critică” a domeniului (educației, instruirii, proiectării educației și instruirii); b) afirmarea unei metodologii de cercetare de tip hermeneutic și istoric, care contestă teza cauzalității mecanice, probată experimental, și a raționalității universale, propagată pe diferite circuite științifice și ideologice.

Caracteristicile epistemologiei postmoderne, reflectate la nivelul *pedagogiei postmoderne*, pot fi evidențiate în opoziție cu cele specifice *științelor socioumane moderne*. Pot fi identificate în raport de următoarele zone și repere tipologice (*Idem*, pp. 45-47):

1) Sursa dezvoltării epistemologice

Științele socioumane *moderne* au ca sursă de dezvoltare epistemologică științele naturii care solicită testarea empirică a teoriilor specifice. *Științele sociale postmoderne* au o sursă de dezvoltare epistemologică proprie – cercetarea hermeneutică și istorică. *Pedagogia postmodernă* valorifică demersul epistemologic piagetian bazată pe cunoașterea genetică (istoria domeniului – paradigmele afirmate istoric pentru abordarea teoriilor generale ale domeniului) și logică (axiomatica domeniului – conceptele fundamentale ale domeniului).

2) Modelul științific propus

Științele socioumane *moderne* au ca model *obiectivitatea* fenomenului studiat, probată prin *experiment*. *Științele socioumane postmoderne* au ca model angajarea subiectivă în

cunoașterea și valorificarea obiectului de cercetare specific. *Pedagogia postmodernă* întreține, astfel, un anumit „relativism” care stimulează participarea *educatorului*, dar și a celui *educat* ca *subiect epistemic* (Piaget), respectiv ca „subiect cunoscător” sau *potențial cunoscător*.

3) Normativitatea promovată

Științele socioumane *moderne* promovează o *normativitate* bazată pe *predicție* și *cauzalitate* directă și pe *principii valorice unice*. Științele socioumane *postmoderne* dezvoltă o *normativitate* deschisă care înlocuiește explicația cauzală prin *determinare teleologică* (*mediată de finalități*), realizată în condiții de *intercontextualitate*, prin *principii* bazate pe o *pluralitate de valori*. *Pedagogia postmodernă* reflectă o realitate complexă autoreglată printr-o normativitate interactivă, *determinată teleologic* și *axiologic* la nivel de finalități de sistem și de proces într-un cadru axiomatic aflat la baza științelor fundamentale ale educației, susținut printr-un ansamblu deschis de *principii* de proiectare și realizare eficientă a activității (de educație, de *instruire*, de *elaborare a curriculumului*).

4) Metodologia utilizată

Științele socioumane *moderne* utilizează o metodologie pozitivistă, care include strategii și metode bazate prioritar pe raționalizarea acțiunilor subordonate activității de referință (culturală, economică, politică, sociologică etc.). Științele socioumane *postmoderne* utilizează o metodologie postpozitivistă sau chiar antipozitivistă, strategii și metode bazate prioritar pe *reconstrucția* și *deconstrucția* acțiunilor eficiente la scara întregii activități de referință (culturală, economică, politică, sociologică etc.). *Pedagogia postmodernă* utilizează, în mod special, o metodologie *postpozitivistă* (*antipozitivistă* doar în condiții extreme). În termeni pragmatici, exersează un sistem de strategii și metode cu caracter deschis, promovate ca acțiuni reconstruite permanent în raport de situațiile noi care apar (în mod obiectiv și subiectiv) în cadrul activității de referință (educație, instruire, proiectare a educației și instruirii), în centrul, dar și spre *periferia interdisciplinară* a acesteia.

4) *Etosul* generat de *pedagogia postmodernă* este pe fondul interceptării saltului epistemologic de la condiția științelor socioumane *moderne* la cele *postmoderne*. Acest *etos* este întreținut de necesitatea interpretării *subiective* (*introspective*, *nonpozitivistice*, uneori chiar *antipozitivistice*) a unei *realități obiective* complexe, studiată prin concepte, metodologii și principii specifice și transformată prin *deconstrucție* și *reconstrucție* în raport de mișcările permanente (cu caracter obiectiv și subiectiv) care au loc într-un context social deschis. Forma sa de manifestare este remarcabilă prin „absența oricăror pretenții ultime ale cunoașterii, înlocuirea cauzalității cu *intercontextualitatea*, înlocuirea tentației spre *obiectivitate* cu relativismul – promovat metodologic prin *deconstrucție* și *reconstrucție* –, prin acceptarea *interpretărilor* divergente și afirmarea realităților multiple” (*Idem*, p. 47).

Cunoașterea pedagogică postmodernă reflectă procesul de evoluție epistemologică a științelor socioumane, înregistrat în mod special prin tranziția de la explicația cauzală directă spre determinarea mediată teleologic, susținută *hermeneutic* și *istoric*. Acest tip de cunoaștere complexă și contradictorie este promovată și argumentată în plan *conceptual* și *praxiologic*.

În plan *conceptual*, *cunoașterea pedagogică postmodernă* concentrează un ansamblu de caracteristici reflectate la nivelul reconstrucției științelor educației (Boje, 1996) :

1) *Autoreflexivitate pedagogică*

Are în vedere reconstituirea fiecărei părți a domeniului de cercetare din perspectiva interacțiunii necesare între cunoașterea științifică și decizia la nivel de politică a educației. Implică reîntoarcerea la *fundamentele epistemice* ale domeniului, autoperfecționarea discursului teoretic, consolidarea statutului științific *specific*, inclusiv prin reexaminarea riguroasă și valorificarea pragmatică a raționalității pedagogice moderne.

2) *Decentrarea demersului pedagogic*

Are în vedere ieșirea *educatorului* (colectiv și individual) din mirajul autorității unei *culturi dominante, centrale* și a unui *stil dirijist, exclusiv*. Implică identificarea resurselor *interculturalității* – existente într-un context pedagogic și social deschis – și promovarea lor la nivel de sistem și de proces de învățământ, la scară macro și microstructurală.

3) *Deconstrucți/reconstrucția teoriei pedagogice.*

Are în vedere fragmentarea „marilor teme” în vederea analizei profunde a educației și instruirii în sens axiomatic și istoric, în perspectiva unor noi interpretări, valorificări, *teze, antiteze și sinteze*. Implică refacerea unor texte pedagogice fundamentale prin relecturarea lor din perspectivă *postmodernă*. În acest sens, autori ca J. Dewey, L.S. Vîgotski și R.W. Tyler pot fi reconsiderați ca reprezentanți care inițiază paradigma curriculumului ca expresie a *pedagogiei postmoderne*.

4) *Nonuniversalizarea praxiologiei pedagogice*

Are în vedere contestarea oricărui tip de *totalitarism didactic extern* (determinat de societate) sau *intern* (provocat de profesor), prin proiectarea unui *curriculum global*, dar *deschis* (până la nivel *local* și *individual*), critic, creativ, în *contextul* unui sistem de învățământ *deschis* și al unui *proces* de învățământ deschis.

3) *Deschiderea pedagogică permanentă în funcție de context*

Are în vedere (re)organizarea unui *sistem de învățământ deschis* spre organizațiile specializate în educație/instruire *nonformală* ; spre orice organizație socială (economică, sportivă, culturală, religioasă, artistică etc./prin relații contractuale ; spre familie și comunitate locală/prin relații consensuale. Implică un proces de învățământ *deschis*, prin reconstrucția continuă a corelației profesor-elev, realizabilă în termeni de *negociere* și de *transpunere didactică*.

În plan *praxiologic*, *cunoașterea pedagogică postmodernă* promovează o *perspectivă caleidoscopică* asupra educației, fundamental diferită de cea *microscopică*, bazată pe instrumente care măresc obiectele mai mici (vezi abordarea ideologică, propagandistică a educației) și de cea *telescopică*, bazată pe lentile și oglinzi care concentrează „lumina emanată dinspre obiecte aflate la distanță”(vezi abordarea *totalizatoare* a educației *moderne*) – Slattery, 1995.

Perspectiva caleidoscopică stimulează o relație dintre teoria și practica pedagogică tipică *postmodernității* care „*promovează înțelegerea complexă și diversă a educației în interiorul fiecărui context unic, singular*” (Ulrich, 2007, p. 74, *subl. aut.*). *Noua ordine a educației* este definită drept *metaparadigma dialogică a postmodernismului* în cadrul căreia „este greu să tranșăm planul teoretic de cel practic” (Ulrich, 2007, p. 74, 75 ; Doll, 1993).

Procesul de învățământ este conceput ca o *comunitate de învățare deschisă*, adaptată la cerințele *societății bazată pe cunoaștere*. Implică o nouă poziționare a *actorilor educației* pentru o angajare efectivă în reconstrucția *curriculumului*: *profesorul* prin transformarea sa din *transmițător* în *constructor* și *mediator* al cunoașterii, *elevul* prin participarea eficientă la realizarea obiectivelor activității de instruire în calitate de *subiect epistemic*, din ce în ce mai *conștient* de importanța *individuală* și *socială* a cunoașterii.

Noile *resurse informaționale* aplicate nu doar instrumental, ci și strategic, la nivel de instruire asistată de calculator, asigură posibilitatea realizării unei *noi învățări* – *interacționale, situaționale comunitare*. Este ce încearcă să definească metaforic conceptul operațional de „*învățare amestecată*” prin *e-learning*, *e-mentorat*, *învățământ la distanță*, *module web și online*, *comunități didactice online*, *instruire pe echipe* și *prin influențele mediului*, *studiul individual dirijat și autodirijat*. Ca *model*, este anticipată practic cerința axiomatică a paradigmei *curriculumului* referitoare la integrarea tuturor resurselor *educației/instruirii formale – nonformale – informale* la nivelul structurii de funcționare a oricărui *proiect pedagogic* eficient.

5.4. Modele ale educației postmoderne

Pedagogia postmodernă propune mai multe *modele de abordare a educației* în condițiile rupturii ideologice față de *modernitate*, întreținută prin mijloace de *deconstrucție* sau de *reconstrucție*. Toate sunt înregistrate pe fondul efortului de rezolvare a conflictului dezvoltat în cadrul *pedagogiei moderne*, între paradigma *psihocentristă* și paradigma *sociocentristă*.

„*O lectură a educației prin grila postmodernității*” permite evidențierea unor *modele pedagogice* exersate în contextul istoric al trecerii de la *societatea industrială* la *societatea postindustrială*. Criteriile evocate fac trimitere la trei tipuri de *paradigmă socială*: 1) *culturală*; 2) *critică*; 3) *organizațională* – vezi Păun, în Păun, Potolea (coord.), 2002, pp. 14-16. În analiza noastră vom face trimitere și la alte două modele pe care le vom prezenta în partea finală a subcapitolului: *modelul integrării acțiunilor pedagogice* în perspectiva saltului de la educație la *autoeducație*; *modelul practicii didactice* în *pedagogia postmodernă*.

La nivel de *paradigmă culturală* sunt identificate cinci *modele de abordare a educației*: a) *rațională*, b) *tehnică*; c) *umanistă*; d) *interacționistă*; e) *inovatoare* (Y. Bertrand, p. Valios, *Fondements educatifs pour une nouvelle société*, Editions Nouvelles, Montreal, 1999).

Modelul *educației raționale* promovează o viziune *mecanicistă* asupra procesului de formare al personalității umane care acordă prioritate resurselor cognitive intelectuale în cadrul unui demers unidirecționat sau unilateral.

Modelul *educației tehnice* promovează o viziune *sistemică statică* asupra educației care acordă prioritate structurilor procedurale, standardizate la nivel metodologic.

Modelul *educației umaniste* promovează o viziune *sistemică dinamică, organicistă*, care acordă prioritate resurselor psihologice ale *personalității* elevului și ale profesorului, care trebuie respectate și valorificate în context social.

Modelul *educației interacționiste* promovează o viziune dialectică, bazată pe reconstrucția continuă a *corelației profesor – elev*, concepută la nivel de *autogestione pedagogică*.

Modelul *educației inovatoare* promovează o viziune creativă superioară, situată între resursele inventive și cele sinergice ale *profesorului* și ale *elevului*, bazată pe *autoformare – autodezvoltare*.

Din *perspectivă istorică*, modelul *educației raționale* și cel al *educației tehnice* corespund culturii *societății industrializate*. Modelul *educației umaniste* joacă un rol tranzitoriu între cultura *societății industrializate* și cea a *societății postindustriale*. Modelul *educației interacționiste* corespunde cerințelor culturii societății *postindustriale, informaționale*, reflectate pedagogic prin inițiativa proceselor de formare și dezvoltare *permanentă*. Modelul *educației inovatoare* corespunde cerințelor culturii societății *informaționale*, bazată pe cunoaștere, reflectate pedagogic prin realizarea saltului valoric de la formare-dezvoltare la *autoformare-autodezvoltare*.

La nivel de *paradigmă critică* sunt identificate trei *modele de abordare ideologică a educației*: a) *romantică*; b) *behavioristă/comportamentalistă*; c) *progresivistă* (Brief, Morin, 2001).

Modelul *educației romantice*, situat la granița dintre *pedagogia tradițională/premodernă* și *pedagogia modernă* promovează un anumit „naturalism filozofic”, care acordă prioritate eredității în procesul de dezvoltare al personalității.

Modelul *educației behavioriste/comportamentale*, promovat de *pedagogia modernă*, are la bază o anumită *filozofie empirică*, orientată spre dirijarea relațiilor stimul-răspuns, care acordă prioritate tehnicilor de proiectare și realizare standardizată a obiectivelor învățării.

Modelul *educației progresiviste*, situat la granița dintre *pedagogia modernă* și *pedagogia postmodernă*, promovează o anumită *filozofie pragmatică* (J. Dewey), care acordă prioritate dimensiunii motivaționale a personalității celui educat, ca sursă a acțiunii eficiente, valorificând structurile psihologice genetice favorabile învățării în perspectivă *constructivistă* (J. Piaget).

La nivel de *paradigmă organizațională* pot fi identificate mai multe categorii de *modele ale educației* cu deschidere spre *pedagogia postmodernă*. Vom evidenția două categorii de *modele* orientate spre construcția unui anumit *tip de sistem de învățământ* și de *organizație școlară*.

Prima categorie de *modele ale educației* sunt cele care orientează construcția sistemelor de învățământ în sens *reproductiv* sau *inovator*. Ambele sunt promovate istoric la nivel de politică a educației în perspectiva pedagogiei moderne sau a pedagogiei postmoderne.

Modelul *educației reproductiv* se bazează pe relația de cauzalitate directă, mecanică, între societate și educație. Dezvoltarea educației, proiectată la scara sistemului de învățământ, depinde de dezvoltarea societății, este subordonată cerințelor societății, de ordin economic, politic, cultural, religios etc. Sistemul de învățământ reproduce funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației va reflecta calitatea societății, avantajele și dezavantajele acesteia. Este blocată astfel posibilitatea utilizării educației ca pârgie a progresului social, ca soluție strategică necesară în mod special în țările cu o dezvoltare (economică, politică etc.) limitată, ca urmare a unor cauze istorice și culturale.

Modelul *educației inovatoare* se bazează pe angajarea educației în dezvoltarea societății, ca strategie globală cu efecte sinergice pe termen mediu și lung. Acest model permite educației să anticipeze dezvoltarea societății. Este proiectat de UNESCO în anii 1970 ca răspuns la cerințele societății postindustriale în ascensiune. Pune accent pe *funcția prospectivă* a educației care, „pentru prima dată în istorie tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice” (Faure *et alii*, 1974, p. 54).

Confirmarea acestui *model* este realizată la nivel conceptual și de politică a educației. La nivel *conceptual* este integrat în structura *pedagogiei postmoderne*, ca *axiomă a educației de calitate în societatea informațională*. La nivel de *politică a educației*, devine criteriul fundamental pentru construcția *sistemelor postmoderne de învățământ*, bazate pe „cinci piloni” care concentrează dimensiunea teleologică a activității de formare și dezvoltare a personalității în contextul deschis al *societății bazate pe cunoaștere*: 1) *a ști*; 2) *a ști să faci*; 3) *a ști să fii*; 4) *a ști să fii în condițiile comunității democratice*; 5) *a ști să devii* în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației* (vezi Delors, 2000).

Cea de-a doua categorie de *modele ale educației* sunt cele care au în vedere construcția unui anumit tip de *instituție* sau de *organizație școlară* ca unitate de bază a sistemului de învățământ. Din perspectivă istorică putem identifica: a) *instituția școlară birocratică*, adaptată la cerințele societății industriale timpurii și mature; b) *instituția școlară tehnocratică*, determinată de cerințele societății industrializate dezvoltate; c) *organizația școlară inovatoare*, determinată de cerințele manageriale ale societății *postindustriale*, exprimate în termeni de obiective ale educației.

La nivel de model al educației, promovat în societatea industrializată, *pedagogia modernă* proiectează o instituție școlară bazată pe normativitate de tip birocratic sau tehnocratic.

La nivel de *paradigmă a managementului educației*, *pedagogia postmodernă* proiectează o organizație școlară bazată pe obiective construite în raport de resursele existente. Realizarea lor asigură dezvoltarea managerială a organizației școlare într-un context social și pedagogic deschis spre comunitate, spre toți „actorii sociali” (culturali, economici, politici etc.). Într-un astfel de context deschis, cultivat la nivel extern și intern, școală este o organizație care produce învățare, specializată în învățare eficientă. Astfel devine o *organizație* cu un statut social și pedagogic superior. Avem în vedere calitatea sa de *organizație socială care învață continuu*.

Un alt *model de analiză a educației postmoderne* este cel elaborat special pentru construirea unui sistem de învățământ deschis în condițiile în care „școala nu mai are monopolul instruirii” (Pourtois, Desmet, 1997, p. 40). El răspunde provocărilor lansate de UNESCO încă din anii 1970 prin conceptele de „societate educativă” și de „cetate educativă”, care urmăresc responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor sociale și comunităților umane (vezi Lengrand, 1972; Faure *et alii*, 1974).

Modelul proiectat de Jean-Pierre Pourtois și Huguette Desmet dezvoltă două axe de analiză a educației exersate în mod diferit la nivelul modernității: a) *axa raționalității acțiunii pedagogice*; b) *axa integrării acțiunilor pedagogice*.

Axa raționalității acțiunii pedagogice are în vedere raportul dintre *obiectivitate* și *subiectivitate*. Pe traiectoria sa, *paradigma modernității* pune accent pe obiectivitate; *paradigma postmodernității* pune accent pe *subiectivitate*, dar și pe corelația dintre *obiectivitate* și *subiectivitate*, evidențiind importanța inițiativei *actorilor educației*.

Axa integrării acțiunilor pedagogice are în vedere „explorarea posibilităților de construire a situațiilor pedagogice”. Pe traiectoria sa, *paradigma modernității* pune accent pe contribuția diferențiată a unor factori (educator, educație intelectuală, educație formală); *paradigma postmodernității* pune accent pe integrarea factorilor diferențiați, „prin cercetarea asemănărilor”, a articulațiilor posibile, perfectibile în termeni de complexitate, mediere, creație (*Idem*, pp. 33-47).

Postmodernitatea oferă o nouă cale de dobândire a *identității* fiecărei *activități/acțiuni* cu *finalitate educativă* prin „*paradigma celor 12 necesități*” pedagogice,

desfășurate la patru niveluri de referință aflate în interdependență, pe orizontala și verticala sistemului de învățământ, conceput și valorificat într-un *context deschis* (*Idem*, p. 68) :

NECESITĂȚI AFECTIVE/ în termeni de :	NECESITĂȚI COGNITIVE/ în termeni de :	NECESITĂȚI SOCIALE/ în termeni de :	NECESITĂȚI AXIOLOGICE/ în termeni de valori fundamentale :
<i>afiliere</i>	<i>realizare, desăvârșire</i>	<i>autonomie socială</i>	ideologice
<i>atașare, acceptare, investiție</i>	<i>stimulare, experimentare, întărire</i>	<i>comunicare, considerare, structurare</i>	<i>morale (Bine) intelectuale (Adevăr) estetice (Frumos)</i>

Interpretarea acestui model în perspectiva proiectării și realizării unei educații eficiente solicită valorificarea celor patru tipuri de necesități în calitate de cerințe pedagogice :

- 1) *funcționale*, cu caracter *obiectiv* – vezi funcțiile generale ale educației care vizează formarea-dezvoltarea permanentă a personalității în vederea integrării sale psihosociale ;
- 2) *teleologice*, cu caracter *subiectiv* – vezi finalitățile educației, de sistem (*ideal, scopuri strategice*) și de proces (*obiective*) ;
- 3) *substanțiale*, cu caracter *obiectiv-subiectiv* – vezi conținuturile generale ale educației, determinate axiologic, de valorile pedagogice (cu caracter *obiectiv*), condiționate de experiența actorilor educației (cu caracter *subiectiv*) ;
- 4) *contextuale*, cu caracter *obiectiv-subiectiv* – vezi calitatea sistemului și a procesului de învățământ, exprimată în termeni *obiectivi* (spațiul și timpul pedagogic de la nivelul societății, familiei, comunității locale, școlii, clasei de elevi etc.) și *subiectivi* (stilul educațional adoptat de societate, comunitate locală, familie, profesor etc.), prin forme organizate (*formal, nonformal*) și influențe spontane (educație *informală* – vezi rolul câmpului psihosocial, *habitusului* social și pedagogic).

Acest *model al postmodernității educației* constituie o sursă de (re)construcție continuă a factorilor implicați în orice acțiune cu finalitate formativă. Implică evoluția lor de la condiția de *agenți* la cea de *actori* și de *autori ai educației/instruirii* (*Idem*, pp. 306-310). Este marcată, astfel, posibilitatea transformării educației însăși din *factor extern* în *factor intern* al *autodezvoltării* personalității umane. Misiunea *pedagogiei postmoderne* constă în anticiparea saltului valoric de la *educație* la *autoeducație*.

Modelul practicii didactice în pedagogia postmodernă urmărește reechilibrarea raporturilor dintre *informare* și *formare* (pozitivă) la nivelul activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățământ. Problema poate fi dezbătută în contextul opoziției față de practicile didactice afirmate în pedagogia modernă: a) valorificarea excesivă a funcției informative a mesajului didactic ; b) accentuarea dimensiunii *obiective* a cunoașterii pedagogice în defavoarea celei *subiective* care implică inițiativa „actorilor educației” ; c) reducerea sau limitarea surselor cunoașterii pedagogice la nivelul profesorului sau al manualului școlar ; d) organizarea predominant disciplinară și academică a curriculumului școlar ; e) tehnicizarea proiectării didactice prin proceduri de raționalizare formală, de inspirație birocratică ; f) menținerea lecției în limitele schemei de inspirație herbartiană, aplicabilă doar în context închis ; g) centrarea *predării-învățării*

asupra transmiterii mesajului pedagogic în limitele direcționării relației profesor-elev ; h) standardizarea evaluării în limitele măsurării cantitative a performanțelor actuale, realizabile îndeosebi în plan cognitiv ; i) supunerea școlii „logicii activității productive”, tipică societății industriale care o menține la nivel de *instituție birocratică*.

Modelul practicii didactice promovat de pedagogia postmodernă urmărește în mod special depășirea limitelor „școlii birocratice” prin următoarele inițiative strategice (vezi Păun, *op. cit.*, pp. 17-24) :

- 1) Înlocuirea modelelor explicative, care încurajează standardizarea educației/instruirii, cu cele *interpretative*, bazate pe abordare *umanistă* și *interacționistă* a educației/instruirii. Acest demers *postmodern* valorifică : a) rolul potențial al *actorilor educației de autori* ai educației ; b) structura de funcționare a educației eficientă doar prin reconstrucția permanentă a corelației *pedagogice*, psihologice și sociale, profesor-elev.
- 2) *Revalorizarea dimensiunii subiective a activității de educație/instruire*, angajată la nivelul finalităților pedagogice de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective) care asigură *fundamentele pedagogice* ale oricărui proiect de tip curricular. Acest demers *postmodern* presupune reconstrucția optimă a educației/instruirii prin : A) raportarea permanentă a *finalităților* (dimensiunea *subiectivă* a educației) la *funcțiile generale* (dimensiunea *obiectivă* a educației) ; B) reechilibrarea (co)relațiilor dintre dimensiunea : a) psihologică (individuală) – socială a educației ; b) obiectivă/cauzală – subiectivă/teleologică a cunoașterii pedagogice ; c) cognitivă – noncognitivă (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială) a personalității actorilor/*autorilor educației*.
- 3) *Valorificarea deplină a elevului în spațiul și timpul concret al educației/instruirii formale, nonformale și informale* în contextul „culturii rezultată din socializarea familială și cea școlară”. Acest demers *postmodern* implică : A) „o resurrecție a elevului ca *actor* în spațiul educațional” cu potențial de *autor* al propriului proces formativ (în perspectiva autoeducației) ; B) o reconsiderare a relației educaționale ca „interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă în care profesorul și elevii sunt constructori de sensuri și semnificații (...), în care profesorul nu lcrează cu elevii, ci cu elevii și pentru aceștia” ; C) o comunicare bazată pe transpoziție didactică prin elaborarea *repetorului comun* (profesor-elev) la nivel cognitiv, afectiv, motivațional, în vederea receptării, interiorizării și valorificării depline a *mesajului pedagogic*.
- 4) Deschiderea *curriculumului școlar* (formal) spre toate sursele și resursele de tip nonformal și informal existente sau create într-un context pedagogic și social concret, în *situații didactice* și *extradidactice* concrete generate de raportul dintre natura activității și condițiile de realizare. Acest demers *postmodern* implică : A) *medierea* didactică, de natură psihosocială, contractuală și consensuală între profesor și elev care vizează optimizarea relațiilor dintre *curriculumul formal* și cel *nonformal*, în termeni de *complementaritate*, dar și de adaptare, corectare sau chiar ajustare a *curriculumului formal* ; B) recunoașterea și valorificarea *curriculumului ascuns* care exprimă : a) intențiile nedeclarate de cadrul didactic, dar generatoare de efecte (im)previzibile ; b) subcultura implicită a școlii și clasei (ritualuri, tradiții, norme convenționale) ; c) *habitusul școlar*, mentalitățile și conduitele generate de activitatea cotidiană, didactică și extradidactică.

În concluzie, *modelele pedagogice* evocate sunt orientate în sensul *postmodernității*, în măsura în care aspiră la *condiția postmodernității educației*. Legitimarea lor este

posibilă la nivelul a două repere : a) *acțiunea pedagogică* și b) *procesul de reconsiderare a discursului specific științelor pedagogice*.

Primul reper vizează standardul „acțiunilor comunicative”, situat dincolo de raționalitatea procedurală proprie *modernității*. Temeiurile sale sunt bazate pe *interacțiune* și *înțelegere*, într-un nou echilibru căutat până la nivelul „praxisului comunicativ cotidian” oferit de zona tot mai largă a educației și instruirii *informale* (Habermas, 2000, pp. 9-25).

Cel de-al doilea reper confirmă condiția *postmodernă* a pedagogiei prin corelația dezvoltată între cunoașterea *narativă* și cea *științifică* („știința educației” valorificând „arta educației”), între competența *denotativă* (de definire conceptuală) și cea *prescriptivă* (de acțiune socială), având drept „criteriu de pertinentță *performativitatea*” înregistrată în învățământul superior și în cercetare (Lyotard, 1993).

Capitolul 6

Curriculum – paradigmă a pedagogiei postmoderne

Acest capitol analizează *curriculumul* în calitate de *paradigmă a pedagogiei postmoderne*. Este evidențiată contribuția *curriculumului rațional* și a *curriculumului procesual* la inițierea și aplicarea demersului specific pedagogiei postmoderne la nivel de politică a educației. Reconceptualizarea curriculumului în context social postmodern este prezentată din perspectiva *deconstrucției* și a *reconstrucției* reflectate și la nivelul evoluției *științelor educației postmoderne*

6.1. Curriculum rațional.

O inițiere în pedagogia postmodernă

Pedagogia modernă este marcată prin conflictul prelungit, de la începutul secolului XX până în prezent, între *paradigma psihocentristă* și *paradigma sociocentristă*. *Paradigma psihocentristă*, promovată în diferite variante pedologice, biologice sau antropologice, acordă prioritate cerințelor *educatului*. *Paradigma sociocentristă*, promovată, de asemenea, în diferite variante, culturale, politice sau economice, acordă prioritate cerințelor societății.

Încercarea de rezolvare a acestui conflict, aparent de nerezolvat, în care fiecare parte pare legitimată științific, este inițiată la jumătatea secolului XX prin lansarea unei noi *paradigme* cunoscută sub numele de *curriculum*. *Paradigma curriculumului* acordă prioritate *finalităților educației* elaborate la nivelul unității dintre *cerințele psihologice* ale educatului și *cerințele societății* față de educație, angajate la nivelul conținuturilor instruirii, validate social.

Din perspectivă istorică, *paradigma curriculumului* corespunde perioadei în care este inițiată trecerea de la modelul cultural al societății *industrializate* spre cel al societății *postindustriale, postmoderne*. În consecință putem considera *paradigma curriculumului* o *paradigmă a pedagogiei postmoderne*, care va evolua gradual de la societatea *postindustrială* spre *societatea informațională* și spre *societatea bazată pe cunoaștere*.

Saltul de la *pedagogia modernă* spre *pedagogia postmodernă* este inițiat de Ralph W. Tyler prin cartea *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii* (Ralph. W. Tyler, 1949). Este proiectat un *curriculum rațional*, promovat ca *paradigmă a educației/instruirii*, în funcție de patru *principii* prezentate în formă interogativă :

- 1) Ce scopuri educative trebuie să urmărească școala ?
- 2) Ce experiențe educative pot fi oferite pentru atingerea acestor *scopuri* ?
- 3) Cum pot fi organizate aceste experiențe educative în mod eficient ?
- 4) Cum ne putem da seama dacă aceste *scopuri* sunt atinse ?

Primul *principiu de bază al curriculumului rațional* confirmă *rolul prioritar al finalităților*, prezentate pe parcursul cărții ca *scopuri* și *obiective*. Ele „devin criterii în funcție de care sunt selectate materialele de învățat, este schițat conținutul, sunt alese procedeele de instruire și sunt pregătite teste și examenele” (Tyler, 1969, p. 3).

Scopurile și *obiectivele* educației/instruirii sunt concepute drept „ținte conștiente stabilite, adică finalități care nu sunt pur și simplu preferințele unor indivizi sau ale unor grupuri” (*Idem*, p. 4). Finalitățile sunt construite în raport de valorile de bază, *generale*, ale societății, și *individuale*, ale educatului. Ca fundamente pedagogice ale curriculumului, finalitățile exprimă unitatea teleologică și axiologică dintre *cerințele educatului*, determinate *psihologic*, și *cerințele conținutului* instruirii, validate *social*.

Cadrul axiomatic al paradigmei curriculumului, degajat chiar de la nivelul primului principiu promovat de R.W. Tyler, evidențiază faptul că :

- A) „Cea mai eficientă formă pentru elaborarea obiectivelor este exprimarea acestora în termeni care să identifice atât comportamentul ce trebuie dezvoltat de elev cât și conținutul sau domeniul de viață în care va opera acest comportament” ;
- B) „O formulare a obiectivelor destul de clară pentru a putea fi folosită în ghidarea selectării experiențelor de învățare și în planificarea instruirii va indica atât tipul de comportament ce trebuie dezvoltat la elev cât și domeniile de conținut sau de viață în care se aplică acest comportament” (*Idem*, pp. 46, 47).

Într-o lectură diacronică, teza lansării *pedagogiei postmoderne* poate fi argumentată prin corelația existentă între :

- a) *dimensiunea psihologică a finalităților (scopurilor și obiectivelor)*, exprimată de R.W. Tyler în termeni de *comportament* cognitiv și noncognitiv care urmează să fie dobândit de educat (elev), traducibili astăzi la nivel de *competențe* sau *capacități* ;
- b) *dimensiunea socială a finalităților (scopurilor și obiectivelor)*, exprimată prin conținuturile instruirii, selectate, validate și legitimate social, realizabile în raport de experiența de învățare a educaților (elevilor).

Celelalte trei *principii fundamentale ale curriculumului rațional* sunt subordonate scopurilor și obiectivelor propuse la începutul activității de instruire.

Selectarea experiențelor de învățare trebuie realizată în funcție de obiectivele propuse definite în termeni *psihologici (comportamentali)* și *sociali (de conținut)*. Sunt propuse în condițiile de *mediu* existente (sau construite de profesor) special pentru dezvoltarea gândirii, însușirea informațiilor, dezvoltarea intereselor, cultivarea atitudinilor sociale la nivel de *continuitate pedagogică* între educația *informală- nonformală-informală*.

Organizarea experiențelor de învățare are semnificație *metodologică*. Propune căi de instruire eficientă, respectând un set de *principii generale (continuitatea, succesiunea, integrarea)* și *particulare (corelația logic-psihologic ; organizarea cronologică, extinderea sferei de aplicație)*. Asigură articularea unităților de conținut la nivel de vârf (materii școlare, curriculum comun), intermediar (cursuri semestriale) și de bază (teme, lecții).

Evaluarea, promovată ca parte componentă a curriculumului, are ca funcție principală „a vedea în ce măsură sunt realizate obiectivele” la nivelul dimensiunii lor *comportamentale*

(*psihologice*) și de conținut (cunoștințe, deprinderi, strategii de rezolvare a problemelor). Funcția sa de reglare-autoreglare continuă a instruirii implică rezolvarea contradicției dintre numeroasele variabile care intervin în cadrul oricărui proiect *curricular* și necesitatea verificării exacte a rezultatelor conform obiectivelor stabilite la începutul activității. Soluția constă în corelarea evaluare cantitativă – evaluare calitativă la nivelul „unui proces care începe cu obiectivele programului educativ” și continuă până la „exersarea instrumentelor care verifică variația itemilor”. Valorificarea acțiunii de evaluare este necesară în contextul oricărui tip de program educativ, constituind resursa dezvoltării *curriculare raționale* a sistemului de învățământ, școlii ca unitate de bază sistemului de învățământ, a planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare/universitare, a lecției, a cursului universitar etc. (*Idem*, pp. 104-120).

Modelul de *curriculum rațional*, lansat de Ralph Tyler, inițiază paradigma *pedagogiei postmoderne* la nivel de *politică a educației* și de reconstrucție a conceptelor aflate la baza științelor educației.

La nivel de *politică a educației*, perioada anilor 1960-1970 confirmă importanța *proiectării raționale a curriculumului*. Este evidentă tendința reconstrucției planului de învățământ și a programelor școlare/universitare în contextul reformelor care au impus o nouă structură a sistemului de învățământ. Prolungirea duratei învățământului general și obligatorii are ca efect îngroșarea și deschiderea *curriculumului comun* ca resursă a *eficientizării* și *democratizării* educației.

La nivelul reconstrucției conceptelor pedagogic, modelul *proiectării raționale* stimulează procesul de definire a finalităților în raport de sfera de reprezentare pedagogică la nivel de *scopuri* și *obiective* ale școlii ca unitate de bază a sistemului de învățământ și ale instruirii ca activitate educativă cu funcție formativă specifică. Analiza obiectivelor vizează structura bidimensională a obiectivelor : a) *psihologică*, exprimată prin diferite *comportamente* ; b) socială, exprimată prin *conținuturi* esențiale, legitimate valoric. Această structură bidimensională, evidențiată de R.W.Tyler, va fi reflectată la nivelul primei taxonomii, elaborată în anii 1950 de B.S. Bloom, bazată pe corelația dintre *comportamente*, definite drept *capacități psihologice* (cunoaștere, înțelegere, aplicare ; analiză, sinteză, evaluare critică) și *performanțe*, definite în termeni de *conținuturi validate social*, însușite și utilizate de elev, gradual și progresiv în raport de stadiul și de contextul instruirii.

Contribuția modelului de *curriculum rațional* la dezvoltarea conceptelor de bază ale științelor educației este semnificativă și la nivelul celorlalte componente ale proiectării, subordonate obiectivelor : a) *conținuturile*, tratate în relație cu experiența de învățare (spontană și organizată ; *informală, nonformală, formală*) a elevilor ; b) *organizarea* activității, tratată în asociere cu principiile și metodele instruirii ; c) *evaluarea*, tratată ca parte componentă a oricărui proiect *curricular*, cu funcție de reglare-autoreglare a instruirii, în funcție de gradul de îndeplinire a obiectivelor anunțate la începutul activității.

Meritele *modelului curricular rațional* sunt vizibile în condițiile unei interpretări istorice, *sincronice* și *diacronice*. Altfel, sunt semnalate doar limitele care mențin *raționalul lui Tyler* în zona pedagogiei moderne : liniaritatea și ordinea strictă a celor patru etape ale *curriculumului* ; determinismul impus de logica acțiunii eficiente unidirecționale, subordonată realizării obiectivelor ; dimensiunea tehnică, predominant economică și pozitivistă ; caracterul „oarecum rigid și simplist” – Potolea, Negreț, în Potolea, Neacșu, Iuncu, Pânișoară (coord.), 2008, p. 144.

6.2. Curriculum procesual.

Aplicații în pedagogia postmodernă

Modelele care și-au propus depășirea limitelor „raționalului lui Tyler” pot fi plasate în categoria celor de tip *procesual* care, în mod programatic, pun accent pe relațiile dintre elementele componente ale *curriculumului*. În opinia noastră, ele marchează saltul de la faza inițierii *pedagogiei* postmoderne spre cea a afirmării *pedagogiei postmoderne* la nivel de politică a educației, asumată prin aplicații directe sau indirecte, realizate în mod explicit sau implicit. Literatura de specialitate evocă modelele de tip *interacționist*, *naturalist* și *dinamic* (Negreț-Dobridor, 2008, pp. 168-171).

Modelul interacționist este propus de Hilda Taba în 1962 (Taba, 1962). Confirmă structura modelului lui R.W Tyler, dar insistă, în mod explicit, pe *interacțiunea* dintre elementele componente care poate garanta *modelului* o mai mare *flexibilitate* și *adaptabilitate*. Prioritare nu mai sunt obiectivele, în sine, privite în sens tehnic, ci legăturile reciproce dintre toate componentele *modelului*. În plus, orice demers este precedat de „diagnosticul trebuințelor de formar, considerat fundamentul întregii construcții *curriculare*”. Este stimulată, astfel, participarea profesorilor la procesul de selectare a obiectivelor și de optimizare a raporturilor cu conținuturile-metodele-evaluarea. Reconstrucția curriculumului este importantă în condițiile în care majoritatea profesorilor nu plasează obiectivelor pe o poziție prioritară – succesiunea propusă este *conținut-obiective-metode-evaluare* (86%) sau *conținut-metode-obiective-evaluare* (51%).

Obiectivele pedagogice au o dimensiune psihologică extinsă, situată dincolo de exterioritatea comportamentală vizibilă și imediată, întreținută sau presupusă de modelul *rațional*. Sunt anticipate capacități superioare exprimate în termeni de valori, atitudini, concepte fundamentale, structuri ale cunoașterii teoretice, strategii euristice de învățare. Difuzarea lor trebuie să fie „multicirculară”, în interacțiune permanentă cu conținuturile și metodele vizate și cu criteriile de evaluare promovate.

Modelul naturalist este propus de D.F. Walker. Este lansat în 1971 și perfectat în perspectivă *postmodernă* pe parcursul a două decenii (vezi Walker, 1971 ; 1990). Are ca reper activitatea de planificare a *curriculumului* în condiții reale, naturale, proprii mediului pedagogic. Este vizată structura de acțiune a curriculumului, desfășurată *ciclic* pe parcursul a trei etape apropiate de cele specifice unui *proces* creator, bazat pe *pregătire, incubaj, revelație, aplicație* :

- 1) *Platforma curriculumului*. Asigură fundamentarea și susținerea argumentată a proiectării educației/instruirii pe baza unor *concepții, teorii, finalități* care vizează clarificarea raporturilor dintre *real* și *potențial*, dintre componentele demersului *curricular*, dintre credințele și convingerile imprimate în cadrul scopurilor pedagogice și mijloacele de realizare a acestora
- 2) *Deliberarea* în vederea stabilirii deciziilor bazate inițial pe opțiuni imediate, perfecționate în contextul mai multor alternative posibile. Solicită *consultarea* celor implicați în realizarea demersului *curricular*. Implică valorificarea *informațiilor* și a *faptelor* pedagogice semnificative, fundamentate în etapa care a definitivat platforma curriculumului.
- 3) *Proiectarea finală*, realizată în consens cu informațiile și faptele pedagogice acumulate în cele două etape anterioare. Este precedată de decizii tactice care pregătesc soluțiile optime din perspectivă generală, la nivel de politică a educației.

Modelul dinamic este propus de C. McGee în 1997, în ideea generalizării sale la toate nivelurile sistemului de învățământ. Are la bază ideea integrării și a interdependenței între cinci categorii de *concepte dinamice*, operaționalizate și angajate la nivelul demersului *curricular* postmodern :

- 1) *Analiza situațională*. Implică luarea unor decizii în funcție de condițiile în care este proiectată și urmează să fie realizată instruirea.
- 2) *Tehnologia finalităților*. Implică decizii care privesc traducerea *intențiilor* educatorului (social și individual) la nivel de *scopuri* și *obiective* ale *instruirii*.
- 3) *Tehnologia selectării conținuturilor*. Implică decizii care privesc informațiile, deprinderile, strategiile de instruire necesare pentru realizarea scopurilor și obiectivelor.
- 4) *Experiența de învățare*. Implică decizii ale educatorului bazate pe continuitatea dintre resursele existente la nivel de instruire *informală-formală* a elevilor.
- 5) Evaluarea performanțelor realizate în activitatea de instruire. Implică măsurarea și aprecierea calității acțiunilor de predare și învățare în vederea stabilirii unor decizii necesare pentru perfecționarea activității de instruire.

În intenția autorului, dimensiunea *dinamică* a *modelului* este superioară celei *liniare* (Tyler) sau *ciclice* (Walker) prin prezența deciziei cu scop de schimbare pozitivă necesară în contextul complex pe care îl impune nevoia de interacțiune dintre cele cinci componente conceptuale ale *curriculumului* (Mc.Gee, 1997).

Modelele procesuale, promovate în anii 1990, sunt centrate asupra disciplinei de învățământ, într-un cadru structural triunghiular sau pentagonal – vezi Marsh, Potolea, în Păun, Potolea (coord.), 2002, pp. 78-80.

Modelul structurat triunghiular concepe disciplina de învățământ la nivelul intersecției dintre *finalități* – *timp pedagogic* – *conținuturi ale instruirii*. Variantele în care lipsesc *conținuturile* – în favoarea *metodologiei* – presupun integrarea acestora în structura finalităților. Au în vedere dimensiunea bidimensională a scopurilor și obiectivelor instruirii (comportamentală/psihologică și de conținut/socială), evidențiată de R.W. Tyler.

Modelul structurat pentagonal concepe disciplina de învățământ la nivelul intersecției dintre *finalități* *finalități* – *timp pedagogic* – *conținuturi ale instruirii* – *strategii de instruire* – *strategii de evaluare*. În acest fel, „modelul are justificări teoretice și practice, într-o bună corespondență cu teoriile *curriculumului* de pe continentul american și european” (Tyler, D’Hainaut).

Modelul structurat sferic, pe care l-am propus în mai multe variante (vezi Cristea, 2000, 2002, 2003) evidențiază *corelațiile circulare* dintre *finalități* (de *sistem*, de *proces*) – *conținuturi* – *metode* – *evaluare* realizate într-un context deschis care include variabile *obiective* (forme de organizare determinate social, formarea profesorilor, calitatea spațiului și a timpului pedagogic, a resurselor informaționale și umane) și *subiective* (forme de organizare inițiate de profesor, stilul pedagogic adoptat). Esențială este reconstrucția permanentă a echilibrului pedagogic dintre componentele curriculumului, realizată la nivelul intersecției dintre *structurile stabile* (*finalitățile* și *conținuturile de bază*) și cele flexibile (metodele, evaluarea, formele de organizare) adaptabile la un *context*, intern și extern, *deschis*.

6.3. Reconceptualizarea curriculumului în context social postmodern

Modelele de ultimă generație sunt cele care vizează *reconceptualizarea curriculumului* în raport de contextul social *postmodern*. Acestea vor fi promovate în variantă orientată predominant spre *reconstrucție* sau spre *deconstrucție*.

Modelul de reconceptualizare a curriculumului lansat de UNESCO în anii 1970-1980 are în vedere *reconstrucția programelor școlare în perspectiva educației permanente*. La nivelul pedagogiei *postmoderne*, contribuțiile aduse sunt excepționale în plan :

- 1) *metodologic*, prin *extinderea contextului pedagogic* la scara *educației permanente*. În consecință *curriculumul* va fi *reconstruit* în funcție de toate *conținuturile* (vezi educația : *morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică*) și *formele generale ale instruirii* (vezi educația : *formală, nonformală, informală*), care trebuie valorificate pe tot parcursul și în fiecare moment al vieții.
- 2) *epistemologic*, prin dezvoltarea unor concepte pedagogice fundamentale în raport de toate axele educației permanente. În consecință, *curriculumul* va fi *reconstruit* prin valorificarea inovațiilor aduse în definirea și analiza *conceptelor pedagogice* de : *reformă a educației, scopuri ale educației, politica educației, obiective și situații pedagogice, organizare a conținuturilor (intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară, transdisciplinară, modulară), ciclul de bază al educației, evaluare a conținutului unui curriculum, relevanța curriculumului* (în funcție de obiective și mediu socio-cultural), *transformare a curriculumului* în raport cu problematica lumii contemporane (*finalități/scopuri și obiective, conținuturi, metode, moduri de evaluare* reconstruite la nivel de educație permanentă) – D'Hainaut, 1981).

Modelele de reconceptualizare a curriculumului prin deconstrucție în funcție de mai multe variabile *contextuale* sunt multiplicat la granița dintre secolele XX-XXI, până în prezent. Este relevantă „*panorama gândirii curriculare postmoderne*”, aflată „în expansiune imperială”, pe calea unei hermeneutici absolute, excesive și unilaterale. Sunt recunoscute „*cel puțin zece colonii sau provincii curriculare*”, situate în zona tot mai extinsă și mai necontrolată (epistemologic și etic) a *pedagogiei postmoderne* (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 2001 ; Negreț-Dobridor, 2008, pp. 292-306).

- 1) *Pedagogia postmodernă critică* se bazează pe *interpretarea politică a curriculumului*. Este proiectată într-un spirit *neomarxist*, inspirat de modelul *progresivismului* și al *reconstrucționismului*, practicat de John Dewey în perioada interbelică și de discipolii săi în anii 1970. Valorifică teoria *reproducției culturale*, avansată în Franța de Bourdeau și Passeron și în Marea Britanie de Bernstein. Evoluează ca *teorie a criticismului postmodern pur*, detașată de orice ideologie politică asumată în mod *explicit* sau *programatic*.
- 2) *Pedagogia postmodernă multiculturală* se bazează pe *interpretarea antirasială a curriculumului*. Angajează promovarea unei politici a educației construită critic pe ideea *emancipării* și a *respectării identității culturale* – aplicată în sens larg (etnic, sexual, civic, comunitar, lingvistic etc.). Implică „*agresivitatea anti- și interrasială* exprimată în diferite formule (*etnicism, „visul american”, feminism, erotism, afrocentrism, pedagogia emancipării*).

- 3) **Pedagogia postmodernă feministă** se bazează pe interpretarea curriculumului din perspectiva diferențelor socioculturale și etnografice de gen (feminin, masculin, neutru). Este o linie de inspirație psihanalitică, freudo-marxistă, fenomenologică, existențialistă, care valorifică resursele formative ale genului, „un domeniu insidios, plin de capcane ideologice, religioase și etice”. Implică ideologia toleranței, eliberării și a egalității sexuale.
- 4) **Pedagogia postmodernă fenomenologică** se bazează pe interpretarea curriculumului din perspectiva dimensiunii subiective a fenomenelor pedagogice și „caracterului eminamente uman al educației”. Implică „depășirea radicală a experimentalismului behaviorist și a raționalismului eficientist”. Vizează aspecte inefabile și originale ale educației, abordate prin tehnici specifice de convertire autobiografică, de valorificare a experienței trăite, a ambianței educaționale, a ceremoniilor și ritualurilor școlare, a dialogului adult-copil etc.
- 5) **Pedagogia postmodernă poststructuralistă** se bazează pe interpretarea distructivă a curriculumului care valorifică teoria subiectului decentrat (J. Lacon), teoria de structurării discursului (M. Foucault), teoria deconstrucției (J. Derrida). Implică „o emulație a cercetării orientată spre probleme educaționale de profunzime”: construirea identității personale; dorința de a fi la educator și la educat, relația putere-autoritate în școală, arhitectura sinelui, deconstrucția autobiografiei și a naționalului, dezintegrarea culturală postmodernă, interferența între realitate și imaginea realității, dimensiunea ludică și spectaculară a educației postmoderne.
- 6) **Pedagogia postmodernă autobiografică** sau **biografică** se bazează pe interpretarea curriculumului din perspectiva experienței personale a actorilor educației. Implică valorificarea fiecărei existențe, „unice și solitare”, ca resursă a curriculumului, ca metodă de cercetare a experienței personale, „cu dublu scop: sesizarea trăirilor și fenomenelor profunde ale vieții; evitarea subiectivismelor de tipul introspecției și al autoreferinței”.
- 7) **Pedagogia postmodernă estetică** se bazează pe interpretarea artistică a curriculumului. Implică valorificarea educației ca artă și a conținutului instruirii ca „un text estetic”. Presupune depășirea confuziei între arta ca meșteșug (*tehne*) și arta ca sursă de producere a frumosului (*poesis*). Solicită revoluționarea curriculumului final prin proiectarea unor obiective care vizează: epistemologia și etica artei, reconstrucția programei școlare, centrată pe cunoașterea estetică, abordarea clasei ca scenă și a instruirii ca spectacol sau ca teatru, care valorifică rolurile actorilor educației.
- 8) **Pedagogia postmodernă religioasă** se bazează pe interpretarea teologică a curriculumului. Implică valorificarea relației pedagogice dintre școală și biserică, dintre educație și religie, dintre formare și credință, dintre morală umanistă generală și morală creștină specifică. Valorifică teme ale educației postmoderne într-o perspectivă de inspirație fenomenologică: libertatea de opinie, „teologia eliberării”, religia liberă, noile cosmologii etc.
- 9) **Pedagogia postmodernă instituțională** se bazează pe interpretarea hiperrationalizată a curriculumului. Implică un cadru legislativ și normativ excesiv, susținut prin tehnologii digitale, dar expus birocratizării din cauza tendinței de descriere detaliată, de promovare a expertului-consultant pentru o categorie extinsă de clienți (politicieni ai educației, manageri și administratori școlari, cadre didactice), de dizolvare a teoriei în soluții practice imediate și unidirecționale. În contrast cu aceste tendințe, este orientată spre o problemă pedagogică majoră: politica educației/reforma școlară; organizarea, planificarea și implementarea curriculumului; tehnologia curriculară; evaluarea curriculumului; inspecția școlară; formarea inițială și continuă a profesorilor.

10) *Pedagogia postmodernă internațională* se bazează pe *interpretarea globalistă a curriculumului*. Implică studii comparative realizate în condițiile istorice ale societății postmoderne, create după 1990. Urmărește depășirea diferențelor curriculare dintre țări în contextul afirmării modelului *cultural* al societății informaționale și al *idealului* politic al democrației. Conținutul *curriculumului global* este determinat de o multitudine de obiective, care vizează : internaționalizarea strategiilor de reformă a educației ; standardizarea tehnologiilor de învățare și evaluare ; lupta contra poluării, violenței, terorismului, sărăciei, orientată la scară planetară ; valorificarea tuturor resurselor instruirii informatizate (internet, învățământ la distanță etc.) ; deschiderea spre efectele „curriculumului ascuns”, degajat la nivel local, spre multiculturalitate și interculturalitate, spre idealul de „cetățean al universului”, respectiv „al satului global”.

Promovarea modelelor de *reconceptualizare a curriculumului prin deconstrucție* a contribuit la extinderea și aprofundarea problematicii *pedagogiei postmoderne*. Saltul teoretic exersat urmărește redefinirea *curriculumului* prin re poziționarea accentului de la *proiectarea rațională* (obiective-mijloace/resurse-evaluare) la *reprezentarea simbolică* a contextului, în viziune *critică, multiculturală, poststructuralistă, fenomenologică, feministă, internațională* etc. Deși este utilă în planul valorificării contextului educației *postmoderne*, se consideră că această *reconceptualizare* nu va putea înlocui *modelul planificării raționale* (R.W. Tyler) în spațiul pedagogic european, dar și în cel nord-american (vezi Potolea, în Păun, Potolea, 2002, p. 70).

De altfel, chiar în S.U.A. se constată o diminuare a încrederii în modelele pedagogiei *postmoderne* bazate pe reconceptualizarea *curriculumului*, într-un context mult prea extins și difuz, la nivelul unui spațiu și timp formativ relativizat, puternic *ideologizat* sau *birocratizat*. „Babilonia teoretică”, generată sau degajată în numele *deconstrucției*, este combătută prin reconsiderarea *curriculumului rațional* (R.W. Tyler) într-un context care valorifică *modelul matematic al haosului* (I. Prigotin), ca sursă a unei noi ordini pedagogice (Doll jr., 1993 ; Negreț-Dobridor, 2008, pp. 336-340).

Balansul ideologic și metodologic între *deconstrucție* și *reconstrucție* este reconsiderat la scară *istorică* și din perspectivă *pragmatică*.

La scară *istorică*, triada *construcție-deconstrucție-reconstrucție* permite reasezarea *paradigmelor pedagogiei* într-o nouă ordine, naturală și complexă :

- 1) *Paradigma premodernă* – până în secolele XVI-XVII. Este caracterizată prin închidere în numele credinței și încrederii în menirea educației, care nu beneficiază însă de o cercetare și teoretizare prin mijloace proprii. O putem identifica până la momentul Jan A. Comenius sau John Locke.
- 2) *Paradigma modernă* – până la sfârșitul secolului XIX. Este caracterizată prin deschidere față de știință reflectată la nivel de politică a educației prin încrederea în drepturile și resursele formative ale omului. O putem raporta la ideile moderne despre educație lansate de John Locke și de John Dewey.
- 3) *Paradigma postmodernă* – de la începutul secolului XX. Este caracterizată prin *abordarea psihologică și socială a educației*, ca sistem și proces dezvoltat într-un context deschis (cultural, politic, economic, comunitar, religios, tehnologic etc.). Implică o etapă inițială, de construcție, în prima jumătate a secolului XX (John Dewey : *Copilul și curriculumul*, 1902 ; *Democrație și educație*, 1916. Ralph W. Tyler, *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*, 1949) și de *reconstrucție, psihologică* (Jean Piaget) și *socioculturală* (Jerome Bruner, Howard Gardner), în cea de-a doua jumătate a secolului XX.

Din perspectivă *pragmatică*, *pedagogia postmodernă* pune accent pe *transformare* și *creație*, pe *dialog*, *negociere* și *interacțiune* la nivelul *corelației funcționale* dintre *educator* și *educat*. Această *corelație pedagogică, psihologică și socială* trebuie *reconstruită* continuu în funcție de schimbările care au loc permanent într-un *context intern* (ambianța școlii și a clasei de elevi) și *extern* (cultural, politic, economic, comunitar, natural, tehnologic, religios etc.) *deschis*.

6.4. Deconstrucție și reconstrucție în științele educației postmoderne

Evoluția *științelor educației postmoderne* oscilează între *deconstrucție* și *reconstrucție*, pe fondul unor dezvoltări *intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare* și *transdisciplinare*, într-un context social din ce în ce mai complex și mai contradictoriu, mai problematic și mai supradimensionat.

- I) *Perspectiva deconstrucției* este creată de următoarele *tendențe* afirmate în procesul de evoluție a științelor educației *postmoderne* :
 - 1) Detașarea unor *teme* sau *elemente* ale *întregului*, care constituie *obiectul de studiu specific* pedagogiei (*educația*), considerate mai importante într-un context social și pedagogic determinat. Ca exemplu, poate fi evocată insistența cu care sunt avansate teme precum evaluarea, reforma învățământului, managementul clasei, comunicarea, manualele alternative, educația timpurie, descentralizarea sistemului de învățământ, calitatea în educație etc.
 - 2) Prioritatea acordată contextului extern sau intern în raport cu componentele structurale ale *educației*, ale *instruirii*, ale proiectării *curriculare* a educației/instruirii. Ca exemplu, poate fi evocat interesul excesiv, disproporționat sau artificial pentru problematica *managementului*, a „*noilor educații*” a *interculturalității* sau a *multiculturalității*, a *cercetării empirice*, a *ambianței* sau a *climatului* clasei de elevi, a *formării formatorilor* etc.
 - 3) Utilizarea unor concepte și metodologii specifice altor științe (economie, management, psihologie, sociologie, biologie, politologie etc.) în analiza *educației*, a *instruirii*, *proiectării curriculare* a *educației/instruirii*. Ca urmare, vom înregistra creșterea continuă a numărului „științelor și mini-științelor educației fără educație”, respectiv a *falselor științe ale educației*, care constituie doar aplicații ale altor științe la educație.
 - 4) Programarea aleatorie a unor discipline de studiu la nivelul *curriculumului pedagogic universitar și postuniversitar*, destinat *formării inițiale și continue a formatorilor*. Un exemplu îl constituie plasarea *teoriei curriculumului (teoria proiectării curriculare a educației și instruirii)* înaintea *teoriei instruirii* (didacticii generale) sau a *managementului clasei* înaintea *managementului educației*.
- II) *Perspectiva reconstrucției* asigură refacerea sau reconstituirea permanentă a *întregului*, care constituie *obiectul de studiu specific* pedagogiei, aprofundat și dezvoltat la nivelul științelor fundamentale ale educației. Analizele disparate sunt integrate, astfel, în structura sistemului de referință :
 - 1) *Educația*, ca activitate realizată la nivelul sistemului de educație/învățământ – studiată de *Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)*.
 - 2) *Instruirea* – ca activitate realizată la nivelul procesului de învățământ – studiată de *Teoria generală a instruirii (Didactica generală)*.

- 3) *Proiectarea educației și instruirii*, ca activitate concepută în sensul paradigmei curriculumului – studiată de *Teoria și metodologia curriculumului*.

În cadrul practicii sociale și pedagogice dezvoltate în contextul culturii societății informaționale, bazată pe cunoaștere, *miza educației postmoderne* este angajată în direcția *reconstrucției*. O reconstrucție continuă, realizată prin aprofundarea domeniilor de bază și prin dezvoltarea științelor fundamentale, implicate în cunoașterea acestor domenii de bază: *educația – teoria generală a educației*; *instruirea – teoria generală a instruirii*; *proiectarea educației/instruirii – teoria generală a curriculumului*.

În teoria și practica pedagogică, exersată și chiar validată în plan academic, efectele *postmodernității* sunt identificabile la nivelul ambelor tendințe de abordare a educației și de dezvoltare a științelor educației prin *deconstrucție* sau *reconstrucție*. Cu consecințe pe măsură, vizibile sau cu greu mascate.

A) *Abordarea educației prin deconstrucție* a generat deja tendința fărâmițării, a atomizării unor științe pedagogice fundamentale în beneficiul altor domenii de cercetare, considerate prioritare într-o anumită etapă istorică sau situație exersată la nivel de politică școlară.

De exemplu, *didactica generală* este depozitată administrativ de câteva dintre structurile sale tematice de bază (*obiectivele, conținuturile, evaluarea*), trecute, abuziv și artificial, în proprietatea exclusivă a unor noi științe ale educației – *teoria și metodologia curriculumului*, care preia problematica obiectivelor și a conținuturilor instruirii; *teoria și metodologia evaluării*, care preia problematica evaluării de proces.

În consecință, prin *deconstrucție* nu mai poate fi realizată cerința esențială a paradigmei curriculumului referitoare la necesitatea abordării *unitare* a procesului de învățământ și a activității de *educație/instruire*, la nivelul interacțiunii dintre *educator* și *educat*, dintre *funcții* și *structuri de bază*, dintre *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, dintre *predare-învățare-evaluare*.

În situația evocată, *didactica generală*, expediată sub formula de *teoria și metodologia instruirii*, este practic dizolvată într-o structură artificială. Este o structură care, pe de o parte, reduce problematica domeniului, iar, pe de altă parte, sacrifică specificitatea acestuia. Astfel, cursurile și cărțile elaborate sub genericul *teoria și metodologia instruirii* au ca obiect de analiză procesul de învățământ, predarea, învățarea, instruirea, metodele de instruire, principiile didactice; nu au în vedere însă obiectivele, conținuturile, evaluarea instruirii. Pe de altă parte, întrețin interferența cu alte domenii: cu *psihologia* – prin includerea teoriilor psihologice ale învățării, fără analiza lor pedagogică în calitate de potențiale modele de instruire; cu *managementul* – prin preluarea terminologiei economice și aplicarea ei necondiționată la nivelul clasei sau al organizației școlare.

Soluțiile strategice necesare sunt cele care favorizează *(re)construcția științelor educației* prin raportarea lor permanentă la *nucleul epistemic tare* al pedagogiei. Acest *nucleu* este studiat, analizat, aprofundat și dezvoltat de *științele pedagogice fundamentale* (sau de *științele fundamentale ale educației*): *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală, teoria generală a curriculumului*. Toate celelalte științe ale educației, mai vechi sau mai noi, promovate pe diferite căi și trasee de cercetare, pot fi validate epistemologic și social în funcție de cele trei științe pedagogice fundamentale. De exemplu, *teoria și metodologia evaluării* trebuie legitimată *intradisciplinar* ca „subteorie a teoriei educației și instruirii” și nu ca sursă de de structurare sau de descompunere a *didacticii generale*, în vederea decupării unui obiect de studiu specific.

B) *Abordarea educației prin reconstrucție* valorifică argumentele epistemologice și sociale superioare ale *postmodernității*, asociate cu cerințele axiomatice ale paradigmei curriculumului. Avem în vedere reconstituirea permanentă a *întregului* (educația, instruirea, proiectarea curriculară a educației și a instruirii) la nivelul raporturilor optime dintre nevoia de *globalizare* și de stabilizare epistemologică a demersului și de *deschidere* a acestuia spre toate problemele *psihosociale* care apar într-un *context pedagogic deschis*. La nivelul demersului teoretic, metodologic și practic, sunt valorificate imperatiile paradigmei curriculumului referitoare la realizarea *corelației* optime *educator-educat*; *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*; *predare-învățare-evaluare*. Mai nou, sunt valorificate și imperatiile *managementului educației*, referitoare la conducerea *sistemică-optimală-strategică și inovatoare* a educației/instruirii/proiectării curriculare a educației și instruirii.

În consecință, *postmodernitatea educației*, abordată din perspectiva *reconstrucției*, va putea rezolva o problemă esențială pentru pedagogie (și pentru științele educației aflate în continuă expansiune): problema legitimității statutului epistemic.

Soluțiile strategice, angajate în sens inovator, sunt cele care urmăresc optimizarea raporturilor dintre anumite tendințe de abordare a educației/instruirii aflate în opoziție în contextul modernității. Avem în vedere optimizarea raporturilor dintre: a) diversificare – unificare; b) cunoaștere (teoretică) – experiență (empirică); c) cercetare fundamentală – cercetare aplicativă; d) cercetare hermeneutică – cercetare experimentală; analiză axiomatică – analiză istorică (sincronică și diacronică).

Sintezele rezultate prin integrarea cuplurilor evocate pot contribui la *reducerea/esențializarea* zonei de cercetare a pedagogiei (altfel extrem de extinsă și de greu controlabilă), la un *obiect epistemic* foarte clar identificat la nivelul profund și abstract al structurii de funcționare a educației/instruirii.

Acest *obiect epistemic* este studiat de științele pedagogice fundamentale sau de științele educației fundamentale, concentrate teoretic, metodologic și practic asupra dimensiunii de maximă generalitate și profunzime, conceptualizare și esențializare a educației, a instruirii, a proiectării curriculare a educației și instruirii. Călea științifică adoptată constă în *(re)construirea* unor modele teoretice ideale pentru:

- identificarea stadiului istoric al cercetării și crearea cadrului axiomatic necesar pentru rezolvarea problemelor epistemologice și sociale ale domeniului de referință (educație, instruire, proiectare curriculară a educației și instruirii);
- definirea și analiza *conceptelor pedagogice fundamentale* care asigură baza de cunoaștere științifică generală și profundă în domeniul educației, instruirii, proiectării curriculare a educației și instruirii;
- extinderea zonei de aplicare a conceptelor pedagogice fundamentale la toate nivelurile existenței psihosociale în condiții de valorificare a raporturilor dintre general și particular și a resurselor de intradisciplinaritate și interdisciplinaritate, proprii științelor educației;
- aprofundarea investigațiilor specifice domeniului, realizate la nivel fundamental și operațional, istoric și axiomatic, hermeneutic și experimental, calitativ și cantitativ, fixate epistemologic în cadrul unei științe fundamentale a educației – *teoria generală a cercetării pedagogice*.

Nucleul epistemic tare al domeniului, identificarea, analiza și dezvoltarea lui în perspectiva *reconstrucției* sale istorice și axiomatice, sociale și conceptuale, reprezintă obiectul de studiu specific științelor pedagogice fundamentale (sau științelor fundamentale ale educației):

- 1) **Teoria generală a educației.** Este reconstruită epistemologic la nivelul *postmodernității* prin integrarea a două discipline (*Fundamentele pedagogiei* și *Teoria educației*), tratate separat în *pedagogia modernă*. Implică o abordare *istorică* și *axiomatică* a obiectului de studiu specific, *educația*. Are ca obiect de studiu specific definirea și analiza următoarelor concepte pedagogice fundamentale: educație; funcțiile generale ale educației; structura de bază a educației; finalitățile educației; conținuturile generale ale educației; formele generale ale educației; sistemul de educație, sistemul de învățământ. Analiza, realizată din perspectivă istorică și axiomatică, presupune dezvoltarea epistemică și perfecționarea socială a acestor concepte în sensul paradigmei *curriculumului*.
- 2) **Teoria generală a instruirii.** Este promovată social prin reconstrucția epistemologică a *Didacticii generale*, realizată din perspectiva paradigmei *curriculumului*. Implică o analiză globală și deschisă obiectului său de studiu specific – activitatea de *instruire* (principal *subsistem* al activității de *educație*), realizată în cadrul sau în contextul *procesului de învățământ* (principal *subsistem* al *sistemului de învățământ*). În acest sens, *Teoria generală a instruirii* sau *Didactica generală* poate fi considerată o *subteorie a teoriei generale a educației* (cu valoare de *teorie aplicată* sau de *metodologie generală*, utilizată la nivelul tuturor treptelor și disciplinelor de învățământ).
În cadrul *teoriei generale a instruirii/didacticii generale* sunt definite și analizate, din perspectiva paradigmei *curriculumului*, conceptele pedagogice fundamentale de: *instruire*, *proces de învățământ*, *normativitate* a instruirii în cadrul procesului de învățământ (*principii de proiectare*; *principii de realizare* a instruirii/*principii didactice*), *forme de organizare*; *lecția* ca formă principală de organizare a instruirii în cadrul procesului de învățământ; *obiective*, *conținuturi*, *metodologie* (*strategii*, *metode*, *procedee/tehnici*, *mijloace didactice*), *evaluare* (drept *componentă a planificării și strategiei a instruirii*); *predare/comunicare didactică*, *învățare*, *evaluare* (ca acțiune subordonată activității de instruire).
Obiectul de studiu specific este concentrat la nivelul analizei *structurii de funcționare a instruirii*, proiectată în sens *curricular*. Este aprofundat la *nivel de bază* (*corelația profesor-elev*) la *nivel de organizare* a resurselor pedagogice (*forme de organizare generale, particulare, concrete*), la *nivel de planificare* a activității (*obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*), la *nivel de realizare și dezvoltare* a activității (în *context pedagogic și social deschis*), prin *acțiunile de predare-învățare-evaluare* (subordonate *activității de instruire*).
- 3) **Teoria generală a curriculumului.** Este promovată ca o nouă știință fundamentală a educației (sau o nouă știință pedagogică fundamentală), care dezvoltă problematica *teoriei generale a educației* și a *teoriei generale a instruirii* (didacticii generale) din perspectiva *proiectării curriculare*. Are ca obiect de studiu specific *proiectarea curriculară a educației și a instruirii în context pedagogic deschis* la nivel de sistem de educație și de învățământ, sistem și proces de învățământ, activități de educație și instruire concrete, situații de educație și instruire (generate de raportul dintre activitatea de educație/instruire și condițiile existente într-un spațiu și timp determinat). Evoluează într-un context social multidimensional și multidimensionat, propriu societății *postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere*.
Problematica analizată de *teoria generală a curriculumului* vizează:
 - 1) definirea conceptului de *curriculum* în calitate de paradigmă a educației și de model de proiectare a educației în pedagogia și în societatea postmodernă;
 - 2) fundamentele etimologice și istorice ale curriculumului;

- 3) fundamentele filozofice, sociologice și psihologice ale curriculumului ;
- 4) fundamentele pedagogice ale curriculumului – *finalitățile educației* la nivel de sistem (*idealul și scopurile strategice*) și de proces (*obiectivele* generale, specifice, concrete) ;
- 5) domeniile *curriculumului* : societatea ca sistem global, sistem : cultural, politic, economic, comunitar, natural ; tipurile de *curriculum* ; nivelurile, treptele, ciclurile, ariile *curriculare* ;
- 6) *Produsele curriculumului* : A) la nivel de sistem : a) reforma educației ; b) modele de cercetare pedagogică ; B) la nivel de proces – produse *curriculare* : a) *fundamentale* (plan de învățământ, programe școlare pe ciclu de instruire) ; b) operaționale (programa școlară anuală, manualul școlar – al elevului, al profesorului) ; c) anexe și conexe (ghiduri, caiete de studiu individual, culegeri de probleme, culegeri de texte, creșterea, atlase, softuri pedagogice etc.) ;
- 7) *Procesul de proiectare curriculară*, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ : A) *organizarea resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) la nivel de forme : a) *generale* (instruire *formală*, instruire *nonformală*) ; b) *particulare* (instruire frontală, instruire pe grupe, instruire individuală) ; c) *concrete* (curs universitar, lecție, consultații individuale și de grup, excursie didactică etc.) ; B) planificarea activității prin valorificarea resurselor la nivel : a) structural (obiective-conținuturi-metodologie-evaluare) ; b) contextual : variabile cu caracter obiectiv (spațiul și timpul pedagogic, calitatea resurselor, formele de organizare determinate social) și subiectiv (ideologia pedagogică a societății, a organizației școlare și a profesorului, stilul didactic promovat) ; C) *realizarea planificării și dezvoltarea* sa în context deschis prin corelarea optimă a relațiilor dintre acțiunile de *predare-învățare-evaluare*.
- 8) *Modele de proiectare curriculară* necesare pentru : A) *reforma educației* ; B) *planul de învățământ* ; C) *programele școlare* ; D) *manualele școlare* ; E) planificarea cadrului didactic la nivel de : a) ciclu, an, semestru școlar ; b) unități de instruire (grupuri de activități didactice/lecții etc.) ; c) unitate de instruire (activitate didactică/lecție etc.).
- 4) **Teoria generală a cercetării pedagogice.** Reconstrucția acestei științe fundamentale a educației este absolut necesară pentru clarificarea statutului epistemologic al pedagogiei. Implică valorificarea metodologiilor de cercetare proprii științelor socioumane, bazate pe analiza hermeneutică și istorică. Dezvoltă o perspectivă interpretativă și explicativă necesară pentru înțelegerea și valorificarea determinismului de tip teleologic specific științelor educației. Presupune elaborarea unor modele conceptuale pentru analiza educației la nivel de sistem și de proces în vederea adoptării soluțiilor strategice, tactice și operaționale necesare pentru optimizarea activității în contextul societății *postmoderne*, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Concluzie. Identificarea și valorificarea *nucleului epistemic tare* al domeniului – studiat de aceste patru *științe pedagogice fundamentale* – conferă *legitimitate* procesului de expansiune continuă a științelor educației. Avem în vedere o legitimare epistemologică și socială, logică și etică, rezultată din distincția netă operabilă între :

- 1) *științele educației autentice*, dezvoltate din trunchiul comun al *științelor pedagogice fundamentale* prin diferite raporturi de aplicabilitate, *intradisciplinaritate*, *interdisciplinaritate* etc.) ;
- 2) „științele”, autointitulate, artificial și abuziv, „ale educației”, care sunt doar aplicații la educație (sau la instruire) ale altor științe.

Partea a II-a

Concepte pedagogice fundamentale

Capitolul 7. Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație

- 7.1. Educația – obiect de studiu specific pedagogiei
- 7.2. Funcțiile educației
- 7.3. Structura educației
- 7.4. Contextul educației
- 7.5. Structura de funcționare a educației. Un model conceptual din perspectiva paradigmei curriculumului
- 7.6. Caracteristici generale ale educației

Capitolul 8. Finalitățile educației

- 8.1. Conceptul pedagogic de finalitate a educației
- 8.2. Dimensiunea filozofică și politică a finalităților educației
- 8.3. Clasificarea finalităților educației
- 8.4. Finalitățile sistemului de educație/învățământ
- 8.5. Finalitățile procesului de învățământ
- 8.6. Un model al finalităților – ca fundament pedagogic al proiectării curriculare

Capitolul 9. Conținuturile generale ale educației

- 9.1. Conceptul pedagogic de conținut general al învățământului
- 9.2. Educația morală
- 9.3. Educația intelectuală
- 9.4. Educația tehnologică
- 9.5. Educația estetică
- 9.6. Educația psihofizică
- 9.7. Un model de analiză a conținuturilor generale ale educației din perspectiva paradigmei curriculumului

Capitolul 10. „Noile educații” – conținuturi particulare ale educației

- 10.1. „Noile educații” și problematica lumii contemporane
- 10.2. Relația dintre „noile educații” și conținuturile generale ale educației
- 10.3. Conținuturi specifice dezvoltate de „noile educații”
- 10.4. Integrarea „noilor educații” în structura curriculumului școlar și universitar

Capitolul 11. Formele generale ale educației

- 11.1. Conceptul pedagogic de formă generală a educației

- 11.2. Educația formală
- 11.3. Educația nonformală
- 11.4. Educația informală
- 11.5. Interdependența formelor generale ale educației în perspectiva paradigmei curriculumului

Capitolul 12. Contextul în care se realizează educația

- 12.1. Conceptul pedagogic de context al educației
- 12.2. Sistemul de educație
- 12.3. Sistemul de învățământ
- 12.4. Procesul de învățământ
- 12.5. Funcțiile și structura sistemului de învățământ
- 12.6. Evoluția structurii de funcționare a sistemului de învățământ

Capitolul 13. Managementul sistemului de învățământ

- 13.1. Conceptul de management al educației
- 13.2. Funcțiile conducerii manageriale a sistemului de învățământ
- 13.3. Structurile conducerii manageriale a sistemului de învățământ
- 13.4. Un model de conducere managerială a sistemului de învățământ

Capitolul 14. Schimbarea sistemului de învățământ

- 14.1. Conceptul pedagogic de schimbare în educație
- 14.2. Schimbările curente la nivelul procesului de învățământ
- 14.3. Reforma educației – schimbare superioară la nivelul sistemului de învățământ

Capitolul 7

Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație

În acest capitol vom defini și analiza *conceptul pedagogic de educație*. Din perspectivă istorică și *axiomatică*, educația reprezintă *obiectul de studiu specific pedagogiei*. În calitate de știință socioumană cu statut epistemologic autonom, *pedagogia* este specializată în *studiul educației*.

Pedagogia studiază dimensiunea de maximă generalitate și profunzime a educației, concentrată la nivelul *funcției și structurii sale centrale, de bază*. Din această perspectivă vom analiza *funcțiile educației*, evidențiind importanța *funcției centrale cu caracter obiectiv*, care vizează *formarea-dezvoltarea personalității*. *Structura centrală* a educației asigură funcționalitatea activității la nivelul corelației dintre *educator-educat*, necesară în orice context.

Pentru a putea explica și interpreta corect numeroasele fapte pedagogice dezvoltate continuu într-un context deschis, este necesară elaborarea unui *model conceptual de analiză a structurii de funcționare a educației*, aplicabil la nivelul tuturor științelor pedagogice. Cu ajutorul lui vom putea evidenția: a) componentele educației; b) legăturile dintre acestea, realizate permanent într-un context pedagogic și social deschis; c) caracteristicile generale ale educației (interne și externe, funcțional-structurale și contextuale, sintetice).

7.1. Educația – obiect de studiu specific pedagogiei

Educația reprezintă obiectul de studiu *specific* pedagogiei/științelor pedagogice. Datorită complexității, profunzimii și amplitudinii sale, educația este studiată și de alte științe socioumane înrudite cu pedagogia. Acestea o fac însă dintr-o perspectivă *tangențială*, situată la nivelul câmpului psihosocial care înconjură activitatea de educație (și acțiunile subordonate acesteia), sau *particulară*, evidentă la nivelul unei anumite funcții a educației (uneori la nivelul unei funcții derivate) sau al unui anumit element al structurii activității de educație (vezi, de exemplu, contribuția filozofiei în studiul finalităților educației sau a economiei în studiul planificării educației).

Conceptul pedagogic de educație urmărește *cunoașterea științifică*, la un grad înalt de *generalitate* și *abstractizare*, a unei realități psihosociale cu o foarte mare arie de extindere în timp și spațiu și de desfășurare complexă și contradictorie la nivel de sistem și de proces.

Definirea și analiza conceptului pedagogic de educație reprezintă, astfel, o miză epistemologică și morală majoră; *epistemologică*, prin faptul că delimitează nucleul de bază al domeniului, studiat prin metodologii *specifice* și în sensul unei normativități *specifice*, la nivelul pedagogiei, al științelor pedagogice; *morală*, prin faptul că atrage atenția asupra problemelor de fond ale teoriei pedagogice, aflate la baza oricărei soluții eficiente în cadrul oricărei practici educative, realizată pe termen scurt, mediu sau lung.

Elaborarea conceptului de educație ridică numeroase probleme de ordin metodologic și praxiologic, datorate complexității realității psihosociale reflectate, a cărei cunoaștere profundă depinde de stadiul atins în cercetarea științifică de specialitate.

Studiile de epistemologie propun două căi posibile de analiză, diferite, dar complementare, valorificate de noi în partea I a cărții, în capitolul 2, „Perspective de analiză a pedagogiei ca știință”: a) o cale de *analiză istorică sau genetică*; b) o cale de *analiză logică sau axiomatică* (vezi Piaget, 1970, pp.123-126).

Prima *cale de cunoaștere*, cea *istorică*, „analizează genetica noțiunilor”. În consecință, o noțiune științifică se dezvoltă prin acumularea cunoașterii, „constituind simultan un fapt istoric, deci sociologic, și mental sau psihologic”.

A doua *cale de cunoaștere*, cea *axiomatică*, avansează criteriile generale necesare pentru legitimarea epistemică a conceptelor. În consecință, acumularea sau „creșterea cunoașterii”, din perspectivă istorică, este interpretată „sub unghiul judecăților și raționamentelor care o fac posibilă, permițând analiza logică sau axiomatică”.

7.1.1. Definirea și analiză educației din perspectivă istorică

Presupune delimitarea prealabilă a momentelor înregistrate în procesul de constituire a pedagogiei ca știință autonomă. Aceste momente pot fi identificate la nivel de *modele de evoluție* sau de *stadii epistemologice*.

Modelele de evoluție evidențiază tendințele de definire a educației în raport cu un anumit factor intern sau extern considerat determinant într-o etapă istorică sau ca tendință de politică a educației: educatorul, psihologia celui educat, societatea, tehnologia educației etc. Astfel, la diferite intervale de timp, în mod succesiv, dar și simultan, în funcție de condițiile politice, economice și culturale în care funcționează sistemele de instruire, dar și de mentalitățile practicienilor, exprimate la diferite niveluri de referință (proiectarea planului, programelor, manualelor, lecțiilor, cursurilor univ. etc.), educația este concepută unilateral în sens *magistrocentrist*, *psihocentrist*, *sociocentrist*, *tehnocentrist*. Definițiile rezultate pun accent pe rolul central al profesorului, al resurselor elevului, al cerințelor sociale (economice, politice, culturale, comunitare), al tehnologiilor implicate în proiectarea instruirii (Gabaude, Not, 1988).

Stadiile epistemologice parcurse de pedagogie în drumul spre statutul de *știință matură* sau de „*știință normală*” (Kuhn, 1999) sunt reflectate la nivelul definițiilor și al analizelor care marchează *geneza* conceptului de educație. Putem distinge trei *etape de evoluție*, semnificative în plan istoric în procesul de elaborare a *conceptului pedagogic de educație*.

- 1) **Etapa paradigmată** este fixată istoric în societățile premoderne, de la cea primitivă la Renaștere. Educația este definită și analizată în termenii particulari și spontani, neelaborați, preluați din practica și limbajul altor domenii de activitate și de cunoaștere: folclor, filozofie, literatură, religie, morală, politică.

- 2) **Etapa paradigmatică** este lansată în odată cu prima operă pedagogică elaborată în termenii unui limbaj specific (J.A. Comenius, *Didactica magna*, 1657). *Educația* este definită pe baza unor principii, conținuturi și căi metodologice orientate spre instituționalizarea unei *forme specifice de organizare* a instruirii *pe clase și lecții*. Paradigma proiectată ca model al educației vizează *natura abstractă* (Comenius) sau *concretă* (J.J. Rousseau, *Émile sau despre educație*, 1762). La nivelul instruirii, este avansat *modelul educativ* al *învățământului* și al *treptelor psihologice ale lecției* (J.Fr. Herbart, *Pedagogia generală*, 1806, *Prelegeri pedagogice*, 1835).

Educația va fi concepută în spiritul *societății moderne* care militează pentru dezvoltarea învățământului la toate nivelurile sale, în perspectiva proceselor economice și politice, de *industrializare* și de *democratizare*, tipice secolelor XIX-XX. Teza realizării unui învățământ de masă este pregătită de acele opere pedagogice orientate special spre *teoria educației primare* (J.H. Pestalozzi, *Cum își crește Gertrude copiii*, 1801) și preșcolare (Fr.W. Frobel, *Educația omului*, 1826).

Maturizarea societății moderne în prima jumătate a secolului XX va fi reflectată la nivelul educației prin conceperea științifică a acesteia în spiritul unui model *psihocentrist* (lansat de curentul *Educația Nouă*, E. Key, *Secolul copilului*, 1900, dezvoltat prin resursele psihologiei, A. Binet, *Ideile moderne despre copii*, 1910) sau *sociocentrist* (E. Durkheim, *Educație și sociologie*, 1922). Confruntarea celor două modele va genera definiții și practici ale educației care pun accent pe resursele *psihologice* sau *sociale* ale activității de formare și dezvoltare a personalității celui educat.

- 3) **Etapa postparadigmatică** este lansată la jumătatea secolului XX, odată cu afirmarea unei noi paradigme – **CURRICULUMUL** – care încearcă să rezolve conflictul între modelul *psihocentrist* și modelul *sociocentrist* de abordare a educației. Poate fi identificată istoric la nivelul societății posmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Noua *paradigmă* este anticipată de John Dewey (*The Child and the Curriculum*, 1902), care evidențiază limitele celor două modele de abordare a educației: a) *psihocentristă* – o definiție a sterilă educației, realizată doar în funcție de resursele interne ale personalității, referitoare la „dezvoltarea tuturor capacităților mentale, fără să ne dea o idee asupra utilizării lor” ; b) *sociocentristă* – o definiție unilaterală a educației ca „socializare metodică a tinerei generații”, într-un „proces forțat și extern care duce la subordonarea libertății individului față de un statut social și politic preconcept”.

Definirea educației în perspectivă postparadigmatică presupune depășirea limitelor celor două modele prin corelarea factorului *psihologic*, *individual*, cu cel *social*. Este ceea ce propune *paradigma curriculumului* prin plasarea în centrul educației a *finalităților* (*scopurilor* și *obiectivelor*), construite la nivelul unității dintre *cerințele psihologice*, *individuale* ale celui educat și *cerințele societății*, exprimate prin *conținuturile instruirii validate social*.

Afirmarea paradigmei *curriculumului* ca *model al educației* în etapa *postparadigmatică* de evoluție a pedagogiei în societatea *postmodernă* este inițiată de Ralph Tyler în lucrarea *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949, 1950). Principiile propuse vizează definirea *scopurilor* și *obiectivelor* educației în termeni psihologici (de comportamente cognitive) și sociali (de conținuturi ale instruirii), în funcție de care sunt selectate *experiențele de învățare* ale celor educați, modalitățile de *organizare metodică* a activității și tehnicile de *evaluare*.

Educația definită în spiritul *paradigmei curriculumului* sintetizează toate resursele (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice ; formale, nonformale, informale) existente la nivelul activității de (auto)formare-(auto)dezvoltare **permanentă** a personalității în societatea *postmodernă*. Valorificarea lor *permanentă* este realizată în funcție de criteriile axiologice promovate, referitoare la : a) finalități – *țeluri, scopuri, obiective* ; b) *căile și mijloacele folosite pentru a atinge aceste finalități* ; c) *metodele și instrumentele pentru a evalua în ce măsură acțiunea a dat roade* (D'Hainaut, 1981).

7.1.2. Definirea și analiza educației din perspectivă axiomatică

Presupune valorificarea datelor istorice acumulate, interpretabile simultan ca fapte sociale care confirmă evoluția cunoașterii științifice, și ca fenomene psihologice semnificative pentru înțelegerea genezei conceptului aflat în studiu. Cu alte cuvinte, „*analiza logică, axiomatică*” a educației „solicită, în loc de a contrazice *analiza genetică*” sau istorică a acesteia (Piaget, 1970, p. 125).

În funcție de caracterul probabilistic al normativității specifice științelor socioumane, în general, și științelor pedagogice în mod special, se impune calea „deducției algoritmice” a unor **criterii axiomatice** angajate direct în *definirea și analiza conceptului de educație*, la un nivel de generalitate și de abstractizare propriu *pedagogiei* :

- 1) *Tipologia generală a activității de educație*. Educația este o *activitate psihosocială*, bazată pe valorificarea cerințelor *psihologice, interne*, în funcție de cerințele *sociale, externe*.
- 2) *Funcția și structura de bază a educației*. Reprezintă dimensiunea *obiectivă* a activității de educație, necesară în orice context. *Funcția de bază* sau *funcția centrală* a educației vizează *formarea-dezvoltarea* personalității în vederea integrării sale în societate. *Structura de bază* a educației vizează corelația dintre *educator și educat*.
- 3) *Finalitățile educației*. Reprezintă dimensiunea *subiectivă* a educației. Implică orientările valorice proiectate de educator la nivel de sistem (idealul educației, scopurile educației) și de proces (obiectivele educației).
- 4) *Conținuturile și formele generale ale educației*. Reprezintă dimensiunea substanțială și expresivă a educației. Substanța educației este determinată de valorile generale ale educației (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihică și fizică*).
- 5) *Contextul educației*. Reprezintă cadrul în care se desfășoară activitatea de educație și acțiunile educaționale subordonate acesteia. Contextul *intern* exprimă *ambianța educațională* sau *climatul educațional* existent la nivel de *proces de învățământ* și de *activități concrete* realizate în cadrul acesteia. Contextul extern vizează sistemul social, sistemul de educație, sistemul de învățământ.

1) Tipologia generală a activității de educație

Constituie *primul criteriu axiomatic* angajat în definirea educației, în calitate de concept fundamental, central al pedagogiei. Constituie *obiectul de studiu specific pedagogiei*.

Identificarea acestei tipologii solicită rezolvarea conflictului dintre *tendința* de abordare *psihologică* și cea de abordare *sociologică* a educației. Natura acestui conflict istoric, lansat în modernitate, prelungit până în *postmodernitate*, este de ordin epistemic, dar și politic și moral, generând viziuni diferite, exprimate prin două tendințe de abordare a educației : *psihologică-sociologică*.

Prima tendință concepe educația predominant ca *proces psihologic* de formare a personalității prin valorificarea resurselor sale interne. Cea de-a doua tendință concepe educația predominant ca *produs social* determinat de condițiile externe (culturale, economice, politice, naționale, internaționale etc.). Accentuarea unui anumit tip de abordare generează tendința de :

- a) *psihologizare* a educației – vezi, de exemplu, riscul neglijării finalităților educației, al „supunerii în fața mării sale copilul” (E. Key) ;
- b) *sociologizare* a educației – vezi, de exemplu, riscul politizării educației, prezent în diferite forme și variante, explicate sau/și mascate.

Soluția pedagogiei *postmoderne*, realizată în sensul *paradigmei curriculumului*, vizează unitatea dintre abordarea educației ca *proces/ca produs*, realizabilă la nivelul unei *activități psihosociale* cu funcție centrală de *formare-dezvoltare* a personalității în vederea integrării sale optime la nivelul societății prezente și mai ales al societății viitoare.

Acest efort, de construcție epistemologică stabilă, impune definirea educației ca *activitate psihosocială*, bazată pe valorificarea resurselor *psihologice* ale personalității și a cerințelor *sociale* de integrare permanentă la nivel cultural, comunitar, economic, politic.

Ca *activitate psihosocială*, educația are o funcție centrală, cu caracter *obiectiv-formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității. Ei îi corespunde o *structură de bază* exprimată prin corelația dintre *subiectul educației (educatorul)* și *obiectul educației (cel educat)*, realizabilă, conform unor *finalități de sistem (ideal, scopuri)* și de *proces (obiective)*, într-un *context* (intern și extern) deschis. *Finalitățile* educației, vizând *integrarea socială optimă a personalității*, conferă unitate de cerințe tuturor acțiunilor educaționale (didactice, extradidactice, educative, de formare profesională etc.) subordonate activității, realizabile în diferite contexte (familie, grădiniță, școală, universitate, comunitate locală, mediul social) prin mijloace specifice (*obiective-conținuturi-metode-evaluare*), angajate în cadrul proiectului pedagogic de inițiatorul acesteia, individual (profesor) sau colectiv (instituții/organizații specializate în elaborarea planului de învățământ, programelor școlare etc.).

În concluzie, activitatea de educație are o tipologie specifică, bazată pe : a) un *nucleu funcțional-structural* stabil ; b) *finalități* proprii ; c) mijloace de realizare (care implică *toate conținuturile generale ale educației*) condiționate de un context intern și extern deschis (care implică *toate formele generale ale educației*, la nivel de sistem și de proces).

Acțiunile educaționale, subordonate activității, preiau nucleul funcțional-structural și finalitățile proprii activității de educație, angajând mijloace proprii la nivelul proiectului pedagogic realizabil într-un context deschis spre o (auto)perfecționare continuă.

Având o sferă de referință de maximă generalitate, *educația* include, ca principale subsisteme, activitatea de *instruire* și activitatea de *formare profesională*.

Instruirea reprezintă activitatea proiectată, realizată și dezvoltată de profesor în vederea *formării-dezvoltării* personalității elevilor, studenților, cursanților etc. prin acțiuni de *predare-învățare-evaluare* organizată în mod sistematic la nivelul procesului de învățământ, în mediul școlar, dar și extrașcolar. Activitatea de instruire, realizată în contextul procesului de învățământ, constituie obiectul de studiu specific *didacticii generale* (numită și *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a procesului de învățământ*, *teoria și metodologia instruirii*).

Activitatea de *formare profesională*, interpretabilă uneori ca realitate distinctă, ulterioară celei de educație (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la*

formation, 1998), reprezintă, în fapt, o parte integrantă a educației în contextul extinderii conceptului până la nivelul unei activități de *formare-dezvoltare permanentă* a personalității, pe tot parcursul existenței umane (vezi Mialaret, 1993, p. 12).

2) Funcția și structura de bază a educației

Constituie cel de-al doilea criteriu axiomatic angajat în definirea educației ca obiect de studiu specific pedagogiei. Reprezintă dimensiunea obiectivă a educației. Este situată 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/funcția centrală („nucleu”) a educației exprimă necesitatea integrării personalității la nivelul sistemului social global. Definește consecința cea mai generală a activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane, realizabilă în orice context extern și intern deschis perfecționării și autoperfecționării într-un timp, spațiu și stil pedagogic determinat istoric. Această funcție vizează integrarea personalității umane la nivelul sistemului social global și al principalelor sale subsisteme: economic, politic și cultural. În acest cadru de referință sunt deduse funcțiile generale principale ale educației – economică, politică și culturală –, subordonate funcției generale de bază. Pe de altă parte, în perspectiva paradigmei *curriculumului*, trebuie evidențiată și o altă categorie de funcție generală, principală, cea de umanizare, determinată la nivel psihologic, subordonată, de asemenea, funcției generale de bază sau funcției centrale, de *formare-dezvoltare* a personalității în vederea integrării sale sociale.

Structura de bază a educației, corespunzătoare *funcției centrale a educației*, angajează *corelația* dintre *educator* (*subiectul educației*) și *educat* (*obiectul educației*) la un nivel *obiectiv* și *general*, necesar în cadrul oricărei activități de *formare-dezvoltare* și în cadrul oricărei acțiuni educaționale (didactice, extradidactice etc.) subordonată acesteia. Această *corelație funcțională* valorifică morfologia și fiziologia principalelor componente ale educației (funcții generale, finalități macrostructurale, finalități microstructurale/obiective; conținuturi și forme, metodologie, evaluare, normativitate, mesaj pedagogic, conexiune inversă externă și internă, context extern și intern), dezvoltate la nivelul unui proiect pedagogic deschis spre (auto)perfecționare continuă, în condițiile unui model de tip *curricular*.

Împreună cu *funcția centrală a educației* și în funcție de finalitățile macrostructurale angajate la nivel de filozofie și de politică a educației, *structura de bază a educației* reprezintă *nucleul funcțional-structural* al activității de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane, obiect de studiu specific pedagogiei generale și științelor pedagogice (ale educației) rezultate, aflate în continuă expansiune (calitativă și cantitativă).

Funcția și structura de bază a educației formează *nucleul funcțional-structural al educației*, care are un caracter abstract și general. Reprezintă dimensiunea obiectivă a educației, la care se raportează toate celelalte componente ale educației, inclusiv *finalitățile educației* (care reprezintă dimensiunea subiectivă a educației).

Acest *nucleu funcțional-structural* – care constituie *obiectul de studiu specific pedagogiei* – stă la baza oricărei activități de educație (în calitate de activitate de *formare-dezvoltare* a personalității umane) și a oricărei acțiuni educaționale subordonate acesteia.

3) Finalitățile educației

Constituie cel de-al treilea criteriu axiomatic angajat în definirea educației ca obiect de studiu specific pedagogiei. 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 integrării psihosociale optime a personalității umane (aflată în condiția de *educat*).

Finalitățile educației sunt definitivate în termeni de filozofie și de politică a educației la nivel de *sistem* și de *proces*. La nivel de *sistem*, sunt proiectate finalitățile *macro-structurale*: *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/operationale.

Dimensiunea *subiectivă* a finalităților, care exprimă poziția activă a *educatorului* (colectiv și individual, personalizat și instituționalizat), este raportată permanent la dimensiunea *obiectivă* a educației, situată la nivelul *nucleului funcțional-structural* al educației, stabil și obligatoriu în orice context (extern și intern) de realizare a activității de *formare-dezvoltare* a personalității (celui *educat*).

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 de educație, în general, al sistemului și al procesului de învățământ, în mod special, conferă oricărei activități de educație (și acțiunilor educaționale subordonate acestora) consistență internă și deschidere externă, stabilitate epistemică și flexibilitate praxiologică, anvergură axiologică și focalizare operațională. Sunt atribute 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 în mod activ (reactiv, dar și proactiv, productiv și creativ) de *educator* (care intervine *individual* și/sau colectiv, personal și/sau instituțional).

4) Conținuturile și formele generale ale educației

Constituie cel de-al patrulea criteriu axiomatic, angajat în definirea educației ca *obiect de studiu specific pedagogiei*. Intervin în cadrul oricărui proiect pedagogic (bazat pe *obiective-conținuturi-metode-evaluare*) realizat în *context* intern și extern, organizat la nivel de *sistem* și de *proces*.

La nivel de *sistem de învățământ*, *conținuturile* și *formele generale* intervin prin asumarea unor *scopuri* și *obiective generale* orientate spre *formarea-dezvoltarea complexă (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică)* a personalității, valorificând toate resursele educației organizate școlar și extrașcolar sau preluate din mediul social (comunitar, cultural, politic, economic). La nivel de *proces de învățământ*, *conținuturile* și *formele generale* intervin prin *obiectivele specifice* fiecărei trepte și discipline de învățământ, operaționalizate de profesor în cadrul unor activități concrete organizate în cadrul și în afara programului școlar, deschise spre toate influențele contextului intern și extern al educației/instruirii.

A) Conținuturile generale – numite în literatura de specialitate și *dimensiuni* sau *laturi ale educației* – reflectă *valorile pedagogice fundamentale (binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihofizică)* angajate în *formarea-dezvoltarea complexă* a personalității umane. Rezultă cinci *conținuturi generale* ale activității de educație: *educația morală, educația intelectuală (științifică), educația*

aplicată (tehnologică), educația estetică, educația psihofizică. Toate conferă *substanța axiologică* proprie oricărei activități de *formare-dezvoltare* a personalității umane, a *educatului*.

Analiza conținuturilor generale ale educației evidențiază caracterul lor :

- a) *obiectiv* – determinat de structura bio-psiho-socio-culturală a personalității umane, de cerințele, de existența și de evoluția proprii acestora (necesitatea de a se raporta permanent la valoarea de *bine* moral, de *adevăr* științific, de *utilitate* a adevărului științific, de frumos, de sănătate psihică și fizică) ;
- b) *unitar* – determinat de interdependența celor cinci conținuturi care conferă substanța activității de formare-dezvoltare *permanentă* a personalității, indiferent de direcția sau domeniul de manifestare și de evoluție a acestora ;
- c) *dinamic* – determinat de corelația *informare-formare*, cu manifestări specifice în cazul fiecărui *conținut* la nivelul structurii mesajului pedagogic care trebuie orientat spre formarea-dezvoltarea *pozitivă* a personalității umane, a *educatului*, în plan cognitiv și noncognitiv, teoretic și practic etc. ;
- d) *deschis* – determinat în funcție de numeroasele *conținuturi particulare*, proprii fiecărei vârste psihologice și școlare (vezi conținuturile învățământului, incluse în plan, programe, manuale etc.) și de „problematika lumii contemporane”, abordată ciclic de „noile educații” (vezi *educația ecologică, educația demografică, educația pentru și prin mass-media, educația civică pentru democrație, educația sanitară modernă, educația economică, educația interculturală* etc.).

B) Formele generale ale educației reprezintă modalitățile în care sunt exprimate, direct și/sau indirect, *conținuturile generale ale educației* (implicit și *conținuturile particulare*) prin diferite *activități (acțiuni)* 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* – organizată foarte riguros, cu structuri ierarhice, obligatorii, cu modalități oficiale de evaluare cu scop de notare, promovare, selecție, certificare – vezi *educația/instruirea școlară* ;
- b) *educația nonformală* – organizată flexibil, cu structuri mobile, opționale, 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 cu anumite cerințe etc. – vezi *educația/instruirea extrașcolară* ;
- c) *educația informală* – 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.

5) Contextul general al educației

Constituie cel de-al cincilea criteriu axiomatic, angajat în definirea educației ca *obiect de studiu specific pedagogiei*. Poate fi identificat în plan *extern* și *intern*. Include un ansamblu de *factori* sau *condiții* de realizare a *activității* de educație, cu caracter *obiectiv* și *subiectiv*, care delimitează cadrul de desfășurare al unei *situații educative*, constituind „suportul faptelor pedagogice” (vezi Mialaret, 1993, pp. 31-35).

Contextul extern, în care are loc *activitatea de educație*, include ansamblul *acțiunilor* organizate *formal* și *nonformal* și al *influențelor* spontane, realizate în sens pedagogic în cadrul societății în ansamblul său.

La nivel *general* tinde să fie conceput ca „sistem de educație” proiectat de UNESCO („societate educativă”; „cetate educativă” – Lengrand, 1970, 1972; Faure, 1972, 1974) special pentru responsabilizarea pedagogică a tuturor instituțiilor sau organizațiilor sociale (culturale, religioase, politice, economice) și a tuturor comunităților (familie, comunitate locală-națională-internațională). Problema de fond este cea a construirii unui astfel de „sistem de educație” la scară socială, prin asumarea unor acțiuni specifice pedagogice organizate *formal* sau *nonformal*, deschise față de numeroasele influențe de tip *informal*, provenite din direcția câmpului psihosocial înconjurător, propriu fiecărei instituții, organizații sau comunități.

La nivel *particular*, *contextul extern al educației* poate fi identificat la nivelul sistemului și al procesului de învățământ, în cadrul activităților desfășurate în școli în funcție de anumiți factori sociali, favorabili sau nefavorabili din punct de vedere pedagogic. Astfel, există o *ambianță educațională* sau un *climat psihosocial* proprii fiecărei școli care influențează modul de realizare al educației organizate *formal* (lecția în clasa de elevi) sau *nonformal* (extrașcolar, la un cerc de specialitate etc.). În mod analogic, specificul psihosocial al comunității locale (oraș, cartier, sat etc.) influențează calitatea educației și a instruirii în școală, generând sau întreținând o anumită *ambianță educațională*, un anumit *climat psihosocial*.

Factorii care condiționează calitatea contextului extern, la nivel general și particular, sunt de natură: a) *obiectivă* – situația economică, atmosfera politică, tradiția culturală sau religioasă, condiția pedagogică familiei și a comunității locale, creșterea sau descreșterea demografică, ambianța generată de mediul natural (climă, relief, poluare etc.); b) *subiectivă* – ideologia pedagogică oficială, stilul managerial al ministerului, inspectoratului școlar, directorului de școală, profesorilor, reprezentanților comunității locale, naționale etc.; implicarea culturală, economică, politică etc. a tuturor *actorilor educației* (profesori, părinți, manageri, reprezentanți ai comunității etc.).

Contextul intern în care are loc educația/instruirea intervine la nivel de *ambianță educațională* proprie fiecărei activități pedagogice/didactice concrete, de tip *formal* (lecție etc.) și *nonformal* (cerc de specialitate etc.), care valorifică *influențele informale* ale *câmpului psihosocial* înconjurător, în condițiile diferitelor forme particulare de organizare (frontală, pe grupe, individuală) specifice procesului de învățământ.

Calitatea contextului intern al educației, identificabil, în mod special, la nivelul clasei de elevi, depinde de două categorii de factori: a) *obiectivi* – spațiul și timpul pedagogic disponibil, resursele umane și didactico-materiale existente, formele de organizare și de evaluare impuse social (instruire frontală, lucrare scrisă semestrială, examen de an, de ciclu etc.); b) *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.); gradul de participare afectivă și motivațională a elevilor.

În perspectiva paradigmei *curriculumului*, contextul general al educației, extern și intern, are un caracter *deschis*. Poate fi valorificat în funcție 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 proiectate de profesor în

școală, în clasă etc. În condiții sociale și pedagogice concrete, proprii fiecărei clase de elevi sau școli, fiecărui sistem și proces de învățământ, factorii implicați la nivel de context extern și intern devin resurse de (auto)perfecționare permanentă a activității de educație/instruire.

Concluzie

*Ca obiect de studiu specific pedagogiei/științelor pedagogice/științelor educației, educația trebuie definită la nivel de **concept fundamental**.*

*Conceptul pedagogic fundamental de educație este elaborat printr-un demers epistemologic coerent, în condițiile valorificării criteriilor *axiomatice* prezentate anterior, confirmate la scară *istorică*, din perspectiva paradigmei *curriculumului*.*

*Educația reprezintă, astfel, **activitatea psihosocială cu funcție centrală** de formare-dezvoltare a personalității, realizată în vederea integrării sale în societate, pe baza corelației *educator-educat*, orientată conform finalităților asumate la nivel de sistem și de proces, prin conținuturi și forme generale valorificate într-un *context*, intern și extern, *deschis*.*

Analiza educației, în termenii proprii unui concept pedagogic fundamental, este realizabilă la două niveluri de referință; a) un nivel funcțional-structural care implică fixarea obiectului epistemic la o dimensiune internă, stabilă, de maximă generalitate și abstractizare; b) un nivel contextual, care implică raportarea obiectului epistemic la o dimensiune externă, variabilă, compusă dintr-un ansamblu de factori sociali aflați în permanentă schimbare, în timp și spațiu.

*Viitoarele subcapitole vor analiza educația din ambele perspective. Vom începe cu **funcțiile și structura** educației, articulate la nivelul unui *model conceptual* care va avea în vedere și resursele *contextului educației*.*

7.2. Funcțiile educației

*Analiza educației la nivel **funcțional-structural** permite delimitarea și poziționarea corectă a tuturor elementelor implicate în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității. Dinamica lor, reflectată la nivel central, este sesizabilă prin apelul la funcțiile educației, componente de bază care generează o anumită modalitate de proiectare, realizare și dezvoltare a *structurii* educației.*

***Funcțiile educației**, analizate din perspectiva unui *concept-cheie* în științele socioumane, definesc „*rosturile*” activității și ale instituțiilor specifice care asigură un echilibru structural într-un context dinamic (vezi Burke, 1999, pp. 125-131; Zamfir, 1987, pp. 71-77). Ele constituie consecințele sociale ale activității de *formare-dezvoltare* a personalității angajate la nivel de sistem, în mod *obiectiv*, „indiferent dacă acestea sunt sau nu intenționate”, fiind realizabile în funcție de finalități prin *acțiuni* pedagogice organizate sau/și doar prin *influențe* pedagogice spontane, provenite din direcția câmpului psihosocial, situat și dezvoltat în context intern și extern.*

*În această perspectivă, afirmată la nivelul științelor socioumane, funcțiile educației au un caracter *obiectiv*. Ele sunt traduse în practica socială prin acțiunile pedagogice proiectate prin intermediul finalităților educației, care au un caracter *subiectiv* în sensul*

că sunt elaborate periodic prin diferite decizii macrostructurale (de filozofie și de politică a educației – vezi *idealul* și *scopurile* sistemului de educației) și microstructurale (de politică școlară – vezi *obiectivele* procesului de învățământ).

Analiza funcțiilor educației presupune elaborarea unui *model ierarhic* aplicabil în contextul sistemului social global. *Taxonomia* rezultată vizează astfel trei categorii de funcții ale educației: 1) centrală; 2) principale; 3) secundare. Funcția centrală și funcțiile principale au un caracter general, obiectiv, necesar. Funcțiile *secundare* au un caracter subiectiv, imprimat de modul în care sunt valorificate și interpretate funcțiile generale (centrală; principale)

- 1) *Funcția centrală (de bază) a educației*: *formarea-dezvoltarea personalității* în vederea *integrării psihosociale* permanente, realizabilă la scara întregului sistem social, având cel mai înalt grad de generalitate.
- 2) *Funcțiile principale ale educației* sunt implicate direct în asigurarea realizării efective a funcției centrale, pe grade de generalitate care reflectă dimensiunile celor mai importante ale procesului de integrare a personalității umane la nivel *psihologic* (cognitive și noncognitiv) și *social* (*cultural – politic – economic*). Ca urmare, sunt identificate două tipuri de funcții principale care vizează formarea-dezvoltarea *psihologică* și *socială* a personalității.

2.1.) Funcția de *umanizare* vizează formarea-dezvoltarea personalității în vederea valorificării la maximum a resurselor sale psihologice, *cognitive* (limbaj, gândire, memorie, imaginație, aptitudini generale și specializate în plan intelectual) și *noncognitive* (motivație, afectivitate, voință, caracter, atitudini și aptitudini specializate în plan noncognitiv).

Din această perspectivă, putem identifica două funcții care vizează umanizarea personalității în perspectiva integrării sale psihosociale:

- a) *funcția cognitivă* a educației – de formare-dezvoltare a personalității prin valorificarea resurselor sale cognitive;
- b) *funcția noncognitivă* a educației – de formare-dezvoltare a personalității prin valorificarea resurselor sale cognitive.

2.2.) Funcțiile care vizează formarea-dezvoltarea personalității în vederea *integrării* sale *sociale* la toate nivelurile sistemului social global:

- a) *funcția culturală a educației*: *formarea-dezvoltarea personalității* prin intermediul valorilor *spirituale* (și materiale) preluate *pedagogic* din toate domeniile *cunoașterii umane* (știință, tehnologie, artă, filozofie, morală, religie, politică, economie etc.), în raport cu particularitățile fiecărei vârste psihologice și școlare;
- b) *funcția politică a educației*: *formarea-dezvoltarea personalității* prin intermediul valorilor civice care reglementează raporturile acesteia cu lumea și cu sine, în condiții proprii fiecărei vârste școlare și psihologice;
- c) *funcția economică a educației*: *formarea-dezvoltarea personalității* prin intermediul valorilor *tehnologice*, aplicative, care vizează capacitatea acesteia de realizare a unor activități socialmente utile în diferite contexte sociale, într-o perspectivă imediată și pe termen mediu și lung.

Raportarea funcțiilor principale la funcția centrală a educației evidențiază ponderea specifică a funcției *culturale*, relevantă pedagogic din perspectiva contribuției prioritare a *valorilor culturale* la:

- a) realizarea funcției centrale a educației angajată în activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității în perspectiva *umanizării* și a *integrării sociale* optime;

- b) proiectarea corectă a finalităților educației la nivel de sistem și de proces ;
 - c) realizarea calitativă a celorlalte două funcții principale ale educației care vizează integrarea socială: *funcția politică*, realizabilă prin *cultură politică* (altfel înregistrăm tendința negativă, de politizare a educației) și *funcția economică*, realizabilă prin *cultură economică* (altfel înregistrăm tendința negativă, de politehnizare sau tehnicizare a educației) ;
 - d) realizarea calitativă a funcțiilor secundare, derivate din cele principale, concepute cu scop de *umanizare* și de *integrare socială (culturală- politică-economică)*.
- 3) *Funcțiile secundare, derivate*, rezultă din atribuirea unor semnificații și intenții speciale funcțiilor principale. Constituirea lor depinde de intervenția unor factori externi care le conferă, astfel, un caracter *subiectiv*. În aceasta constă diferența esențială dintre funcțiile *secundare, derivate*, și funcțiile *generale* (centrale, principale), care au un caracter *obiectiv*.

Spre deosebire de funcțiile generale, care exprimă trăsături intrinseci ale educației, *funcțiile secundare, derivate*, desemnează „caracteristici dependente de observator”, observator care tinde să (re)construiască realitatea formativă în raport de anumite intenții și interese (Searle, 2000, pp. 21-31).

În această accepție, pot fi avansate următoarele *funcții secundare/derivate* subordonate funcțiilor principale ca exemple semnificative care se regăsesc, de altfel, în practica educației, în diferite contexte temporale și spațiale :

- a) funcția de informare, funcția de culturalizare, funcția de asistență psihologică (subordonate funcției culturale, *derivate* din funcția culturală) ;
- b) funcția de protecție socială, funcția de propagandă/ideologizare (subordonate funcției politice, *derivate* din funcția politică) ;
- c) funcția de specializare, funcția de profesionalizare, funcția de asistență socială (subordonate funcției economice, *derivate* din funcția economică).

Definirea și analiza educației la nivel funcțional impune evidențierea prioritară a caracteristicilor sale intrinseci, de bază, existente la nivelul nucleului activității de *formare-dezvoltare* permanente a personalității. Aceste caracteristici, cu caracter *obiectiv*, sunt exprimate prin intermediul funcțiilor generale ale educației, fiind concentrate la nivelul *funcției centrale* a educației.

La nivel de politică a educației, în limitele anumitor paradigme, ponderea acordată unor tipuri de funcții generale principale poate trasa linii diferite de evoluție a educației, asumate în termeni de *psihologizare* (prin accentuarea funcției de *umanizare* în defavoarea celei de *integrare socială*) sau de *socializare* (prin accentuarea funcției de *integrare socială* în defavoarea celei de *umanizare*). Paradigma *curriculumului* impune realizarea echilibrului între cele două tipuri de funcții generale principale angajate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației ca activitate *psihosocială*.

Deciziile de politică a educației pot genera anumite dezechilibre în interiorul funcțiilor de integrare socială. Astfel, accentuarea funcției *politice* sau a celei *economice* în defavoarea celei *culturale* (funcție cu contribuție esențială în realizarea funcției *centrale*, dar și în orientarea pedagogică specifică a celorlalte două funcții principale, *politică* și *economică*) marchează deja intervenția factorului *subiectiv* care va influența decisiv întreaga dinamică de proiectare și promovare a funcțiilor secundare, derivate.

Pe de altă parte, trebuie semnalat faptul că tendința de plasare a funcțiilor *secundare, derivate, subiective* înaintea celor *generale, obiective, necesare* poate provoca numeroase

perturbări și confuzii cu consecințe grave la nivel de filozofie și de politică a educației. În plan teoretic și metodologic, o asemenea anomalie împiedică explicarea și înțelegerea educației la nivelul dimensiunilor sale profunde, esențiale, denaturând realizarea și dezvoltarea sa ca proiect social eficient, aflat în continuă construcție și reconstrucție în cadrul unei *structuri* din ce în ce mai complexe.

7.3. Structura educației

Structura educației reprezintă elementele componente și interacțiunea lor, care asigură funcționalitatea activității de *formare-dezvoltare* a personalității. Analiza sa presupune elaborarea unui *model abstract* care evidențiază importanța prioritară a *funcțiilor generale* în raport cu numeroasele elemente componente ale activității psihosociale de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității.

Datorită complexității sale ontologice, dar și epistemologice, *educația* prezintă „o structură invizibilă a realității sociale”, dincolo de evidențele sale aparente care întrețin, pe de o parte, *descriptivismul* centrat asupra comportamentelor externe, iar pe de altă parte *spiritul fenomenologic* înclinat spre extrapolarea impresiilor interne. De aceea este necesară sesizarea celor mai importante elemente componente: *educatorul* (*subiectul* educației) și *educatul* (*obiectul* educației). Corelația lor este indispensabilă pentru funcționarea oricărei activități de educație, oricărei acțiuni pedagogice cu finalitate formativă.

În această perspectivă, **structura de bază a educației** este concentrată la nivelul corelației funcționale dintre *subiectul* și *obiectul* educației. Toate celelalte elemente componente, cu interdependențele lor generale și specifice, sunt raportabile la structura de bază a educației, angajată, implicit și explicit, ca *structură de funcționare* a educației.

Avem în vedere următoarele elemente componente: *funcția centrală a educației* – *finalitățile macrostructurale ale educației*; *obiectivele* (*finalitățile microstructurale*) – *conținuturile* – *metodologia* – *evaluarea*; *normativitatea pedagogică*; *proiectul pedagogic curricular*; *mesajul pedagogic comunicat*; *repertoriul comun*; *mesajul pedagogic interiorizat*; *strategia de dirijare a educației/instruirii* – *răspunsul dirijat*; *evaluarea răspunsului dirijat*; *conexiunea inversă externă*; *răspunsul autodirijat*; *evaluarea răspunsului autodirijat* – *conexiunea inversă internă*; *strategia de autodirijare a instruirii* – *autoproiectul pedagogic*; *contextul* (*intern și extern*) al educației, exprimat *situational*, cu diferite variații în timp și spațiu.

Din perspectivă *pedagogică*, statutul *subiectului* și al *obiectului* educației are un dublu sens: *ontologic* și *epistemic*; *ontologic*, prin faptul că „atribuie anumite moduri de existență” care demonstrează rolul diferit jucat de *subiectul* și *obiectul* educației (vezi Searle, 2000, p. 20); *epistemic*, prin calitatea judecăților emise care demonstrează rolul activ jucat în cunoaștere atât de *subiectul*, cât și de *obiectul* educației.

În sens *ontologic* este evidentă diferența dintre *subiectul* (educator) și *obiectul* educației (cel educat). În sens *epistemic* însă, atât *educatorul*, cât și *educatul* (cel educat) au calitatea de *subiect* activ în cunoaștere, în receptarea mesajelor *pedagogice* (educative/didactice).

În *analiza structurii de funcționare a educației*, opțiunea pentru formula de *subiect* și *obiect* al educației este adoptată în sens *ontologic*, fără a exclude condiția epistemică a celor „doi actori ai educației”, ca și potențiala evoluție existențială a *celui educat*, de la statutul pedagogic de *obiect* la cel de *subiect*. Sintetizând importanța demersului la nivelul corelației funcționale necesară în cadrul oricărei activități de educație eficientă,

„*subiectul* este sursa acțiunilor, iar *obiectul* locul asupra cărora se exercită aceste acțiuni” (Not, 1979, p.10). Această situație condiționează modul de definire și analiză a celor mai importante componente structurale implicate în funcționarea eficientă a educației.

Educatorul/Subiectul educației (E ; Se) – individual sau colectiv. Este inițiatorul activității de educație, în calitate de autor al *proiectului pedagogic* și de emițător al *mesajului pedagogic*. Este responsabil de realizarea permanentă a corelației funcționale cu educatul, la nivel individual sau colectiv (vezi, de exemplu, corelația profesor – clasa de elevi). Condiția de *subiect al educației* vizează statutul său *ontologic*, existențial, probat prin experiență de viață (cazul familiei) sau nivel profesional specializat (cazul cadrului didactic).

Educatul (Obiectul educației (Ed. ; Oe) – individual sau colectiv. Este beneficiarul activității de educație în calitate de receptor al *mesajului pedagogic*. Condiția de *obiect al educației* vizează statutul său *ontologic*, existențial, de moment, datorat experienței de viață sau nivelului de pregătire limitat (vezi *statutul* de : fiu, preșcolar, elev, student, cursant la acțiuni de perfecționare). Ca potențial de cunoaștere, *obiectul educației* are calitatea de *subiect epistemic* (activ în cunoaștere); existențial, la nivelul corelației funcționale specifice activității de educație, *obiectul* poate dobândi calitatea de *subiect* doar în momentul în care devine inițiator al educației și autor al propriului său proiect pedagogic (*autoproiect pedagogic*) și, în mod implicit, al propriului său mesaj pedagogic (vezi stadiul *autoeducației* pe care, potențial, îl poate atinge orice personalitate umană, situată inițial în ipostaza de *obiect*).

Funcția centrală a educației (FCE). Reprezintă primul element al structurii educației la care se raportează *subiectul* educației. Astfel, indiferent de specificul activității de educație pe care urmează să o proiecteze, *educatorul* va angaja *funcția* de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității în vederea integrării *psihosociale* a personalității celui *educat* (în sens general uman, cultural, civic, economic), funcție de maximă generalitate care are un caracter *obiectiv*.

Finalitățile macrostructurale ale educației (FME). Sunt elaborate la nivel de filozofie și de politică a educației, fiind valabile la scara sistemului de educație/învățământ. Traduc în plan *subiectiv* dimensiunea *obiectivă* a *funcției centrale a educației*, definind orientările valorice care stau la baza acțiunilor specifice angajate în *formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității umane : *idealul educației* – definește tipul de personalitate umană, necesar la nivel de sistem pe termen lung ; *scopurile educației* – definesc direcțiile generale de evoluție a educației, valabile la nivel de sistem pe termen mediu și lung.

Finalitățile microstructurale ale educației – obiectivele (o). Sunt derivate din finalitățile *macrostructurale*. Definesc, la nivel general și particular, orientările valorice care stau la baza acțiunilor specifice de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane, valabile la scara procesului de învățământ.

Conținuturile generale ale educației (C) – educația : *morală, intelectuală (științifică), aplicată (tehnologică), estetică, psihofizică*. Vizează acele valori fundamentale (*binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul, sănătatea*) aflate la baza proceselor de *formare-dezvoltare* permanentă a conștiinței psihosociale a omului, cu deschidere spre problematica lumii contemporane (vezi *Noile educații* – George Văideanu, 1988 ; 1996).

Metodologia educației (M). Include ansamblul metodelor pedagogice propuse de *educator* la nivelul unor *căi eficiente* aplicate de *cel educat* ca *strategie de educație/instruire* bazată prioritar pe : comunicare, cercetare a realității, acțiune practică, mijloace

de instruire programată (calculator), valorificând diferite *forme de organizare* particulară (frontală, grupală, individuală) și *concretă* (curs, lecție, seminar, oră de dirigenție etc.) a activității (educative/didactice).

Evaluarea educației (Ev). Include acțiuni de control și apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii optime ; poate implica acțiuni realizabile prin *strategii de evaluare* : inițială-continuă-finală ; predictivă-formativă-sumativă ; normativă-de progres.

Proiectul pedagogic de tip curricular (PPC). Articulează cele patru elemente prezentate anterior (*obiective-conținuturi-metodologie-evalaure*) la nivelul unei structuri de acțiune care, anticipând mesajul pedagogic, acordă prioritate obiectivelor, urmărind realizarea permanentă a unei corespondențe pedagogice optime între *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*, valorificând integral și adecvat : *contextul intern* și *extern* în care se desfășoară activitatea la nivel de proces și de sistem.

Normativitatea pedagogică intervine la nivel de principii de proiectare (*NPP*) și de principii de realizare (*NRP*). Include *principiile* cu valoare imperativă care trebuie respectate în activitatea de proiectare și de *realizare* a educației prin intermediul *mesajelor pedagogice* transmise/construite de *educator*, receptate și interiorizate de cel *educat*.

Mesajul pedagogic transmis/construit (MPt/c) este elaborat de educator la nivelul interacțiunii dintre *finalitățile macrostructurale ale educației* și *finalitățile microstructurale ale educației*, aflate în centrul *proiectului pedagogic curricular*. Este transmis sau construit împreună cu elevii. Reprezintă o structură de acțiune specifică, realizabilă în termeni de *comunicare pedagogică eficientă*, bazată pe corelația dintre *informare* (*I*), (informație selectată și transmisă/construită de educator) și *formare-dezvoltare pozitivă* (*fdp*) a celui *educat* (în plan cognitiv și noncognitiv ; vezi raportul dintre *memorie* și *gândire*, dintre *motivația internă* și *motivația externă*). Este transmis/construit în perspectiva receptării și interiorizării sale depline de către educat (individual, colectiv).

Repertoriul comun (RCc.af.mot). Exprimă capacitatea *empatică* a *educatorului* (*Ep*) de transpunere a *mesajului pedagogic* la nivelul conștiinței celui *educat*, transpunere realizabilă într-un plan psihologic complex – cognitiv, afectiv, motivațional. Trebuie elaborat de *educator* la nivelul unui proces complex de *identificare* „a cadrului de semnificație a unei alte persoane care devine mai ușor de înțeles” și de *consubstanțialitate*, respectiv de „conștientizare a faptului că împărtășește puncte comune esențiale” cu persoana celui *educat* (Duck, 2000, p. 88). Calitatea *repertoriului comun* asigură *receptivitatea*, *interiorizarea* și *valorificarea* mesajului pedagogic. Lipsa *repertoriului comun* duce la *blocaj pedagogic* (*Bp*), situație în care activitatea de educație nu are loc, la nivelul normal de realizare a corelației funcționale *subiect-obiect, educator- educat*.

Mesajul pedagogic interiorizat și valorificat (IMpt/c ; VMpt/c) reprezintă momentul în care *educatul* realizează un salt calitativ după *receptarea* mesajului pedagogic transmis/construit (*RMpt/c*) la un nivel superior. Este un rezultat al repertoriului comun realizat între *subiectul* și *obiectul* educației în plan psihologic complex ; este o premisă necesară educatorului pentru alegerea strategiilor de dirijare/construcție a educației/instruirii, în vederea obținerii unui răspuns dirijat/de construit (din partea celui *educat*).

Strategia de dirijare/construcție a educației/instruirii (Sd/cE) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de *educator* în vederea obținerii unui *răspuns dirijat* al *educatului*, pe termen scurt, mediu și lung, adecvat situației existente.

Răspunsul dirijat/construit (Rd/c) al *educatului* reprezintă reacția complexă a acestuia (exprimată prin diferite cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia de dirijare/construcție a educației/instruirii propuse de *educator*.

Evaluarea răspunsului dirijat/construit al educatului (*Ev.rd/c*) reprezintă operația realizată de *educator* în termeni de măsurare-apreciere, în vederea elaborării unor *decizii* optime cu scop de reglare-autoreglare a activității. În perspectiva paradigmei curriculumului, implică **evaluare continuă** (*Ev.c*) în termeni de **conexiune inversă externă** (*Cie*).

Conexiunea inversă externă (*Cie*) reprezintă retroacțiunea realizată de *educator* în funcție de reacția *educatului*, în general, de calitatea răspunsului dirijat/construit, în special. În sens *curricular*, conexiunea inversă externă este realizată de *educator* în mod permanent, ca mijloc de *reglare-autoreglare continuă* a rezultatelor activității (inclusiv când acestea sunt foarte bune), respectiv de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a: *proiectului pedagogic* (în cadrul căruia *metodologia* constituie elementul cel mai dinamic) – *mesajului pedagogic* – *repertoriului comun* – *strategiei de dirijare/construire* a educației/instruirii – circuitelor de *conexiune inversă externă* (care pot fi inițiate pe tot parcursul activității). În această perspectivă se vorbește despre *conexiunea inversă pozitivă*.

Conexiunea inversă internă (*Cii*) reprezintă retroacțiunea realizată de *educat* în termeni de *autoevaluare continuă* (*Aev.c*) a propriului său *comportament de răspuns dirijat/construit*, premisa *strategiei de autodirijare/autoconstruire* a instruirii/educației.

Strategia de autodirijare/autoconstruire a educației (*Sad/acE*) este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de *educat* în vederea obținerii unui nou *răspuns autodirijat* al *educatului*, adecvat situației existente (vezi *Cii*) și în perspectiva perfecționării continue a acestuia (vezi realizarea unui cumul de *răspunsuri autodirijate/autoconstruite*, realizate la nivel de *autoînvățare* (*Aî*)/*autoinstruire* (*Ai*), premisa saltului la *autoproiectul pedagogic curricular* (*APPC*).

Răspunsul autodirijat/autoconstruit (*Rad/ac*) al *educatului* reprezintă reacția complexă a acestuia (exprimată prin diferite cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia sa de autodirijare/autoconstruire a instruirii/educației, propusă de *obiectul educației* însuși.

Autoevaluarea răspunsului autodirijat/autoconstruit (*Aev.Rad/ac*) al *educatului* reprezintă operația realizată de *el însuși* în termeni de automăsurare-autoapreciere în vederea elaborării unor decizii optime de autodirijare (vezi *sad*) și de elaborare a unui *autoproiect pedagogic curricular* (*APPC*).

Autoproiectul pedagogic, de tip *curricular* (*APPC*), consemnează capacitatea de *autoevaluare*, *autoînvățare*, *autoinstruire*, *autoeducație* a *educatului*, confirmând momentul de vârf al transformării *obiectului educației* în *subiect al educației* (capabil de autoeducație în măsura în care devine propriul său *educator*).

Contextul pedagogic intern (*Cpi*) reflectă influențele câmpului psihosocial intern (*Cpi*) la nivel de *ambianța educațională* existentă în cadrul unei acțiuni educaționale specifice (didactice, extradidactice etc.). Rezultă din interacțiunea unor variabile specifice (forme de organizare, spațiu și timp pedagogic, ideologie pedagogică, stil pedagogic al *educatului*, disponibilitate psihosocială a celui educat), angajate direct sau indirect la nivelul procesului de învățământ.

Contextul pedagogic extern (*Cpe*) reflectă influențele câmpului psihosocial extern (*Cpse*) provenite de la nivelul unor medii curriculare *macro* și *micro-structurale* de natură culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică; aceste influențe se regăsesc la nivelul sistemului de educație/învățământ, stimulând o anumită calitate a formelor de organizare a educației, a spațiului și a timpului pedagogic, a ideologiei pedagogice, a stilului pedagogic, a disponibilității psihosociale a celui educat.

7.4. Contextul educației

Analiza educației la nivel contextual presupune evidențierea *cadrului* în care sunt realizate *acțiunile organizate* (formal și nonformal), dar și *influențele spontane* (informale), caracterizate prin exercitarea unei funcții formative.

Contextul educației este reprezentat de un ansamblu de variabile pedagogice, de la formele de realizare a acțiunilor de educație/instruire până la numeroasele influențe externe (provenite din direcția câmpului psihosocial) și interne (rezultate din *ambianța educațională*). Aceste variabile pedagogice sunt identificabile (ca acțiuni organizate sau/și influențe spontane) la nivelul societății, al sistemului de educației, al sistemului și a procesului de învățământ, al activităților concrete desfășurate în mediul școlar și extrașcolar, în clasă și în afara clasei etc.

Situația educativă, rezultată în diferite contexte, este condiționată de calitatea (pozitivă-negativă) a *spațiului* pedagogic, a *timpului* pedagogic, a *ideologiei* pedagogice, a *stilului* pedagogic existent sau promovat la nivelul societății și al comunității de referință (comunitate teritorială și locală ; familie, școală, clasă de elevi, grupă de studenți, echipă de formatori etc.), al resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare).

Aceste *cinci elemente condiționale*, materiale și spirituale (*spațiul*, *timpul*, ideologia, *stilul* și resursele – pedagogice), intervin în mod direct, organizat (prin acțiuni) sau/și indirect, prin influențe (spontane) la nivel de :

- a) *context extern* – societatea, sistemul de educație, sistemul de învățământ ;
- b) *context intern* – procesul de învățământ, activitățile concrete/didactice, educative, extradidactice, de formare și perfecționare profesională, de educație recurentă etc.

Situația educativă este definită, în literatura de specialitate, la nivelul unui concept operațional angajat în identificarea și valorificarea *contextului* în care se înscriu toate faptele pedagogice, care reprezintă, în sens general „suportul faptelor pedagogice”. Nucleul funcțional-structural al educației, care concentrează esența activității de educație, „este indispensabil pentru interpretarea și înțelegerea faptelor pedagogice”. Pe de altă parte însă, deși esența activității de educație este concentrată la nivel nucleului funcțional-structural, realizarea sa este condiționată de calitatea *contextului* pedagogic, a *situației* educative a cărei „schemă generală” este determinată de trei categorii de factori (vezi Mialaret, 1993, pp. 31-35) :

- a) *instituționali*, la *scară socială globală*: societatea, sistemul de învățământ, programele școlare, metodologia pedagogică oficială, regulile generale de arhitectură școlară, sistemul de formare inițială și continuă a *educatorilor* ;
- b) *instituționali și noninstituționali*, la *scară teritorială și locală*: micromediul comunității teritoriale și locale (al instituțiilor școlare, al familiei, al comunității pedagogice locale/stradă, cartier, localitate); micromediul instituției școlare (arhitectură, dotare didactico-materială, spații disponibile în raport de elevi) ; echipa didactică afirmată în timp, la nivel școlar și extrașcolar ;
- c) *instituționali și noninstituționali*, implicați la scara actului didactic/educativ concret : clasa de elevi, educatorul ; grupele, microgrupele, liderii *formali și informal*i (în cadrul clasei de elevi), relațiile pedagogice *educator-educați* (profesor-elev).

Analiza contextului educației (sau a contextului pedagogic) presupune identificarea variabilelor evocate, exprimate prin acțiuni și influențe care conturează *cadrul concret* al oricărei *situații pedagogice*, desfășurată la nivel de sistem, proces, activitate concretă. În consecință, în raport de *context*, educația va avea calități graduale, referitoare la caracterul său : sistemic, istoric, universal, național, de factor determinant în dezvoltarea personalității umane.

Poziționarea variabilelor implicate în conturarea unei *situații educative* permite identificarea unui *context pedagogic extern* (sau a unui *context extern al educației*), respectiv a unui *context pedagogic intern* (sau a unui *context intern al educației*), cu diferite variații cantitative și calitative.

Contextul extern al educației (sau *contextul pedagogic extern*) reflectă influențele câmpului psihosocial provenite de la nivelul unor medii *curriculare macro și micro-structurale* de natură : culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică, morală, religioasă etc. Aceste influențe se regăsesc la nivelul sistemului de educație/învățământ, individualizând o anumită calitate a formelor de organizare a educației, a spațiului pedagogic, a timpului pedagogic, a ideologiei pedagogice, a stilului pedagogic, a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare).

Cadrul de proiectare, realizare și dezvoltare a educației, în plan general și specific, este conturat la nivelul *sistemului de educație*. La acest nivel sunt implicate toate *mediile sociale* (culturale, comunitare, economice, politice, religioase etc.) constituite direct sau indirect și ca medii *curriculare*. Miza sistemului de educație constă în responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor sociale în termenii conceptului de „societate educativă” sau de „cetate educativă”, lansat de UNESCO în anii 1970 (Lengrand, 1973 ; Faure *et alii*, 1974). Contextul educației include, astfel, atât formele organizate în mod explicit, prin acțiuni specifice (educația/instruirea *formală* – educația/instruirea *nonformală*), cât și formele întâmplătoare, incidentale, realizate în mod implicit prin influențe spontane (educația/instruirea *informală*).

Interdependența formelor educației/instruirii intervine în cadrul sistemului de învățământ (în calitatea sa de principal subsistem al sistemului de educație), dar și în cadrul procesului de învățământ (în calitatea sa de principal subsistem al sistemului de învățământ, specializat în proiectarea activității de instruire, principal subsistem al activității de educație).

La nivel de *sistem*, *contextul pedagogic extern* este dezvoltat în termeni de politică a educației prin crearea și distribuirea resurselor (informaționale, didactico-materiale/spațiale, temporale) în cadrul unor structuri specifice (trepte, discipline școlare, forme de organizare) determinate în sens curricular (prin finalitățile asumate). Ideologia pedagogică și stilurile pedagogice degajate, în mod direct și indirect, reflectă gradul de satisfacere a cererii sociale de educație/instruire de calitate, asigurat de sistem prin structura sa (vezi cantitatea și calitatea învățământului general și obligatoriu) și prin cadrul instituțional de formare inițială și continuă (vezi ponderea acordată pregătirii pedagogice – teoretice, metodice, practice ; generală, specifică ; obligatorie, opțională).

La nivel de *proces*, *contextul pedagogic intern* (sau *contextul intern al educației*) este dezvoltat în termeni de politică școlară prin forme de organizare a activității, concrete (didactice, extradidactice ; lecții, ore de dirigenție, excursii didactice) și particulare (învățământ : frontal, pe grupe, individual). În cadrul acestor structuri predominant didactice intervin acțiuni și influențe specifice, generate de particularitățile mediului comunitar, ale școlii și clasei de elevi, ale corelațiilor dintre profesori și elevi etc. Toate

contribuie la crearea unei *ambianțe educaționale* sau a unui *climat educațional* care reflectă specificul acțiunilor proiectate, dar și al *influențelor* câmpului psihosocial situat la linia de intersecție dintre sistemul de învățământ – procesul de învățământ – activitatea concretă (realizată în cadrul școlii și al clasei de elevi).

În valorificarea cadrului de realizare a educației, la nivelul contextului pedagogic extern și intern, al sistemului de învățământ, în general, al procesului de învățământ, în special, un rol aparte îi revine stilului pedagogic exprimat, adoptat, adaptat.

Dintre variantele cunoscute (stil democratic, stil autoritar, stil permisiv/liberal), recomandabil este *stilul democratic*, care corespunde structurii activității de educație. Celelalte două stiluri dezechilibrează structura activității de educație (în cadrul oricărei acțiuni educaționale), prin accentuarea rolului educatorului/profesorului (stilul autoritar) sau a libertății celui educat/elevului (stilul permisiv). În plus, stilul democratic valorifică *autoritatea*, dar și *permisivitatea* pedagogică, posibile și necesare la nivelul structurii de funcționare a educației.

Autoritatea pedagogică, respectată și valorificată în cadrul *stilului democratic*, este necesară la nivel de funcție centrală – finalități macrostructurale – normativitate pedagogică – proiectare pedagogică de tip *curricular*.

Permisivitatea pedagogică, valorificată în cadrul *stilului democratic*, implică libertatea de decizie a educatorului (dar și a celui educat), necesară în condițiile unui context pedagogic deschis, care impune adaptarea permanentă a activității de educație la situații noi. Este realizată la nivel de elaborare și dezvoltare a mesajului pedagogic, (auto)reglabil prin diferite circuite de conexiune inversă externă și internă. Angajează, în mod special, resursele metodelor și strategiilor de (auto)dirijare a educației/instruirii.

În condițiile practicii pedagogice, în anumite situații-limită, poate fi adoptat *stilul autoritar* sau *stilul permisiv*. Decizia luată în acest sens are un caracter parțial, tactic. Decizia finală, cu caracter strategic, vizează întotdeauna adoptarea și perfecționarea *stilului pedagogic democratic*, care corespunde integral, în esența și expresivitatea sa, *structurii de funcționare eficiente a activității de educație/instruire*.

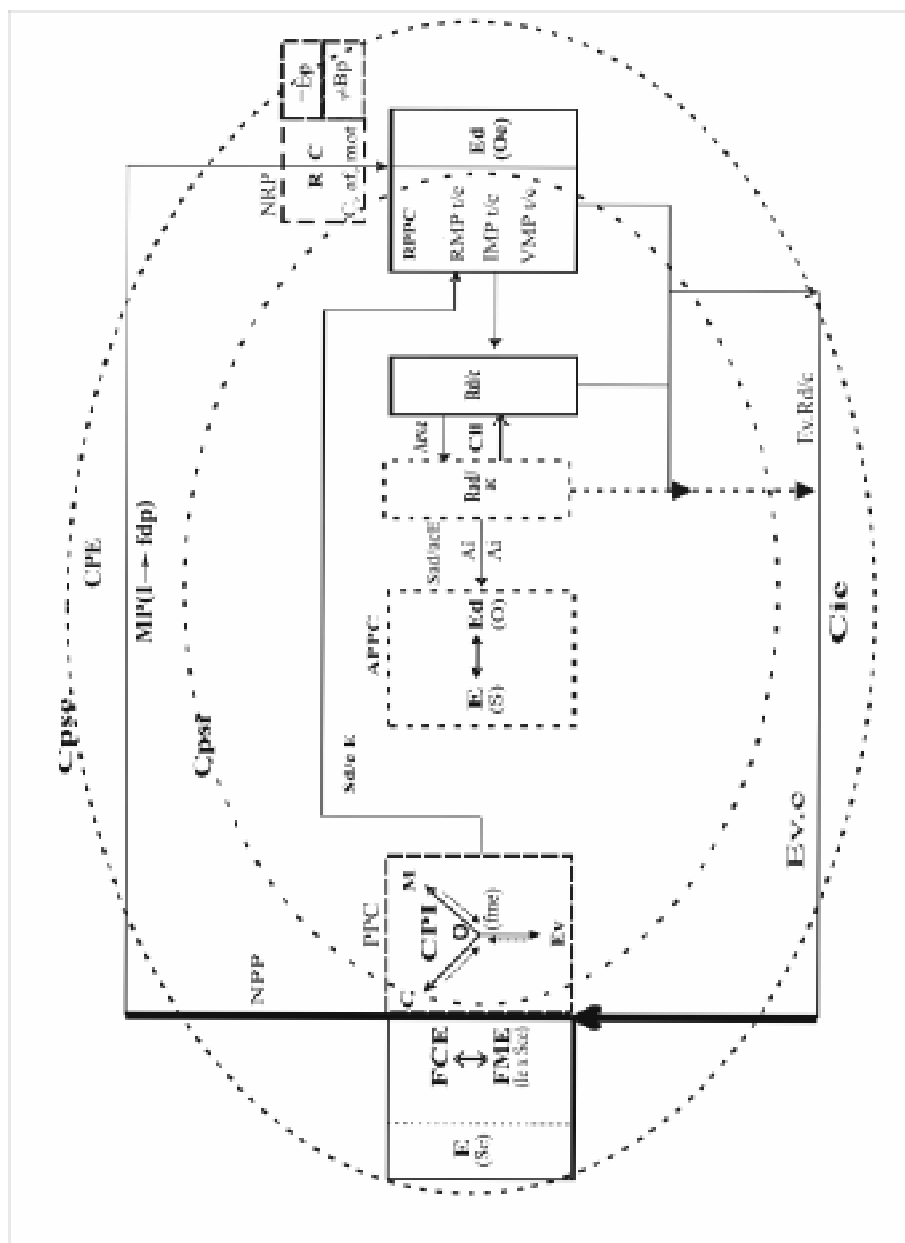
7.5. Structura de funcționare a activității de educație. Un model conceptual în perspectiva paradigmei curriculumului

Structura de funcționare a activității de educație are la bază corelația *educato-educat* angajată, în mod obiectiv, în direcția realizării *funcției centrale, intrinseci* (formarea-dezvoltarea personalității), în raport cu *finalitățile* asumate în plan subiectiv, la nivel de sistem și de proces.

Toate celelalte elemente componente ale activității de educație sunt subordonate corelației *educator-educat*, prezentată în termeni ontologici ca interdependență *subiect-obiect* (vezi, ca exemplu tipic, corelația: *profesor-elev*). Aceste elemente componente intervin în calitate de :

- a) *variabile de acțiune* – proiect pedagogic, normativitate pedagogică, mesaj pedagogic transmis/construit, repertoriul comun, mesaj pedagogic receptat, interiorizat și valorificat ; strategii de *dirijare-autodirijare* a educației/instruirii, conexiune inversă externă și internă ;

Structura de funcționare a educației
– *un model conceptual* –



- b) *variabile de context extern* – vezi cadrul delimitat de sistemul social și de sistemul de educație/instruire, exprimat prin acțiuni organizate și influențe spontane (vezi *câmpul psihosocial extern*);
- c) *variabile de context intern* – vezi cadrul delimitat de procesul de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar, exprimat prin acțiuni organizate și influențe spontane (vezi *câmpul psihosocial intern*).

Avansarea unui *model de analiză a educației la nivel funcțional-structural* permite conturarea clară a *obiectului de studiu specific* științelor pedagogice, centrat asupra **nucleului funcțional-structural al activității de formare-dezvoltare** permanentă a personalității, premisa elaborării *metodologiei pedagogice specifice* și a *normativității pedagogice specifice*. Pe de altă parte, un astfel de *model teoretic (abstract)*, necesar în construcția epistemică a oricărei științe socioumane, evidențiază importanța contextului pedagogic intern și extern care condiționează calitatea educației desfășurată într-un timp și spațiu pedagogic determinat.

Elementele componente care susțin structura de funcționare a activității de educație sunt valabile la nivelul oricărei acțiuni specifice (didactice, extradidactice, educative, de formare profesională, de educație recurentă etc.), organizată la nivel de sistem și de proces, într-un mediu social determinat. De remarcat prezența *câmpului psihosocial intern și extern* (marcat grafic prin linia întreruptă desfășurată la intersecția dintre contextul pedagogic extern-intern), cu un potențial ridicat de influențe pedagogice (pozitive sau negative, realizate imediat sau la diferite intervale de timp, directe sau indirecte, observabile sau neobservabile).

Elementele componente ale activității de educație pot fi grupate pe trei coordonate operaționale complementare :

E – *Educatorul* (individual, colectiv)

Se – *Subiectul educației*

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 – *conținuturi 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)*

NPR – *Normativitatea realizării pedagogice*

RC (c, af., mot.) – *Repertoriul comun (cognitiv, afectiv, motivațional)*

Ep – *Empatie pedagogică*

Bp – *Blocaj pedagogic*

RPPC – *rezultatul proiectului pedagogic curricular (receptarea-interiorizarea, valorificarea mesajului pedagogic transmis/construit)*

Oe – Obiectul educației

RMpt/c – receptarea mesajului pedagogic transmis/construit

IMPt/c – interiorizarea mesajului pedagogic transmis/construit

VMPt/c – valorificarea mesajului pedagogic transmis/construit

Sd/c E – Strategia de dirijare/construire a educației

Rd/c – Răspuns dirijat/construit

Evc – Evaluarea continuă

Ev.rd/c – Evaluarea răspunsului dirijat/construit

Cie – Conexiune inversă externă

Rad/ac – Răspuns autodirijatdirijat/autoconstruit

Aevc – Autoevaluare continuă

Cii – Conexiune inversă internă

Sad/AcE – Strategia autodirijării/autoconstrucției educației

Aî – Autoînvățare

Ai – Autoinstruire

APPC – Autoproiect pedagogic curricular

Cpsi – Câmp psihosocial intern

Cpse – Psihosocial extern

Dinamica activității de educație, sugerată în limitele formulei grafice prezentată anterior, conferă acestuia semnificația unui *model teoretic (conceptual, ideal-tip)* cu potențial epistemologic, metodologic, normativ și pragmatic superior. Acest potențial este demonstrat în măsura în care modelul teoretic prezentat anterior evidențiază, poziționează și corelează un ansamblu de *variabile abstracte*, care vor subordona funcțional un set determinat de *variabile pragmatice și contextuale*.

În cadrul acestui *model abstract*, operabil în *teoria științelor socioumane*, pentru explicarea și interpretarea „structurii standard” de funcționare a activității sociale (vezi Zamfir, 1987, pp. 48-56), avem în vedere următoarele *variabile abstracte*, consemnate ca fiind prioritare și indispensabile pentru proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației/instruirii în orice situație pragmatică și în orice context pedagogic extern și intern :

- *valorile sociale* care determină acțiunea *subiectului* (funcția centrală a educației ; funcțiile principale ale educației ; finalitățile educației/idealul educației, scopurile educației) ;
- *valorile pedagogice* angajate în realizarea proiectului activității de educație – obiectivele pedagogice, conținuturile pedagogice, metodologia pedagogică, evaluarea pedagogică și corelațiile dintre acestea ;
- *conținuturile mesajului educațional* – *comunicat* de educator și *interiorizat* de educat (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice), angajate la nivelul unor raporturi de determinare pedagogică angajate între informația aleasă și efectul realizat în planul formării-dezvoltării permanente a personalității ;
- *resursele comunicării pedagogice* dintre *educator* și *educat* angajate informațional la nivelul repertoriului comun dintre *emițător* și *receptor*, dintre *mesajul pedagogic comunicat* și *mesajul pedagogic interiorizat* ;
- *resursele perfecționării* permanente a activității *educatorului* și a celui *educat* angajate la nivelul circuitelor de conexiune inversă externă (realizate de *educator*) și interne (realizate de cel *educat*).

Activitatea psihosocială de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane angajează corelația *subiect-obiect (educator-educat)*, realizabilă la nivelul unei *structuri de funcționare* specifică domeniului. Indiferent de contextul acțiunilor (didactice, extra-didactice etc.) inițiate, subordonate activității de educație, este evidentă *interdependența elementelor componente* dezvoltată pe baza următoarelor circuite operaționale, consemnate ca *variabile pragmatice* :

- *Subiectul educației (educatorul)* elaborează *proiectul pedagogic curricular*, plecând de la *funcția centrală a educației* și de la *finalitățile macrostructurale (idealul educației – scopurile educației)*, respectând *normativitatea pedagogică* (principiile de proiectare și realizare); în funcție de aceste componente este construit *mesajul pedagogic transmis/construit*, realizabil prin intermediul *repertoriului comun* (între *subiect și obiect, între educator și educat*), conceput și perfecționat continuu de *subiect (educator)*, în sens cognitiv, afectiv, motivațional.
- *Obiectul educației (educatul)* receptează *mesajul pedagogic*, ceea ce presupune *subiectivizarea/conștientizarea* acestuia la un nivel superior, în calitate de mesaj pedagogic interiorizat (cognitiv, dar și afectiv și motivațional); interiorizarea și valorificarea deplină a mesajului pedagogic receptat este realizabilă în condițiile asigurării, menținerii și perfecționării continue a traseului *empatic* propriu *repertoriului comun*;
- *Subiectul educației (educatorul)* proiectează, realizează și dezvoltă diferite *strategii de dirijare/construire a educației*, adoptate în funcție de situația *obiectului educației* (stadiul receptivității mesajului pedagogic; experiența anterioară, potențial psihopedagogic și social; nivel de cunoștințe, deprinderi, strategii, atitudini), poziționată într-un *context (extern și intern)* concret.
- *Obiectul educației (educatul)* elaborează un *răspuns dirijat/construit* în funcție de *strategiile de dirijare/construire a educației* propuse de *subiectul educației*.
- *Subiectul educației (educatorul)* asigură operația de *evaluare continuă a răspunsului dirijat/construit*, în funcție de care elaborează *conexiunea inversă externă cu scop* de reglare-autoreglare a *proiectului pedagogic*, a *mesajului pedagogic transmis/construit, receptat, interiorizat și valorificat* (de către educat), a *strategiilor de dirijare/construire a educației*; *acest scop de reglare-autoreglare* este realizabil în termeni de *corectare, ameliorare, ajustare structurală, restructurare*.
- *Obiectul educației (educatul)*, în condițiile în care beneficiază de un ciclu de educație generală de calitate (situată, de regulă, în perioada 6-16 ani), dobândește capacitatea de a elabora: a) *răspuns autodirijat/autoconstruit*; b) *conexiune inversă internă*; c) *autoevaluare a răspunsului autodirijat/autoconstruit*; d) *strategii de autodirijare/autoconstruire a educației* – operații evaluabile și perfectibile cu contribuția *subiectului educației (educatorului)*.
- *Educatul* realizează saltul de la statutul de *obiect al educației* la statutul de *subiect al educației*, respectiv de *subiect al propriului proces de (auto)formare-(auto)dezvoltare*, ca urmare a parcurgerii etapelor anterioare angajate în dobândirea capacității de : a) *autoevaluare a răspunsului dirijat*; b) *realizare a conexiunii inverse interne*; c) *promovare a strategiilor de autodirijare/autoconstruire a educației*; d) *autoînvățare, autoinstruire*. Etapa finală implică dobândirea capacității de (auto)elaborare a unui *autoproiect pedagogic* de tip *curricular*.

Realizarea efectivă a activității psihosociale de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane depinde de *posibilul acțional* proiectat la nivelul corelației dintre

variabile abstracte și variabilele pragmatice. La rândul său, *posibilul acțional* devine *realitate pedagogică* într-un cadru concret delimitat și dezvoltat la nivelul unui context pedagogic extern și intern determinat în timp și spațiu.

Calitatea educației/instruirii, fundamentată la nivelul *variabilelor abstracte*, intrinseci activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității exersate la nivelul *variabilelor pragmatice* ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității, este condiționată de situația *variabilelor contextuale*. Astfel, calitatea educației/instruirii depinde de măsura în care *variabilele contextuale* ale activității, de natură *obiectivă* (spațiul și timpul pedagogic, formele de organizare determinate social) și *subiectivă* (strategiile și formele de organizare inițiate de educator, ideologia și stilurile educației), de tip formal și nonformal (acțiunile organizate la nivel de sistem și de proces), dar și de tip informal (influențele câmpului psihosocial extern și intern), susțin :

- poziționarea activității de formare-dezvoltare a personalității în direcția educației permanente și a autoeducației ;
- proiectarea *curriculară* a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității, ceea ce presupune : a) prioritatea obiectivelor și realizarea corespondențelor pedagogice între obiective-conținuturi-metodologie-evaluare ; b) (auto)formarea inițială și continuă a formatorilor (educatorilor) ca specialiști capabili să elaboreze, în orice situație, *proiecte pedagogice de tip curricular* și *autoproiecte pedagogice de tip curricular* ; c) integrarea permanentă a evaluării în structura oricărei activități de educație/instruire – vezi *evaluarea continuă*, cu funcție pedagogică explicit *formativă* ; d) promovarea strategiilor de educație/instruire care asigură diferențierea/individualizarea educației/instruirii ; e) afirmarea *stilului pedagogic democratic*, singurul care corespunde structurii educației, bazată pe corelația *subiect-obiect*, care îmbină *autoritatea* funcțiilor, finalităților, normativității și conținuturilor generale cu *permisivitatea* și adaptabilitatea metodologică a proiectării, realizării și dezvoltării acțiunilor de referință ; f) conceperea circuitelor de conexiune inversă (externă și internă) în sens pozitiv (pe tot parcursul activității, inclusiv în cazul obținerii de rezultate foarte bune, în vederea *reglării-autoreglării permanente* a activității/acțiunii de referință) ;
- valorificarea deplină a potențialului de educabilitate al oricărei personalități umane, la nivel frontal, grupal, individual, ceea ce presupune : a) cunoașterea psihologică, pedagogică și socială a personalității celui *educat* ; b) abordarea corectă a raportului dintre factorii dezvoltării personalității umane : *ereditatea* (factor de premisă *naturală*) – *mediul* (ca factor de *condiție socială*) – *educația* (factor *determinant* într-un context determinat) ; c) angajarea efectivă a educației ca factor determinant al dezvoltării personalității umane în măsura asigurării integrale a punctelor a) și b), prezentate anterior, și a proiectării, dezvoltării și realizării acestora în direcția *educației permanente* și a *autoeducației* și în sens *curricular*.

Perspectiva postmodernității confirmă importanța abordării educației, la un nivel epistemologic superior, prin intermediul unor modele teoretice necesare pentru surprinderea esenței acestei activități psihosociale de o maximă complexitate. Astfel, „înainte de a propune piste pentru a elabora un proiect de formare, pentru a evalua un program de învățământ, pentru a gira un plan de pregătire profesională, pentru a valida un sistem educativ, trebuie să dispunem de *un bun model* pentru analiza acțiunilor educației” (Roegiers, 1997, p. 14).

Un astfel de *model* teoretic (*ideal-tip*), *prescriptiv* dar și *descriptiv* va permite cunoașterea educației la nivel intern, *funcțional-structural*, dar și la nivel extern, *contextual*. Cele

două niveluri plasează corelația *educator – educat* în cadrul unei *situații pedagogice* concrete, desfășurată într-un context social deschis (temporal, dar și spațial) care conferă educației un caracter *permanent*.

În raport de *funcția* sa centrală (*formare-dezvoltare* a personalității), educația integrează toate acțiunile cu finalitate pedagogică, inclusiv cea de pregătire profesională (formula „*educație și formare*” devenind astfel anacronică). Condițiile de existență ale unei *situații pedagogice*, în *contextul* căreia funcționează (în diferite variante), corelația *educator-educat*, constituie tocmai obiectul de studiu specific științelor educației/pedagogice (vezi Gaston Mialaret, 1991, 1993).

Modelul teoretic (abstract) de analiză a activității de educație are ca scop clarificarea și orientarea numeroaselor practici care intervin în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității realizată în *situații/contexte* pedagogice diferite, prin intermediul unor acțiuni organizate în forme și modalități diferite (*formale-nonformale*; didactice, extradidactice, educative; școlare, extrașcolare; de formare inițială și continuă etc.).

Aceste *acțiuni* sunt subordonate mecanismelor abstracte care susțin structura de funcționare a educației, care implică o permanentă corelație între *educator* (*teacher, formateur, profesor*) și *educat* (*learner, apprenant, elev*). Intervenția lor respectă *logica proiectului* (n.n., vezi *proiectul pedagogic curricular*) – *logica strategică* (n.n. vezi *strategia de dirijare/construire a educației*) – *logica expertizei* (n.n., vezi *conexiunile inverse externe și interne*) – vezi Xavier Roegiers, 1997, p. 15).

Analiza activității de educație la nivelul unui *model teoretic (ideal-tip)* permite identificarea a două tipuri de *acțiuni*: a) *directe*, de elaborare, realizare, evaluare, având ca „obiectiv o dezvoltare a cunoștințelor, capacităților, competențelor la unul sau mai mulți *educați* (elevi) într-un sens sistematic și intențional”; b) *indirecte*, incluzând „operațiile care contribuie la realizarea acțiunii directe”, cu obiective exprimate în termeni de „contribuție la o acțiune care dezvoltă cunoștințe, capacități și/sau competențe” (Roegiers, 1997, pp. 24-33).

Educația angajează *acțiuni directe*, care asigură explicarea și interpretarea activității (de *formare-dezvoltare permanentă* a personalității) în *sens*: a) *larg* (incluzând ansamblul operațiilor de elaborare, realizare și evaluare a proiectului pedagogic angajat la diferite niveluri de referință – sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate concretă/lecție etc.); b) *restrâns* (incluzând dezvoltarea de cunoștințe, capacități, competențe specifice unui anumit domeniu/unei anumite trepte, disciplină școlară etc.).

Ca exemple semnificative, identificabile în cadrul *structurii de funcționare a educației* (vezi *modelul* grafic, prezentat anterior), evidențiem:

- A) acțiunea de *elaborare/planificare* a educației (având ca rezultat conceperea *proiectului pedagogic curricular – PPC*);
- B) acțiunea de *realizare* a educației prin *structurare* (vezi emiterea *mesajului pedagogic transmis/construit (MPt/c)* și receptarea sa confirmată prin: a) elaborarea *repertoriului comun/RC* între *educator* și *educat*, premisa *mesajului pedagogic interiorizat și valorificat*; b) *aplicare* (vezi *strategia de dirijare/construire a educației*, lansată de *educator* pentru obținerea unui *răspuns dirijat/construit al educatului*);
- c) acțiunea de *evaluare*, obținută prin revizuire (retroacțiune), prin circuitele de *conexiune inversă externă/Cie* (construite de *educator*) și internă/*Cii* (construite de *educat*), care vizează dezvoltarea permanentă a activității de educație.

În acest proces complex de *elaborare* (concepere, planificare) – *realizare* – *dezvoltare* (prin evaluare continuă) a activității de educație, *acțiunile indirecte* îndeplinesc rolul de

„operații care contribuie la dezvoltarea acțiunilor directe”, fără a constitui acțiuni directe propriu-zise. Ca exemple semnificative, identificabile, de asemenea, în cadrul *structurii de funcționare a educației*, putem semnală numeroase acțiuni indirecte care contribuie la elaborarea, realizarea și dezvoltarea acțiunilor directe : deducerea obiectivelor concrete, selectarea conținuturilor de bază, a metodelor și mijloacelor pedagogice, a tehnicilor de evaluare (îndeosebi pentru măsurarea și aprecierea continuă/formativă), crearea ambianței educaționale, obținerea de materiale documentare etc.

Toate operațiile evocate, angajate la nivel de acțiuni *directe* și *indirecte*, asamblate în cea mai mare parte a timpului în mod unitar, conduse, de regulă, de același *educator*, în paralel sau în sens complementar, sunt integrate în cadrul *modelului conceptual (teoretic, abstract, ideal-tip) al structurii de funcționare a educației*. Acest *model* constituie „o schemă largă care poate îngloba realități foarte diferite unele de altele”, valabilă în orice context social (de la cel mai extins –sistemul de educație –, la cel mai restrâns – lecție, curs universitar etc. ; vezi Roegiers, 1997, pp. 29, 30).

Modelul conceptual de definire a structurii de funcționare a educației, confirmat din *perspectiva postmodernității*, fixează cadrul epistemic, metodologic și normativ necesar pentru *analiza activității de formare-dezvoltare a personalității* la un nivel de maximă generalitate și abstractizare, valabil în orice context pedagogic și social. Într-un astfel de cadru, toate acțiunile, directe sau/și indirecte, sunt raportate la corelația *educator* și *educat*, susținută prin elaborarea, realizarea și dezvoltarea *curriculumului* (vezi *proiectul pedagogic curricular/PPC*), bază obiectivă și subiectivă de funcționare a educației (vezi conexiunea dintre funcția centrală a educației/*formarea-dezvoltarea* permanentă a personalității – finalitățile educației/de sistem, de proces).

Triunghiul pedagogic *educator – curriculum* (proiect pedagogic de tip *curricular*) – *educat* constituie nucleul care oferă consistență și coerență *modelului de funcționare a educației*. Intervenția *contextului* poate condiționa doar forma de exprimare a corelațiilor la nivelul nucleului funcțional-structural, care generează *trei tipuri de activități* de educație (*Idem*, pp. 41-44) :

- a) activități care pun accent pe *oferta* de educație (acordând prioritate corelației dintre *educator* și *curriculum*, într-un cadru pedagogic condiționat direct de sistemul social global, îndeosebi la nivel economic și politic) ;
- b) activități care pun accent pe *cererea* de educație (acordând prioritate corelației dintre *educat* și *curriculum*, într-un cadru pedagogic condiționat indirect de sistemul social global, direct de subsistemul comunitar) ;
- c) activități care pun accent pe *operaționalizarea curriculumului* pentru rezolvarea sarcinilor imediate (acordând prioritate corelației dintre *educat* și *educat*, într-un cadru pedagogic condiționat de calitatea sistemului de formare inițială și continuă a educatorilor).

În toate situațiile pedagogice existente la scara societății, determinată rămâne natura deschisă a *modelului*, calitatea sa structurală „de cutie deschisă”, care permite analiza necesităților actorilor educației, dar și a ofertelor sociale complexe, la nivelul corelației funcționale *educator-educat*, angajată în elaborarea, realizarea și dezvoltarea *curriculumului* în termeni de eficacitate și de eficiență, în egală măsură internă și externă – *Idem*, pp. 107-142.

Aplicarea *modelului* în situațiile specifice *procesului de învățământ* și în contextul propriu *proiectării educației/instruirii* va fi realizată special în partea IV-a a cărții (*Teoria generală a instruirii*), respectiv în partea a V-a a cărții (*Teoria generală a*

curriculumului). Abordarea corectă a problematicei celor două *științe pedagogice fundamentale* presupune însă valorificarea premiselor epistemice, metodologice și normative acumulate și dezvoltate de **Teoria generală a educației** (vezi conceptul pedagogic de educație, *caracteristicile generale ale educației*, *finalitățile educației*, *conținuturile și formele generale ale educației*, *sistemul de educație*, *schimbarea în educație*, *direcțiile de evoluție a educației*).

7.6. Caracteristici generale ale educației

Caracteristicile generale ale educației pot fi identificate la două niveluri de referință : 1) nivelul *intern, funcțional-structural*, care fixează dimensiunea profundă, stabilă, a educației ; 2) nivelul *extern, contextual*, care delimitează cadrul de desfășurare a educației, ca sistem și proces în continuă schimbare în raport de o multitudine de variabile. La un al treilea nivel de referință, educația ca produs unificator concentrează caracteristici sintetice identificabile în cadrul structurii sale de funcționare abordată simultan, în plan funcțional – structural și contextual.

Caracteristicile interne sunt identificabile la nivelul *modelului abstract (ideal-tipului)*, care permite analiza *structurii de funcționare* a educației. *Explicarea* tuturor fenomenelor educaționale în funcție de un *nucleu funcțional-structural* stabil conferă caracteristicilor interne o fiabilitate maximă care demonstrează faptul că, la acest nivel, „diferențele dintre științele naturii și științele socioumane (n.n. : în cazul nostru, *științele pedagogice*) sunt mai puțin marcante”.

Caracteristicile externe sunt dependente de un context pedagogic și social extrem de larg și de diversificat, aflat în continuă schimbare. De aceea, la acest nivel, „diferențele dintre științele naturii și științele socioumane” (n.n. : în cazul nostru, *științele pedagogice*) sunt mai mari. Variațiile generate de context (vezi, de exemplu, caracterul istoric al educației) solicită *interpretarea* fenomenelor pedagogice, transformabile în timp și spațiu. Aceste variații se încadrează însă în *normativitatea (legitatea)* de tip probabilistic proprie științelor pedagogice. Astfel, „lista caracteristicilor interne este aplicabilă oricărui proces *explicativ* (n.n. : și *interpretativ*) indiferent de segmentul de realitate vizat” (Boudon, 1990, p. 144).

În consecință, există două categorii de **caracteristici ale educației cu caracter general**, relevante, în mod complementar, în orice situație pedagogică. În calitate de **caracteristici cu caracter general**, prezența lor este evidentă în orice situație pedagogică reprezentativă prin stabilitatea internă a nucleului *funcțional-structural* și forța emergentă a contextului extern. Diferențele apar în ceea ce privește *forma de exprimare* : *constantă*, indiferent de context, în cazul primei categorii de caracteristici ; *variabilă* – condiționată de context, în cazul celei de-a doua categorii de caracteristici.

Caracteristicile sintetice concentrează trei calități ale educației confirmate funcțional-structural și contextual. Avem în vedere caracterul *global, multiform și integrat* al educației.

7.6.1. Caracteristici generale ale educației la nivel funcțional-structural

La nivelul nucleului *funcțional-structural* al educației sunt relevante următoarele **caracteristici generale** : a) caracterul *teleologic* al educației b) caracterul *axiologic* al educației ; c) caracterul *prospectiv* al educației ; d) caracterul *dialectic* al educației.

Aceste caracteristici *interne*, reflectând dimensiunea cea mai profundă și mai generală a educației, evidențiază notele definitorii stabile, intrinseci oricărei activități pedagogice/didactice, proiectată, realizată și dezvoltată la nivel de sistem și de proces.

Caracterul teleologic al educației particularizează o trăsătură proprie oricărei activități umane care presupune orientarea spre anumite *scopuri* sau *finalități* realizabile în timp și spațiu, într-un sens mai mult sau mai puțin riguros (vezi *Filosofia de la A la Z. Dicționar Enciclopedic de filosofie*, 1999, pp. 519-520).

Scopurile sau *finalitățile* care conferă activității umane un caracter teleologic au semnificația unor repere pragmatice necesare pentru mobilizarea energiilor interne și valorificarea resurselor externe ale acțiunilor specifice domeniului de referință. Ele oferă o a doua manieră de explicare a cauzelor unei activități, după cea evolutivă, istorică. Este o manieră specifică domeniului sociouman, fiind bazată pe *judecata teleologică* (Kant), angajată în înțelegerea *globală* a activității, în opoziție cu *explicația mecanică* (a cărei cunoaștere „pornește de la părțile întregului”) – vezi Didier, 1995, p. 276.

Caracterul teleologic al educației subliniază importanța *finalităților* aflate la baza proiectelor pedagogice, în general, și a celor de tip *curricular*, în special (prin poziție centrală și rigoare superioară). Educația, la toate nivelurile sale de organizare (sistem, proces, activitate/acțiune concretă) dobândește astfel capacitate de anticipare a rezultatelor pe termen lung, mediu și scurt, într-un spațiu și timp determinat, situat într-un context pedagogic și social deschis.

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.). În termeni practici, este conturată *direcția* de realizare a *funcției centrale* a educației (*formarea-dezvoltarea personalității*), care implică *finalități*, angajate, de regulă, între extrema *negativă* a reproducerii (sociale și pedagogice) și cea *pozitivă* a inovației (sociale și pedagogice).

Caracterul axiologic al educației evidențiază resursele fundamentale necesare pentru realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității, orientată conform finalităților angajate (vezi caracterul *teleologic* al educației).

Aceste resurse concentrează ansamblul *valorilor* general-umane (*binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul, sănătatea*), cu origine *culturală* (științifică ; etică/politică, juridică, religioasă ; tehnologică/economică, informațională ; estetică ; fizică/igienică, medicală, sportivă), exprimate *pedagogic* prin *conținuturile generale ale educației*, implicate, *obiectiv* și *subiectiv*, la nivelul oricărei activități de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane.

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. Dimensiunea *obiectivă* a valorilor, determinată la nivelul funcției culturale a educației, este angajată *subiectiv* prin opțiunea finalităților care orientează selectarea *conținuturilor* predominant :

- a) *morale* (vezi formarea-dezvoltarea *morală* a personalității *educatului*) ;
- b) *intelectuale/științifice* (vezi formarea-dezvoltarea *intelectuală/științifică* a personalității *educatului*) ;
- c) *aplicative/tehnologice* (vezi formarea-dezvoltarea *tehnologică* a personalității *educatului*) ;
- d) *estetice* (vezi formarea-dezvoltarea *estetică* a personalității *educatului*) ;
- e) *psihofizice* (vezi formarea-dezvoltarea *psihofizică* a personalității *educatului*).

Conținuturile generale ale educației, care concentrează *pedagogic valorile generale* ale educației, reflectă și exprimă: a) preferințele *subiective*, dar și adevărurile *obiective* (de *bine, adevăr, util, frumos, sănătate*), înțelese ca „realități cosmice care participă la natura lucrurilor”, b) *normele*, „absolute și eterne”, deschise, în situații istorice, spre „noile religii, descoperiri științifice, progrese tehnologice sau evoluții ale învățământului”; c) *ierarhiile finalităților*, asumate prin „clasificări riguroase”, care determină orientările „capitale pentru om, în raport cu altele pe care el – sau alții – pretind să le pună în prim plan” (vezi Kneller, 1974, pp. 40-41 ; 57-62).

Caracterul axiologic al educației confirmă importanța *valorificării* tuturor conținuturilor generale în procesul de elaborare, realizare și dezvoltare a proiectelor pedagogice în orice context social (sistem social, sistem de educație, sistem/proces de învățământ, activitate didactică de tip formal sau nonformal etc.).

Caracterul prospectiv al educației angajează capacitatea specifică activității de formare-dezvoltare a personalității de raportare permanentă la o situație viitoare. Perspectiva propusă vizează sesizarea tendințelor esențiale de evoluție a educației, valabile pe termen mediu și lung, și identificarea acelor transformări necesare (schimbări curente, corecții, ajustări, inovații, reforme) care sunt *prioritar* importante în viitor. În acest fel, caracterul *prospectiv* marchează nu numai capacitatea educației de a vedea *departe*, ci și aptitudinea sa de a analiza *profund* (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, pp. 844, 845).

Caracterul prospectiv al educației evidențiază unitatea necesară între dimensiunea *teleologică* (angajată în orientarea educației) și cea *axiologică* (implicată în fundamentarea conținuturilor generale ale educației). Sinteza rezultată dintre caracterul *teleologic* – caracterul *axiologic* (al activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității) vizează capacitatea educației de depășire a situației actuale, în perspectiva unor situații virtuale, noi, superioare în termeni de *progres*. Valorile implicate anticipează reușita în termeni de *eficiență* (vezi prospectarea ca *planificare* a educației) și de *eficacitate* (vezi prospectarea ca *politică* a educației).

Caracterul *prospectiv* al educației fixează *norma* de elaborare, realizare și dezvoltare a finalităților, de situație *pozitivă* a acestora în orice context. O asemenea situație *pozitivă* presupune o prospectare pedagogică superioară, concepută la nivel de *filozofie* a educației. Ea asigură *orientarea* finalităților în direcția inovației sociale și pedagogice (opusă reproducerii pedagogice și sociale), o orientare fermă, permanentă, realizabilă în orice context. Sinteza dintre *orientările* propuse (caracterul *teleologic* al educației) și *mijloacele* necesare (caracterul *axiologic* al educației) este confirmată la nivelul proiectelor pedagogice valorizate inovator (caracterul *prospectiv* al educației).

Caracterul dialectic al educației demonstrează *complexitatea* activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității. Acest caracter este evident, în sens *explicit*, la nivelul *modelului abstract* care analizează *structura de funcționare* a educației, bazată pe: a) „bilateralitatea” activității; b) valorificarea calitativă continuă a mesajelor pedagogice; c) transformarea treptată a *obiectului* educației în *subiect* al propriei sale activități de (auto)formare-(auto)dezvoltare continuă.

„*Bilateralitatea*” activității de educație, opusă *unilateralității*, evidențiază necesitatea reconstrucției permanente a unității dintre doi *factori* (*actori*) aflați inițial (uneori și pe parcursul acțiunilor declanșate în cadrul activității) în situație pedagogică asimetrică, uneori chiar contradictorie: *subiectul* educației (*educatul*, profesorul) – *obiectul* educației (*educatul*, elevul, studentul).

Situația pedagogică *asimetrică* este generată de statutul ontologic al celor doi factori (actori) ai educației, diferit, în mod obiectiv, prin vârstă, nivel de cunoaștere, experiență socioprofesională, roluri disponibile, poziție sociopedagogică, motivație imediată. *Contradicțiile* posibile pe parcursul desfășurării activității/acțiunilor de educație sunt rezolvabile la nivelul corelației pedagogice dintre *educator* și *educat*, necesară în cadrul *unitar* al activității de *formare-dezvoltare* a personalității. Rezolvarea acestei contradicții constituie este posibilă prin inițiativa permanentă a educatului orientată în direcția (re)construcției corelației cu cel educat la un nivel de maximă eficacitate și eficiență pedagogică și socială.

Unitatea pedagogică rezultată din interacțiunea permanentă dintre *educator* și *educat* constituie premisa eficienței activității de educație la nivelul *mesajului pedagogic comunicat* și *interiorizat* (prin corelația optimă *informare-formare*) și al *produsului* (noua calitate a *educatului*, autoperfectibilă prin diferite circuite de *retroacțiune/conexiune inversă* externă și internă).

Valorificarea calitativă a mesajelor pedagogice presupune transformarea continuă a informațiilor selectate și transmise de *educator* (profesor) în *valori formative pozitive*, optime pentru dezvoltarea la maximum a *educatului* (elevului) într-un context determinat (vârstă, treaptă școlară/postșcolară; rezultate anterioare; mediul comunitar; potențial *psihosociopedagogic*, imediat și de perspectivă etc.). Acțiunile (directe și indirecte) declanșate vizează *permanent* asigurarea repertoriului comun (*educator-educat*), alegerea strategiilor adecvate, evaluarea continuă, reglarea-autoreglarea activității (*educatorului* și a *educatului*).

Transformarea treptată a obiectului educației în subiect al propriei sale (auto)formări-(auto)dezvoltări marchează momentul în care *educatul*, aflat într-un stadiu superior de evoluție (capacitate de: retroacțiune internă, autoevaluare, autodirijare strategică), devine propriul său *educator*. El își depășește condiția de *educat* prin capacitatea de auto-proiectare pedagogică eficientă, continuă, a activității sale de (auto)educație.

Caracterul dialectic al educației, demonstrabil în termenii metodei hegeliene (*unitatea contrariilor, acumulare cantitativă-salt calitativ, negarea negației, teză-antiteză-sinteză*), evidențiază *complexitatea* activității de *formare-dezvoltare* a personalității, relevantă în orice *situație pedagogică* rezultată din angajarea unică a *nucleului funcțional-structural* intern în condițiile specifice unui context extern, determinat în timp și spațiu.

7.6.2. Caracteristici generale ale educației la nivel contextual

La nivelul contextului educației sunt relevante următoarele *caracteristici generale*:

a) caracterul *sistemic* al educației; b) caracterul *istoric* al educației; c) caracterul *universal* al educației; d) caracterul *național* al educației; e) caracterul *determinant* al educației ca *factor al dezvoltării personalității* (în raport cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității: *ereditatea* și *mediul*).

Aceste cinci *caracteristici*, relevante la nivel *contextual*, au semnificații generale. Manifestarea lor este variabilă în raport de condițiile specifice de organizare a educației, într-un timp și un spațiu determinat din punct de vedere social-istoric. Notele definitorii rezultate evidențiază faptul că activitățile pedagogice/didactice sunt proiectate, realizate și dezvoltate în mod diferit în cadrul unor sisteme (și procese) de învățământ, uneori chiar în cadrul aceluiași sistem de învățământ.

De exemplu, caracterul *național* și caracterul *universal* reprezintă note definitorii ale educației. Modul în care aceste două caracteristici sunt realizate, separat și în interacțiune,

diferă de la un sistem (și proces) de învățământ la un alt sistem (și proces) de învățământ. În evoluție istorică, cele două caracteristici pot fi realizate în mod diferit chiar în cadrul aceluiași sistem (și proces). de învățământ.

Caracterul sistemic al educației reflectă necesitatea realizării unor interdependențe între toate elementele componente implicate în mod direct și indirect în realizarea funcțiilor generale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane : finalitățile de sistem – finalitățile de proces ; organizațiile sociale și comunitare, cu obiective formative implicite și explicite ; organizațiile școlare, cu obiective formative explicite ; nivelurile și treptele sistemului și procesului de învățământ ; resursele pedagogice ale sistemului și procesului de învățământ ; proiectul pedagogic (obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea) ; conținuturile și formele generale ale educației...

Modul și gradul de asamblare a acestor elemente componente depind de particularitățile fiecărui sistem de educație/învățământ, de concepția pedagogică asumată la nivel de filozofie și de politică a educației, în general, la nivel de proiectare a educației/instruirii, în special. Pot fi evocate, astfel, situații pedagogice exemplare, la nivel general (concepția de politică a educației) și particular (proiectarea educației/instruirii).

La *nivel general*, în condiții istorice concrete, există diferențe esențiale între organizarea sistemică a educației în contextul unui stat preocupat de centralizarea sau de descentralizarea învățământului, de consolidarea puterii politice prin mijloace autoritare sau democratice, de conducerea birocratică sau managerială a instituției școlare, de ideologizarea sau valorificarea culturală a activităților cu resurse formative relevante la scară socială.

La *nivel particular*, în sens strict pedagogic, caracterul sistemic al educației este realizat în mod diferit în raport de accentele puse, în organizarea structurilor interne, pe :

- a) aspectele cantitative (resursele materiale, financiare) sau calitative (resursele informaționale, umane) ;
- b) anumite trepte școlare sau pe corelarea funcțională a acestora ;
- c) uniformizarea sau pe individualizarea instruirii ;
- d) amânarea fundamentată cultural a orientării școlare și profesionale sau pe precipitarea forțată economic și politic a acesteia ;
- e) specializarea largă sau pe specializarea restrânsă .

Caracterul istoric reflectă evoluțiile înregistrate la scara societății și în domeniul gândirii pedagogice, care au consecințe directe și indirecte la nivelul proiectării, realizării și dezvoltării sistemelor de educație/învățământ. În esență, trebuie identificată *istoria socială* a domeniului determinată de „modelul legilor evoluției” (vezi Burke, 1999).

Tendința generală degajată, „fără a fi exclusivă, deplasează centrul de interes de la problemele esențialmente epistemologice spre cele care privesc practicile științifice efective” (vezi istoria instituțiilor școlare și cea referitoare la oficializarea studiului *pedagogiei* la nivel academic) – Hofstetter ; Schneuwly, 2002, pp. 4-13.

Aceste evoluții semnificative pentru „istoria socială” a domeniului sunt definitorii în cadrul paradigmelor confirmate în istoria școlii și a gândirii pedagogice. Astfel, fiecare etapă istorică prezintă o anumită fizionomie a activității de educație : a) *reproductivă*, în sens *reactiv*, propriu „școlii magistrocentriste” (educația *premodernă*) ; b) *productivă*, în sens *reactiv*, unificator la nivelul „școlii de masă” (educația *modernă* a epocii industrializate – vezi Toffler, 1973, 1983) ; c) *productivă*, în sens *proactiv* și *creativ*, specific unei societăți postindustriale, informatizate, bazată pe cunoaștere (educația *postmodernă*, dezvoltată în spiritul paradigmei *curriculumului*).

Pe de altă parte, la nivelul structurii sociale, chiar în condițiile evoluțiilor înregistrate în perspectiva societății postindustriale/informatizate, persistă *caracterul „de clasă” al educației*, semnalat de specialiștii care evidențiază fenomenul reproducerii sau al transmiterii inegalităților culturale (și) prin intermediul mediului școlar (vezi Bourdieu, Passeron, 1970 ; Bernstein, 1978).

Caracterul istoric al educației reflectă, în sens *funcțional-structural*, transformările culturale globale (*universale*) și particulare (*naționale*), acumulate într-un timp și spațiu determinat. Evoluția educației, ca activitate psihosocială *specifică* (vezi ponderea funcției culturale în contextul funcțiilor generale ale educației), depinde astfel de o realitate socială complexă exprimată la trei niveluri de referință :

- a) nivelul care reprezintă „impactul culturii mai avansate” (n.n. : vezi tendința marcantă pentru caracterul *universal* al educației) ;
- b) nivelul care reprezintă „partea esențială din viața indigenă asupra căreia este dirijat impactul” (vezi tendința marcantă pentru caracterul *național* al educației) ;
- c) nivelul care reprezintă „fenomenul evoluției autonome, rezultantă a impactului celor două culturi” (vezi tendința marcantă pentru realizarea *unității* dintre caracterul *universal-național* al educației) –Malinovski, 1970, pp. 51-52.

Caracterul universal al educației reflectă notele comune ale activității de *formare-dezvoltare* a personalității confirmate *contextual*, în plan social și pedagogic, în special în cea de-a doua jumătate a secolului XX.

Universalitatea educației este demonstrată în *contextul* transformării radicale a conceptului de *dezvoltare socială*, începând cu anii 1970. Acest *concept* reflectă un ansamblu de *mutații economice* (cerere de forță de muncă bine calificată ; „transferul creierelor” ; dezvoltarea serviciilor bazate pe tehnologii înalte), *politice* (anticipând revoluțiile din anii 1980-1990), *demografice* (cu fenomene de stagnare sau scădere, după explozia anilor 1950-1960), care vor contura noi priorități în politica mondială a educației, cu accent pe : a) calitatea instruirii ; b) egalizarea șanselor ; c) deschiderea spre noi conținuturi (vezi *noile educații*) și noi forme de organizare (vezi corelația dintre educația/instruirea *formală-nonformală-informală*) – Coombs, 1986, pp. 8-29.

Sistemul de învățământ adoptat în consecință, cu o școală generală-obligatorie prelungită până la vârsta de 16 ani, dobândește deja un caracter universal. Modul de realizare a acestei formule de organizare a sistemului (post)modern de învățământ diferă în funcție de context (zonă geografică, concepție afirmată la nivel de politică a educației, resurse, tradiție pedagogică și culturală etc.).

Mutațiile înregistrate în plan social și la nivel de politică a educației contribuie la afirmarea unui nou *model* de aplicare a teoriei pedagogice, afirmat la scară universală, în cea de-a doua jumătate a secolului XX. Este vorba despre paradigma *curriculumului*, bazată pe rolul central acordat finalităților care implică o nouă modalitate de proiectare pedagogică, în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

În spiritul paradigmei *curriculumului*, *idealul* educației, ca finalitate de maximă generalitate, este proiectat la scară *universală*, conform modelului definit și instituționalizat la nivel de UNESCO : *personalitatea complexă*, globală (anii 1970-1980) ; *personalitatea creativă, deschisă* (după 1990) –Faure et alii, 1974 ; Delors, 2000.

Caracterul universal al educației, demonstrat la nivel teoretic și practic, este susținut în ultimele decenii prin creșterea „rolului tehnicilor de comunicare în transformarea în curs a relațiilor dintre aparatul educativ și societate”. Resursele unor suporturi tehnologice

de vârf (televiziune, video, *internet*, CD-I, CD-ROM etc.) oferă la scară socială „perspective mai largi și mize noi” pentru dezvoltarea educației”. Valorificarea lor este dependentă de context (resurse, concepție pedagogică, structura sistemului de învățământ angajată la nivel de politică a educației etc.). În orice situație, însă, tendința universalizării educației este susținută pedagogic prin :

- a) implicarea tehnicilor audiovizuale și a celor specifice micro-informaticii în proiecte globale de transformare a educației și a societății ;
- b) lansarea unor produse interactive cu sferă de aplicație globală ;
- c) dezvoltarea *învățământului deschis la distanță* ca model de formare-dezvoltare permanentă a personalității, adaptabil (economic, politic, cultural, comunitar) la condițiile unei societăți în continuă schimbare (Miège, 2000, pp. 49-65).

Caracterul național al educației reflectă specificul valorilor culturale angajate, în mod obiectiv și subiectiv, în proiectarea, realizarea și dezvoltarea activității de *formare-dezvoltare* a personalității în contextul sistemelor (post)moderne de educație și învățământ. Acest caracter, variabil în raport de condițiile în care evoluează fiecare sistem de educație/învățământ, presupune respectarea paradigmei care conferă universalitate activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității într-o anumită etapă istorică determinată. În mod analogic, caracterul universal al educației presupune recunoașterea și valorificarea pedagogică și socială a caracterului național al educației.

Caracterul național al educației poate fi interpretat în sens larg și în sens restrâns. În *sens larg*, avem în vedere capacitatea educației de organizare *macrostructurală* specifică în funcție de valorile culturii naționale, dezvoltate în contextul culturii universale – temă dezvoltată prin cercetările de antropologie culturală. În *sens restrâns*, avem în vedere resursele educației valorificabile la nivel microstructural în context teritorial și local, inclusiv în cadrul concret al școlii și al clasei de elevi – temă dezvoltată prin cercetările de *etnometodologie* (Géraud, Leservoisier, Pottier, 2001, pp. 65-76 ; 89-113 ; 144-150 ; O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery, Fiske, 2001, pp. 128-129 ; Coulon, 1993, pp. 14-23).

Evidențierea caracterului național al educației presupune analiza contextului, domeniul în care trebuie remarcate contribuțiile *antropologiei* dezvoltate, în special în SUA, prin abordarea următoarelor probleme (vezi Bonte, Izard, 1999, pp. 211-213) :

- 1) „cultură și personalitate” (după 1930 cu implicații până spre anii 1970) : studiază „felul în care un grup uman inoculează copiilor valorile, credințele, gesturile și atitudinile necesare pentru a duce o viață de adult în societate”. Vezi modelul : a) „transmiterii culturii” ; „personalității de bază” ; „*habitusului* care permite accesul la *rațiunea pedagogică* a unei culturi” ;
- 2) *relația dintre fenomenele culturale și instituțiile educative* (din 1945 până spre anii 1980) : accent pe cunoașterea valorilor centrale ale societății prin „studiul instituțiilor de învățământ care oferă un material bogat în legătură cu valorile culturale dominante” ;
- 3) *studierea proceselor de învățare* (anii 1970-1990) : nu doar din perspectiva „transmiterii culturale”, ci plecând de la „diversitatea apartenențelor culturale ale profesorilor și elevilor care poate afecta profund rezultatele dorite ale învățării”.

Caracterul determinant al educației, ca **factor al dezvoltării personalității**, este **dependent de context**. Presupune raportarea corectă la ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității, *ereditatea* și *mediul*, dar și *proiectarea* și *realizarea educației* la un nivel calitativ superior.

Acest caracter al educației este reflectat la nivelul *conceptului pedagogic de educabilitate*, care definește resursele de dezvoltare ale *personalității umane* valorificate prin acțiunea și influența factorilor de *ereditate- mediu-educație*.

Dezvoltarea optimă a *personalității* presupune respectarea dimensiunii specifice a celor trei factori : 1) *ereditatea* – premisă naturală, biologică și psihologică ; 2) *mediul* – condiție naturală și socială (culturală, comunitară, economică, politică) ; 3) *educația* – resursă determinantă, dar nu în orice situație, ci într-un anumit *context*. Este contextul pe care îl solicită *educabilitatea* în calitate de *model de dezvoltare pedagogică*, bazat pe :

- A) recunoașterea resurselor de dezvoltare generală normală oferite de *ereditate* tuturor *educaților*, după cum o demonstrează cercetările de *genetică* și de *psihologie* ;
- B) cunoașterea diferențelor între *educați*, generate de *condițiile de mediu social*, în special de ordin cultural, care trebuie compensate în timp prin resursele globale ale *societății democratice* și cele speciale ale *școlii democratice* ;
- C) proiectarea *educației* la un nivel superior care asigură realizarea sa ca *factor determinant* prin valorificarea deplină a *premiselor ereditare* și a *condițiilor sociale* în perspectiva (auto)educației permanente.

Educația, în calitate de factor determinant al dezvoltării *personalității educatului*, valorifică în sens pedagogic superior : a) *ereditatea* ca *premisă naturală* substanțială și de durată a dezvoltării ; b) *mediul*, în calitate de *condiție socială*, existentă în familie, școală, comunitate, grup social, mai mult sau mai puțin favorabilă dezvoltării celui *educat*.

Pe de altă parte, *educația* însăși, pentru a fi un factor determinant al dezvoltării, trebuie proiectată și realizată la un nivel pedagogic superior, condiționat de axiomatica paradigmei *curriculumului*, angajată în perspectiva (auto)educației permanente.

Eșecurile înregistrate în procesul formativ, datorate unor condiții de *mediu social* sau chiar anumitor *predispoziții ereditare*, nu infirmă calitatea potențială a educației de factor determinant al dezvoltării. Confirmă faptul că educație nu este aprioric, de la sine, un factor determinant al dezvoltării *personalității*. Practic doar *educația de calitate*, proiectată și realizată într-un anumit *context* – generat de *paradigma curriculumului* –, devine efectiv factor determinant al dezvoltării *personalității*.

Consolidarea caracterului determinant al educației de factor al dezvoltării *personalității* permite valorificarea deplină a *educabilității* ca direcție principală de evoluție a educației, în contextul paradigmei *curriculumului*, al *educației permanente*, al *autoeducației*. Această problemă va fi dezvoltată în partea a III-a a cărții.

7.6.3. Caracteristicile sintetice ale educației

La nivelul *structurii de funcționare a educației*, realizată într-un context intern și extern deschis, sunt identificate trei *trăsături generale ale educației* „legate de tripla concepție a acțiunii pedagogice” care concentrează caracterul *global, multiform și integral* al educației (Minder, 1997, pp. 565-566).

Caracterul global al educației reflectă dimensiunea de ansamblu a structurii de funcționare a educației care angajează *corelația educator-educat* susținută de *proiectul pedagogic curricular*, construit în raport de situațiile previzibile și imprevizibile ale unui context intern și extern deschis. Acest caracter este probat și la nivelul conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, fizică) care alcătuiesc un sistem unitar de valori pedagogice fundamentale.

Caracterul multiform al educației reflectă dimensiunea contextuală a structurii de funcționare a educației. Angajează prezența a două tipuri de forme ale educației, organizate (formal, nonformal) și o formă spontană (*informală*), exprimate prin *acțiuni planificate și influențe incidentale*. Acest caracter este concentrat la nivelul mesajelor pedagogice dezvoltate „multiform”, în diferite contexte care trebuie să faciliteze interdependența *informare-formare*, „preferința fiind totdeauna pentru „un cap bine făcut”, care nu poate fi „un cap gol”. *Resursele multiforme ale mesajelor pedagogice*, realizate întotdeauna în contexte interne și externe deschise, trebuie să rezolve problema raporturilor dintre *obiective* și „procesul consolidat de *transmitere* a cunoștințelor”.

Caracterul integrat al educației reflectă resursele reglatorii-autoreglatorii prezente în structura de funcționare a educației la nivelul interdependenței dintre obiectivele cognitive – afective – psihomotorii în termeni de cunoștințe (*savoir*), deprinderi și strategii (*savoir-faire*) și atitudini (*savoir-etre*), în perspectiva educației permanente (*savoir-etre devenir*). Acest caracter este concentrat la nivelul acțiunilor de *evaluare* și *autoevaluare continuă*, realizate de educator (prin *conexiune inversă externă*), dar și de cel educat, aflat într-un stadiu superior al evoluției sale (prin *conexiune inversă internă*).

În concluzie, *caracteristicile sintetice ale educației* exprimă trei tipuri de interdependențe sau corelații fundamentale necesare la nivelul structurii de funcționare a educației, realizată într-un context, intern și extern, deschis :

- a) *corelația educator-educator* concentrează *caracterul global al educației* ;
- b) *corelația informare-formare* concentrează *caracterul dinamic al educației* ;
- c) *corelația reglare-autoreglare* concentrează *caracterul deschis, (auto)perfectibil al educației*.

Capitolul 8

Finalitățile educației

În cadrul acestui capitol vom defini și vom analiza *conceptul pedagogic de finalitate a educației*, care reprezintă dimensiunea *subiectivă* a *activității de formare-dezvoltare* a personalității, construită de *proiectant* la nivel filozofic, politic și moral, special pentru *orientarea valorică* a acesteia. Funcțiile și structura finalităților confirmă calitatea acestora de fundament al paradigmei *curriculumului* și al proiectării *curriculare*.

Clasificarea finalităților este realizată prioritar în funcție de sfera de referință a acestora. *Finalitățile macrostructurale* definesc *orientările valorice* la nivel de sistem de educație/învățământ prin *idealul* și *scopurile educației*. *Finalitățile microstructurale* definesc *orientările valorice* angajate la nivelul procesului de învățământ prin obiectivele generale, specifice și concrete ale educației/instruirii.

În finalul capitolului este avansat *un model global și deschis al finalităților* ca fundament al *proiectării curriculare* a educației/instruirii, angajat la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

8.1. Conceptul pedagogic de finalitate a educației

Finalitățile educației definesc *orientările valorice* ale activității de formare-dezvoltare a personalității angajate de proiectant la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. În plan axiomatic, reprezintă dimensiunea subiectivă a educației, complementară cu cea *obiectivă*, fixată la nivelul *funcției și structurii de bază a educației*.

Definirea conceptului pedagogic de finalitate a educației poate fi realizată în funcție de caracterul *teleologic* și *axiologic* al activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane, determinat la nivelul intern al acesteia, *funcțional-structural*. Construcția rezultată tinde spre dimensiunea de maximă generalitate și stabilitate epistemică a unui *concept pedagogic fundamental*, propriu *teoriei generale a educației*, cu o bază și o deschidere largă spre problematica *teoriei generale a instruirii* și a *teoriei generale a curriculumului*.

În plan *teleologic*, *finalitatea* exprimă capacitatea de *proiectare* a educației conform unor *intenții* sau *scopuri* angajate la diferite niveluri de referință (sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate concretă de instruire). Asigură orientarea oricărei activități sau acțiuni de educație sau instruire, anticipând evoluții viitoare, superioare de regulă celor realizate anterior.

Caracterul *teleologic* al educației, reflectat la nivelul conceptului pedagogic de *finalitate*, conferă acestuia *un sens larg*, inclus chiar în accepțiunea etimologică (în limba greacă, *teleologie* = *studiul finalităților*). *Finalitatea* definește *orientarea* asumată pentru proiectarea, realizarea, evoluția unei activități de educație/instruire. Prin intermediul principalelor sale categorii (*idealul, scopurile, obiectivele*) *finalitatea pedagogică* asigură explicația și interpretarea *teleologică* a educației care marchează prezența factorului conștient, intențional, determinant în proiectarea oricărei activități sau acțiuni cu funcție formativă *explicită*.

Explicația și interpretarea teleologică a educației consemnează *determinismul teleologic* propriu activităților socioumane (studiate de științele socioumane). *Educația* este orientată și dirijată *valoric* cu ajutorul *finalităților*, proiectate la diferite niveluri de generalitate, pe termen lung, mediu sau scurt. Prin *funcția* lor de *proiectare pedagogică*, asumată în mod *obiectiv*, *finalitățile* intervin în sens *subiectiv* pentru a da „direcția, ordinea și perspectiva oricărei acțiuni educaționale” (Ioan Neacșu, în Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 50).

Conținuturile pedagogice rezultate reflectă dimensiunea *teleologică* a *finalităților educației*, care asigură *orientarea valorică* spre : a) situații *viitoare*, potențial superioare celor anterioare ; b) soluții *optime* pentru rezolvarea unor probleme *globale* de care depinde funcționalitatea generală a unei anumite activități de educație ; c) acțiuni *strategice, inovatoare*, care integrează continuu produsele și procesele trecute și prezente la nivelul unei noi activități de educație, superioară celei realizată anterior.

În plan *axiologic*, *finalitatea* exprimă capacitatea de *valorizare* a educației prin intermediul unor repere constante aflate la baza *conținuturilor generale* ale activității de *formare-dezvoltare* a personalității. Astfel, orice categorie de finalitate a educației implică un ansamblu de corelații funcționale între *valorile* și *conținuturile* pedagogice generale (vezi educația : morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), cu deschidere spre problematica actuală a fiecărui sistem social (vezi, de exemplu, „noile educații”).

Caracterul *axiologic* al educației, reflectat la nivelul conceptului pedagogic de finalitate, conferă acestuia *un sens restrâns, concentrat* asupra valorilor general-umane implicate, în mod *obiectiv*, în orice activitate cu funcție formativă. Valorificarea lor, în mod *subiectiv*, depinde de calitatea finalităților propuse la diferite niveluri (sistem de educație/învățământ, proces de învățământ, an de învățământ, treaptă și disciplină școlară ; activitate de tip *formal-nonformal* etc.).

Capacitatea de *valorizare*, proprie *finalității*, presupune raportarea la un sistem de *valori pedagogice fundamentale* : *bine moral, adevăr științific, adevăr științific aplicat, frumos estetic, sănătate psihofizică*. Forța lor emergentă este extinsă prin conținuturile generale ale educației : *morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice*, care intervin în orice activitate, ca repere constante, ca premise inițiale sau „cauze finale” (sau „rezultate ultime”).

Evoluția lor reflectă particularitățile unor modele culturale, determinate istoric : a) valori individuale tipice societății premoderne : *sacru, bine, adevăr, frumos* ; b) valori sociale tipice societății moderne : libertate, egalitate, solidaritate, legalitate, competitivitate (în condițiile societății industrializate) ; c) valori psihosociale tipice societății postmoderne, informaționale : deschidere, creativitate inovatoare, competitivitate (în condițiile societății postindustriale) – vezi Cristea, 2000, pp. 145, 145

Analiza finalităților la nivel de concept pedagogic fundamental impune evidențierea *funcțiilor generale* angajate în mod *obiectiv* și a *structurilor* rezultate, pe fondul reflectării

caracterului *teleologic* și *axiologic* al activității de educație realizate într-un context social deschis. În sens epistemologic, elaborarea și definirea acestui concept presupune evidențierea *funcțiilor* și a *structurii* sale *generale*

Funcțiile generale, angajate de orice finalitate a educației, definesc consecințele cele mai importante ale activității de formare-dezvoltare a personalității, semnificative la scară socială (sistem social, sistem de educație, sistem de învățământ etc.) În funcție de caracterul *teleologic* și *axiologic* al educației, orice finalitate îndeplinește două *funcții generale*: a) funcția de *proiectare*; b) funcția de *valorizare* – a activității de educație. Ambele intervin la nivelul oricărei activități de educație. Realizarea diferă în raport de „actorii educației” și de exprimarea lor într-un context determinat pedagogic și social.

- a) *Funcția de proiectare a activității de educație* este angajată, în sens larg și restrâns, la toate nivelurile sistemului de educație/învățământ și ale procesului de învățământ. În sens larg, avem în vedere conceperea politicilor educaționale pe termen lung și mediu; inclusiv elaborarea planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare/universitare. În sens restrâns, avem în vedere planificarea calendaristică a cadrului didactic (anuală, semestrială, pe capitole, grupuri de lecții, lecții etc.).
- b) *Funcția de valorizare a activității de educație* proiectată la nivel de sistem și de proces este angajată prin intermediul *valorilor* pedagogice de maximă generalitate, concentrate în structura de organizare specifică *idealului* educației, *scopurilor* educației, *obiectivelor* educației.

Importanța funcțiilor generale este de natură *epistemologică* și *metodologică*. Din perspectivă *epistemologică*, prima funcție (*funcția de proiectare*) asigură *explicarea* (și interpretarea) *teleologică* a oricărei activități educație; cea de-a doua funcție (*funcția de valorizare*) asigură interpretarea *axiologică* specifică domeniul pedagogiei, necesară în cazul oricărei activități de educație/instruire. Din perspectivă *metodologică*, funcțiile generale condiționează o anumită modalitate de structurare a finalităților educației, la nivel spațial, temporal și acțional.

Structura de bază, care conferă o fizionomie proprie *finalității*, corespunde funcțiilor generale de *proiectare* și *valorizare* a activității de educație, angajate, în mod *obiectiv*, la nivel de sistem și de proces. În toate situațiile vom putea identifica o *structură tridimensională* a finalității educației: a) *spațială*; b) *temporală*; c) *acțională*.

Cele trei dimensiuni, aflate în interdependență, oferă criterii complementare de analiză a finalității educației, în orice context, la orice nivel de reprezentare, în orice sistem de referință. Articulația lor permite elaborarea unui *model de explicare și interpretare a educației/instruirii* din perspectiva *proiectării* și a *valorizării* angajate prin intermediul finalităților. Un astfel de *model conceptual tridimensional* este aplicabil la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

- a) Structura *spațială* marchează aria de acțiune a finalității care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activităților de educație la nivel *general-particular-concret*. Această *triadă metodologică* are semnificația unui *model orientativ*, aplicabil în orice spațiu pedagogic, independent sau în strânsă legătură cu structura *temporală* și *acțională* a finalității educației. De exemplu, o finalitate a procesului de învățământ (un *obiectiv* pedagogic) poate avea o semnificație diferită (*obiectiv general* sau *obiectiv specific*) în funcție de sistemul spațial de referință (procesul de învățământ privit în ansamblul său, o treaptă sau o disciplină școlare), un capitol sau subcapitol etc., privit în mod independent sau asociat cu structura temporală și acțională a finalității.

- b) Structura *temporală* marchează aria de acțiune a finalității care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activităților de educație pe termen *lung-mediu-scurt*. Această *triadă metodologică* are semnificația unui *model orientativ*, aplicabil în orice context temporal, în funcție de diferite *sisteme* de referință: sistemul de educație (care acoperă tot timpul existenței umane, în sensul educației permanente), sistemul de învățământ (nivelul primar-secundar-superior, cu perioade de timp determinate), procesul de învățământ (privit ca reper temporal: global; pe niveluri, trepte, ani, semestre, săptămâni, zile, ore, oră – de instruire).
Pe de altă parte, cele trei dimensiuni temporale, care vizează orientarea educației/instruirii pe termen lung, mediu și scurt, sunt valorificabile pedagogic, la nivel de sistem și de proces, în sens larg și restrâns, în mod independent, dar și în asociere cu structura spațială și acțională a finalității.
- c) Structura *acțională* marchează aria de intervenție a finalității, care permite analiza modului de proiectare și de valorizare a activității de educație, la diferite niveluri de *generalizare, specificare și concretizare*, realizabile în condiții spațiale și temporale determinate pedagogic.

În cadrul oricărei activități de educație/instruire, structura *acțională* a finalității este conturată și dezvoltată prin operații de :

- direcționare* a *idealului* educației în cadrul *scopurilor* educației, valabile la nivelul sistemului de educație/învățământ ;
- generalizare* a *scopurilor* educației la nivelul obiectivelor *generale* ale procesului de învățământ ;
- specificare* a *obiectivelor generale* la nivelul obiectivelor *specifice* ale procesului de învățământ ;
- operaționalizare* a *obiectivelor specifice* la nivelul *obiectivelor concrete* ale activităților de educație/instruire planificate semestrial, săptămânal, zilnic, în cadrul procesului de învățământ.

Operațiile evocate pot fi articulate în cadrul unui *model de analiză a activității* de educație/instruire, *prin acțiunea de derivare graduală a finalităților* realizabilă la cele patru niveluri de reprezentare. Acest model de analiză are o semnificație metodologică largă, fiind aplicabil la nivel de sistem și de proces, în plan spațial și temporal. Ca exemplu, avansăm următoarea formulă de *structurare acțională a finalității* bazată pe gradualizarea operațiilor de derivare.

- 1) *Derivare de gradul I*. Este realizată prin operația de *direcționare* a educației la nivel de sistem. Are ca rezultat elaborarea scopurilor educației (în raport cu *idealul* educației), care definesc liniile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ.
- 2) *Derivare de gradul II*. Este realizată prin operația de *generalizare* a liniilor strategice de dezvoltare (stabilite prin *scopurile* educației). Are ca rezultat elaborarea *obiectivelor generale ale procesului de învățământ*, valabile pe două *subgrade*: a) *unificator/obiectivul general* al întregului proces de învățământ care definește un anumit tip de învățare dezirabil, în concordanță cu idealul educației; b) *normativ*, incluzând *obiective generale* cu valoare de criterii de proiectare a planului de învățământ, în concordanță cu *scopurile* educației.
- 3) *Derivare de gradul III*. Este realizată prin acțiunea de *specificare* a obiectivelor generale. Are ca rezultat elaborarea obiectivelor specifice – *specificarea* implică două *subgrade intermediare*: a) *obiective-cadru* (intermediare între obiectivele generale și obiectivele

- specifice); b) *obiective de referință* (intermediare între obiectivele specifice și obiectivele concrete).
- 4) *Derivare de gradul IV*. Este realizată prin *operaționalizarea* obiectivelor specifice. Are ca rezultat elaborarea obiectivelor concrete (operaționale) – *operaționalizarea* implică elaborarea unor obiective concrete, concepute în interdependența lor, în cadrul spațio-temporal al unei activități concrete (lecție etc.), al unui grup de activități concrete (lecții etc.) sau în mod separat, ca „*microobiectiv*” concret, introdus secvențial pe parcursul desfășurării unei activități concrete (lecție etc.) – De Landsheere, 1992, p. 102).

8.2. Perspectiva filozofică și politică a finalităților educației

Analiza conceptului pedagogic de finalitate a educației este realizabilă prin aprofundarea funcțiilor și a structurilor prezentate anterior, dintr-o perspectivă *filozofică* și *politică* (Cristea, 2003).

Perspectiva *filozofică* este angajată în explicarea *teleologică* a proiectării. Ea delimitează consecințele epistemologice și praxiologice ale finalității care sunt valabile într-un domeniu pedagogic (spațial, temporal, acțional) de maximă generalitate. Această perspectivă este dezvoltată în cadrul științelor pedagogice de *filozofia educației*.

Perspectiva *politică* este angajată în *valorizarea* proiectării. Ea direcționează consecințele pragmatice ale finalității într-un spațiu și timp pedagogic determinat, care implică raportarea la normele specifice domeniului și la cerințele manageriale generale de eficientizare a resurselor, de perfecționare continuă a rezultatelor. Această perspectivă este dezvoltată în cadrul științelor pedagogice de *politica educației*, completată de *sociologia educației* și de *managementul educației*.

Perspectiva filozofică evidențiază semnificația *ontologică*, *epistemologică* și *praxiologică* a finalității, care îndeplinește un rol determinant în clarificarea statutului științelor pedagogice și în explicarea (și înțelegerea) raportului dintre dimensiunea *obiectivă-subiectivă* a activității de educație/instruire.

În plan *ontologic*, *finalitățile* conferă pedagogiei un tip de abordare specifică a realității cercetate. Avem în vedere dimensiunea *prospectivă* a educației, care acoperă o zonă existențială de maximă generalitate, spațială, temporală și acțională.

Obiectul de studiu specific al științelor pedagogice este fixat *ontologic* la nivelul realităților formative virtuale, orientate permanent în direcția scopurilor și a idealului educației, care reflectă tendința generală de evoluție a societății la nivel de sistem global și la nivel cultural, politic, economic, comunitar.

Realitatea pedagogică a finalităților, construită și reconstruită permanent de educator, are o suprafață profundă și extinsă spre toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, chiar în cazul obiectivelor operaționale propuse în cadrul unei activități concrete (lecție etc.). Substanța *teleologică* și *axiologică* a oricărei acțiuni didactice imediate este conservată și dezvoltată, concentrată și amplificată, în funcție de capacitatea lor de *reflectare* și *angajare pedagogică optimă* a finalităților cu grad mai mare de generalitate – a obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, a scopurilor și idealului sistemului de învățământ.

Perspectiva *ontologică* identificată la nivelul *finalităților* educației generează astfel o anumită dinamică specifică de abordare *gnoseologică* și *metodologică* a problematicii

științelor pedagogice, în contextul afirmării paradigmei curriculumului la scară socială. Analiza finalităților devine productivă în plan *epistemologic*. Contribuția sa poate fi semnificativă în procesul de clarificare a problemelor statutare pe care le ridică pedagogia, în mod special în domeniul *normativității* educației.

În plan *epistemologic*, finalitățile educației conferă *pedagogiei* un tip de explicație propriu domeniului științelor socioumane. Avem în vedere *explicația teleologică*, echivalentă, în sens analogic, cu explicația cauzală, operabilă la nivelul științelor naturii (sau al științelor experimentale). *Explicația teleologică*, intrinsecă finalităților educației, susține statutul epistemologic al științelor pedagogice prin capacitatea sa de evidențiere a *obiectului* de studiu specific, a tipului de *determinism* specific, a tipului de *legi* specifice, a *metodologiei* de cercetare specifică.

Obiectul de studiu specific științelor pedagogice este fixat epistemic la nivelul profund al structurii interne de funcționare a activității de educație. Presupune prezența *finalității*, angajată prin „ținte”, scopuri, intenții explicite (de orientare a activității de formare-dezvoltare a personalității) și prin motivații psihosociale implicite (particularizate de acțiunile educaționale subordonate activității de educație).

Prin angajarea factorului conștient („ținte”, scopuri, intenții), obiectul de studiu al științelor pedagogice (la fel ca cel al științelor socioumane) este în mod fundamental deosebit de cel al științelor naturii (experimentale), care studiază fenomene (naturale) *explicabile cauzal*, desfășurate în cadrul unor procese cu caracter neintenționat.

Tipul de determinism teleologic, specific științelor pedagogice, este bazat pe comprehensiune (*înțelegere*) și interpretare. *Cele două mecanisme implică inițiativa factorului subiectiv (angajat la nivelul finalității), raportat însă la logica desfășurării activității de educație, care are un caracter obiectiv (exprimat de funcțiile generale ale educației). Tipul de determinism rezultat – condiționat teleologic și axiologic – are un sens predictiv (de prezicere, de anticipare), dar și postdictiv, incluzând numeroase resurse de autoreglare. Este ceea ce îl deosebește, în mod fundamental, de determinismul cauzal, specific științelor naturii.*

Tipul de legi specifice științelor pedagogice corespunde determinismului condiționat teleologic și axiologic, propriu acelor domenii care implică prezența factorului conștient exprimat prin intermediul finalității. La nivelul educației (la fel ca la nivelul societății) intervin legi probabilistice sau statistice, deosebite de legile generale, operabile în domeniul științelor naturii. Legile specifice științelor educației sunt integrabile în zona normativității pedagogice. Interpretate, în sens larg, ele sunt exprimate sub diferite forme (axiome, legi, legități, principii).

Metodologia de cercetare specifică științelor pedagogice este bazată pe mecanisme de înțelegere și interpretare, operabile la nivelul corelației dintre „intenția” asumată și acțiunea proiectată corespunzător acesteia, corelație angajată în cadrul finalității. Aceste mecanisme, implicate în cunoașterea și valorificarea educației la nivelul său profund (funcțional-structural), fac diferența față de metodologia de cercetare proprie științelor naturii, bazată pe explicarea relației cauză-efect. Pe de altă parte, la nivel acțional, în contexte spațio-temporale determinate pedagogic, cele două categorii de mecanisme (înțelegere/interpretare-explicare) pot deveni complementare, evidențiind valoarea teoretică și practică a finalităților educației.

În plan *praxiologic*, finalitățile educației conferă pedagogiei resurse multiple de valorificare a statutului său specific, care presupune deschiderea spre un anumit tip de explicație *quasiteleologică* și *quasicauzală* (Von Wright, 1995).

Explicația *quasiteleologică* implică raportarea finalităților la conceptul de funcție generală a educației. Explicația *quasicauzală* implică posibilitatea operaționalizării unor finalități la nivelul activităților concrete. Un exemplu îl oferă operaționalizarea finalităților instruirii la nivel de obiective concrete care asigură proiectarea, realizarea și evaluarea unor comportamente observabile, reductibile, *în ultimă instanță*, la mecanisme *cauză-efect, stimul-răspuns*.

Ambele tipuri de explicații (*quasiteleologică-quasicauzală*), dependente de contextul intern și extern al educației, sunt subordonate însă finalităților macrostructurale ale educației care orientează valoric toate acțiunile educaționale realizabile în timp și spațiu. Astfel, orice acțiune educațională „explicată teleologic este într-un sens determinată și anume determinată prin anumite intenții și atitudini cognitive” specifice celor implicați în proiectarea și realizarea activității.

În limitele legilor sale *probabilistice*, activitatea de educație orientată valoric este explicabilă teleologic la scară globală, la nivelul profund al structurii sale de funcționare (nu la nivelul comportamentelor individuale care nu constituie *obiect epistemic* pentru științele sociale, respectiv pentru științele pedagogice). Prin intermediul finalităților, *educația ca obiect epistemic și pedagogia ca știință socioumană* specializată în studiul acestui *obiect* se încadrează într-un „gen de determinism universal care va domni (și) în istorie și în viața societăților” (*Idem*, pp. 170, 171).

Prin acțiunea finalităților poate fi rezolvată *problema fundamentală a oricărei activități de educație* proiectată la nivel de sistem și de proces – problema raportului dintre dimensiunea *obiectivă* și dimensiunea *subiectivă* a activității de educație/instruire.

Dimensiunea obiectivă a educației este concentrată la *nivelul funcțiilor generale* care definesc consecința socială cea mai importantă a educației – *formarea-dezvoltarea personalității* în vederea integrării sale în societate, prin valorificarea tuturor capacităților sale psihologice (cognitive-noncognitive) în plan economic, politic/civic, cultural.

Dimensiunea subiectivă a educației este angajată la *nivelul finalităților* care definesc orientările valorice (generale, specifice, concrete ; pe termen lung, mediu, scurt) necesare pentru transpunerea funcțiilor generale ale educației în *practica* educației proiectată, realizată și dezvoltată în orice context (vezi sistemul de educație/învățământ și procesul de învățământ).

Deciziile *subiective*, stabilite de factorii de politică a educației pentru definitivarea finalităților de sistem (*idealul și scopurile* educației), dobândesc un caracter *obiectiv* la nivelul procesului de învățământ, condiționând calitatea acestuia, în special prin modul de concepere a structurii de organizare a instruirii pe niveluri, trepte, cicluri școlare. În mod analogic, deciziile *subiective* stabilite de factorii de politică școlară pentru definirea *obiectivelor generale și specifice* aflate la baza elaborării planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare, dobândesc un caracter *obiectiv*, condiționând calitatea activităților concrete proiectate și realizate de cadrele didactice la nivelul procesului de învățământ, în mediul școlar și extrașcolar.

Perspectiva politică evidențiază semnificația finalității în plan *normativ și managerial*. În termeni de *politică a educației*, avem în vedere raporturile dezvoltate de *finalități*, pe de o parte cu *principiile pedagogice*, iar, pe de altă parte, cu *resursele pedagogice* valorificabile pentru realizarea activităților specifice proiectate în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

În *plan normativ*, finalitățile conferă pedagogiei un caracter angajant, asumat la nivel de politică a educației prin clarificarea raporturilor dintre orientările valorice propuse în

diferite contexte (de sistem și de proces) și principiile pedagogice generale (vezi principiul comunicării, principiul cunoașterii, principiul creativității – pedagogice), aflate la baza proiectării oricărei acțiuni educaționale.

La nivel de *politică a educației* vom putea identifica două semnificații majore ale raporturilor dintre finalități și principii. Pe de o parte, există semnificația complementarității celor două categorii care intervin din interiorul realității educaționale. Pe de altă parte, este de semnalat capacitatea aparte pe care o deține finalitatea, de normare valorică a oricărei activități de educație/instruire, proiectată, realizată și dezvoltată la nivel de sistem și de proces.

Prima semnificație evidențiază *autonomia funcțională a finalităților* care asigură realizarea principiilor pedagogice generale implicate în proiectarea eficientă a oricărei activități.

Finalitățile nu rezultă din aceste principii (sau din oricare alte norme/politice, filozofice, morale, religioase etc. impuse din exteriorul educației), ci din specificul realității pedagogice care solicită angajarea unor orientări valorice explicite.

La rândul lor, principiile pedagogice generale sunt identificabile la nivelul structurii interne de funcționare a educației, acționând ca repere valorice determinate în cadrul unor categorii operaționale dependente de finalitățile angajate. Avem în vedere mesajul pedagogic (pentru principiul cunoașterii pedagogice), repertoriul comun dintre educator și educat (pentru principiul comunicării pedagogice), conexiunea inversă (pentru principiul creativității pedagogice).

Cea de a doua *semnificație* este legată de *implicarea normativă* directă a finalităților. În contextul specific realității pedagogice, finalitățile au capacitate de normare explicită a activităților proiectate. În termeni de politică a educației, avem în vedere capacitatea finalităților de proiectare eficientă, realizată prin :

- a) *acumulare valorică ascendentă*, de la nivelul dezvoltării actuale spre zona celei mai apropiate dezvoltări ;
- b) *anticipare a unor acțiuni viitoare superioare* (celor anterioare), astfel încât, în condițiile specifice mediului psihosocial, „explicația cauzală trebuie înlocuită cu cea teleologică” (. Vigotski, 1971, pp. 21, 320) ;
- c) *activizare pozitivă* în forme adecvate (*acțională, iconică, simbolică*) pentru valorificarea deplină a resurselor existente (vezi Bruner, 1970a, pp. 56-63).

În *plan managerial*, *finalitățile educației* conferă pedagogiei un caracter eficient asumat la nivel de politică a educației prin clarificarea raporturilor dintre *orientările valorice* propuse – *resursele pedagogice* existente – *rezultatele* obținute în timp. În termeni de *politică a educației*, există o responsabilitate socială maximă angajată *moral* în decizia de elaborare a finalităților educației, care este mai mare în raport cu gradul de generalitate reprezentat la nivel de sistem (vezi *idealul și scopurile educației*) și de proces (vezi *obiectivele generale* și specifice ale educației). Acest lucru nu exclude răspunderea individuală a fiecărui educator angajat în proiectarea *obiectivelor pedagogice concrete*.

Proiectarea finalităților educației angajează valorificarea deplină a tuturor *resurselor pedagogice* (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare), existente la nivel de sistem și de proces. Gradul de apropiere sau de depărtare a rezultatelor pedagogice de „țintele” proiectate prin intermediul finalităților educației evidențiază valoarea socială a acestora confirmată (sau infirmată) în contextul resurselor reale valorificate (sau nevalorificate) pe termen scurt, mediu și lung. Riscurile majore care trebuie evitate sunt

cele care mențin finalitățile doar în planul dezideratelor ideale (nedirecționate, la nivel de sistem ; negeneralizate, nespecificate la nivel de proces) sau, din contră, doar în planul obiectivelor concrete imediate, fărâmițate, atomizate (neraportate la grade mai înalte de specificare, generalizare și direcționare strategică a activității de educație/instruire).

În concluzie, *conceptul pedagogic de finalitate a educației* definește *orientările valorice* asumate *subiectiv*, la nivel de *sistem* (prin *ideal* și *scopuri*) și de *proces* (prin *obiective*), pentru realizarea funcției generale, de *formare-dezvoltare* a personalității, care are un caracter *obiectiv*.

Analiza conceptului de finalitate a educație este realizabilă din perspectiva *funcțiilor* sale generale (de *proiectare-valorizare* a educației) și a *structurilor* corespunzătoare acestora, fixate la nivelul unui model tridimensional (spațial, temporal, acțional) aplicabil în orice context pedagogic (sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate de educație/instruire concretă etc.).

Conținutul conceptului de finalitate, de natură *filozofică* (*ontologică*, *epistemologică* și *praxiologică*) și *politică* (normativă și managerială), contribuie la clarificarea statutului științific al pedagogiei și la conceperea activității care constituie obiectul de studiu *specific* pedagogiei (*educația*) dintr-o perspectivă *postmodernă*, promovată de paradigma curriculumului.

În plan *metodologic*, definirea conceptului de finalitate are un sens *larg* și *restrâns*, valorificabil la nivel de sistem și de proces.

În sens *larg*, finalitățile reprezintă dimensiunea *teleologică* a educației. Este o formă specifică de manifestare a cauzalității, proprie domeniului psihosocial, care presupune conștientizarea scopurilor și a motivelor aflate la baza activităților proiectate. Spre deosebire de *finalitatea materială*, proprie fenomenelor din natură bazate pe relația directă cauză-efect, *finalitatea educației* presupune intervenția factorului subiectiv care are „rol director și reglator”. Astfel, „în orice moment educația este orientată și dirijată în funcție de finalitățile pe care le urmărește” (Nicola, 1996, p. 157). Finalitățile „dau sensul, orientarea, direcția, ordinea și perspectiva oricărei acțiuni educaționale” (Ioan Neacșu, în Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 50).

În sens *restrâns*, finalitățile educației angajează doar „rezultatele ultime” sau „cauza finală” care presupune prezența unor valori pedagogice fundamentale (*binele moral*, *adevărul științific*, *adevărul științific aplicat*, *frumosul din artă*, *natură*, *societate* ; *sănătatea psihofizică*), aflate la baza conținuturilor generale ale educației, realizabile în orice activitate/acțiune educațională, prin *produsele* educației/instruirii (cunoștințe și capacități dobândite la un anumit moment dat, corespunzător finalităților proiectate). Este dimensiunea *axiologică* a educației, concentrată, în ultimă instanță, în rezultatele finale ale acțiunilor educaționale, confirmând consistența pedagogică a acestora la orice nivel de referință.

8.3. Clasificarea finalităților educației

Clasificarea finalităților educației este o necesitate metodologică și practică în contextul numeroaselor variante, expresii și formule întâlnite în literatura de specialitate, în documentele de politică școlară, în limbajul pedagogic comun. Ca argument reproducem o parte dintre formulele vehiculate : „finalități și obiective”, „scopuri”, „ținte”, „deziderate”, „competențe specifice”, „obiective generale”, „obiective intermediare”, „obiective specifice”,

„obiective-cadru”, „obiective de referință”, „obiective de evaluare”, „obiective educaționale”, „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 Bîrzea, 1979).

În același timp, trebuie semnalate formulele lansate periodic în textele de politică 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.

Criteriile de clasificare a finalităților sunt la fel de numeroase, contribuind la conturarea unor tipologii, operabile îndeosebi la nivelul obiectivelor procesului de învățământ. Avem în vedere tipologiile realizate după: a) gradul de persistență; b) conținutul specific; c) aria de generalitate; d) modalitatea de concretizare; e) domeniul de aplicare; f) durata secvenței de învățare etc. (*Idem*, pp. 13-21).

Dacă avem în vedere triada teleologică *ideal- scopuri-obiective*, pot fi avansate mai multe criterii de clasificare a finalităților educației, abordabile în ansamblul lor, în sens explicativ și interpretativ, după:

- 1) *Forma de obiectivare a orientărilor valorice*:
 - finalități tip *proiect*: idealul educației, scopurile educației, obiectivul general al educației valabil la nivelul sistemului/procesului de învățământ;
 - finalități tip *produs*: obiectivele generale ale procesului de învățământ; obiectivele particulare (specifice, intermediare) ale procesului de învățământ; obiectivele operaționale (concrete) ale procesului de învățământ.
- 2) *Ponderea teoretică sau practică a orientărilor valorice*:
 - finalități teoretice, fundamentale: *idealul educației*, *scopurile educației*;
 - finalități teoretice, angajate în termeni de criterii de proiectare pedagogică: *obiectivele generale* ale educației, valabile la nivelul procesului de învățământ;
 - finalități aplicative, valorificabile la nivelul unor taxonomii: *obiective specifice* ale procesului de învățământ;
 - finalități concrete, realizabile la nivelul unor activități concrete: *obiective operaționale* ale procesului de învățământ.
- 3) *Gradul de raportare la sistemul de educație/învățământ*:
 - finalități care vizează sistemul de educație în ansamblul său: *idealul educației*;
 - finalități care vizează sistemul de învățământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de educației: *scopurile educației*;
 - finalități care vizează procesul de învățământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de învățământ: *obiectivele educației/instruirii*.
- 4) *Gradul de generalitate-specificitate-operaționalitate exprimat în sens spațial, temporal, acțional*:
 - o finalitate de maximă generalitate: *idealul educației*;
 - finalități care definesc direcțiile generale de dezvoltare a educației: *scopurile educației*;
 - finalități valabile la nivelul întregului proces de învățământ: *obiective generale*;
 - finalități particularizate la nivelul procesului de învățământ: *obiective specifice/intermediare*;

- finalități concretizate la nivelul unui grup de activități didactice (grup de lecții, unități de instruire) sau la nivelul unei activități didactice (lecție etc.): *obiective operaționale*;
- o finalitate concretizată în cadrul unei activități didactice (lecții etc.), în interiorul unui obiectiv operațional sau în strânsă legătură cu alte obiective operaționale: „*micro-obiectiv operațional*” (De Landsheere, 1992, p. 102) – vezi Cristea, 2000, pp. 145, 146.

Analiza finalităților educației solicită asumarea unor *criterii de clasificare cu valoare logică și pedagogică superioară* în sens *explicativ și interpretativ*. Avem în vedere: 1) domeniul de referință, delimitat spațial, temporal, acțional; 2) gradul de comparabilitate și/sau de divizibilitate al finalităților educației.

Cele două *criterii* sunt *tipologice* prin capacitatea lor explicativă și interpretativă superioară, în plan pedagogic, dar și social. Angajarea lor epistemică, dar și etică, permite identificarea trăsăturilor semnificative pentru fiecare categorie de finalitate identificată și raportată la ansamblul orientărilor valorice necesare la nivel de sistem și de proces, în contextul fiecărei activități de educație/instruire.

În plus, cele două *criterii tipologice* asigură penetrarea structurilor interne ale finalităților referitoare la *funcțiile de proiectare și valorizare* a educației într-un context spațial, temporal și acțional deschis, în plan general, specific și concret. În consecință, intervenția lor este legitimată epistemic nu doar la nivelul *clasificării finalităților*, ci și în domeniul *identificării criteriilor de analiză a finalităților* în raport cu trăsăturile esențiale ale acestora.

În funcție de cele două criterii tipologice, propunem următorul **model de clasificare și analiză a finalităților educației** (vezi Cristea, 2003, p. 114):

- 1) **Criteriul domeniului de referință al finalităților educației**, delimitat spațial, temporal, acțional:
 - 1.1. *Finalități 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. Categoriile de finalități *macrostructurale*: *idealul educației, scopurile educației*, valabile la scara întregului sistem social/sistem de educație/sistem de învățământ.
 - 1.2. *Finalități 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*. Categoriile de finalități *microstructurale*: *obiectivele educației/instruirii/ procesului de învățământ*: generale, specifice (intermediare), concrete (operaționale).
- 2) **Criteriul gradului de comparabilitate/divizibilitate al finalităților educației**:
 - 2.1. *Finalități cu grad de comparație absolut, indivizibile*. Definesc o orientare valorică fundamentală și un set restrâns de *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. Categoriile de finalități de acest tip: *idealul educației; scopurile educației*.
 - 2.2. *Finalități cu grad de comparație relativ, divizibile*. Definesc orientări valorice valabile la nivelul procesului de învățământ. Fiind divizibile, formează *taxonomii*, cum ar fi cea care include trei categorii de obiective: generale-specifice-concrete (operaționale).

Analiza finalităților educației presupune raportarea la modelul de clasificare prezentat anterior care evidențiază, în plan teoretic, metodologic și practic, existența a trei categorii de orientări valorice: *idealul-scopurile-obiectivele* educației. Ordonarea lor după domeniul de referință permite delimitarea a două tipuri distincte, dar complementare de *finalități*:

- 1) *Finalități ale sistemului de educație/învățământ (finalități macrostructurale ; finalități de sistem)*:
 - 1.1. *Idealul* educației: definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung, proiectat la scara întregului sistem de educație/învățământ;
 - 1.2. *Scopurile* educației: definesc direcțiile strategiile de dezvoltare a educației/instruirii necesare societății pe termen lung și mediu, la scara întregului sistem de învățământ.
- 2) *Finalități ale procesului de învățământ (finalități microstructurale, finalități de proces)*: *obiectivele educației/instruirii: generale-specifice-concrete.*

8.4. Finalitățile sistemului de educație/învățământ

Finalitățile sistemului de educație/învățământ definesc *orientările valorice* care asigură proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității la nivel *macrostructural*. Avem în vedere două categorii de finalități de *sistem*: *idealul educației* și *scopurile educației*.

În calitate de *finalități macrostructurale*, *idealul* și *scopurile* anticipează evoluția educației pe termen lung și mediu, în raport cu tendințele și direcțiile generale de dezvoltare socială, reflectate la nivel global și particular, în plan economic, politic, cultural, comunitar.

Construcția finalităților macrostructurale este concentrată teleologic și axiologic la nivelul prospectării pedagogice a problematicii globale a sistemului social. Are un caracter global, indivizibil, în măsura în care orientările valorice asumate sunt angajate stabil, în unitatea și integralitatea lor la scara socială a sistemului de educație/învățământ. În consecință, *idealul* și *scopurile* educației nu permit gradualizări și divizări, pe diferite criterii, în perspectiva elaborării unor taxonomii.

Finalitățile de sistem sunt incluse în cele mai importante documente de politică generală – proiecte de dezvoltare națională: parlamentare, guvernamentale, prezidențiale, comunitare etc.; programe ale partidelor politice, organizațiilor guvernamentale și nonguvernamentale etc. – și de politică a educației: legea învățământului, statutul personalului didactic, curriculumul național etc.

Idealul educației reprezintă *finalitatea de maximă generalitate* care definește „un prototip” determinat, în mod obiectiv, de tendințele de evoluție ascendentă a societății, în contextul modelului de dezvoltare afirmată la nivel global, pe termen lung.

Ca *finalitate de sistem*, cu implicare macrostructurală globală, *idealul* 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; Cristea, 2000, 2002, p.176).

Ca „model al devenirii superioare”, *idealul* definește tipul de personalitate la care aspiră societatea pe termen lung pe parcursul unei perioade care acoperă cel puțin două cicluri de educație, fixate convențional în limitele a aproximativ două decenii. În consecință, *idealul* are un *caracter*:

- a) *istoric* – vezi idealul Antichității, Evului Mediu, Renașterii, epocii moderne, societății postmoderne ;
- b) *abstract* – idealul nu este tangibil într-o formă concretă, dar susține realizarea activității de educație la parametri superiori, la toate nivelurile sistemului de învățământ ;
- c) *prospectiv* – idealul angajează o previziune pe 1-3 decenii, premisa planificării pe un deceniu și a programării pe 1-5 ani, exprimate în termenii valorilor fundamentale concentrate în formula de personalitate vizată ;
- d) *strategic* – idealul asigură abordarea globală și deschisă a problematicii generale a educației, angajată pe termen lung în sens *inovator* ;
- e) *politic* – idealul reprezintă interese de maximă generalitate, reflectate la nivelul relației educație-societate, care anticipează *acțiuni* de convergență la nivelul scopurilor educației.

Idealul epocii moderne reflectă, în plan pedagogic, transformările înregistrate la nivel social global. În consecință, vom identifica următoarele modele de ideal care au jucat un rol decisiv în orientarea generală a sistemelor moderne și postmoderne de educație/învățământ :

- a) *idealul personalității eficiente* – corespunde etapei societății industrializate timpurii și pe cale de maturizare (secolul al XVIII-lea – prima jumătate a secolului XX) ;
- b) *idealul personalității complexe, multilaterale* – corespunde etapei societății industrializate avansate, dezvoltate sau pe cale de dezvoltare (anii 1950-1970) ;
- c) *idealul personalității inovatoare și autonome* – corespunde etapei societății postindustriale, informatizate, bazată pe cunoaștere (după anii 1980-1990).

Perspectiva informatizării determină generalizarea saltului de la modelul societății închise, caracterizată prin tendința reproducerii stării existente, spre *modelul societății deschise*, caracterizată prin tendința depășirii stării existente, salt reflectat în plan pedagogic prin *idealul personalității deschise*, creativă în sens inovator, adaptabilă la condiții de schimbare socială continuă (Popper, 1993, pp. 194-227 ; Golu, 1993, pp. 20-40) .

Un asemenea ideal este legitimat și la nivelul documentelor de politică a educației, care evidențiază și orientează „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane”, posibilă și necesară la scară socială prin „*formarea personalității autonome și creatoare*” (*Legea Învățământului*, nr. 84/1995).

Scopurile educației reprezintă cea de a doua categorie a finalităților de sistem. În sens teleologic și axiologic, *scopurile* educației sunt determinate de *ideal*. Acționând ca finalități macrostructurale, *scopurile* definesc direcțiile generale de dezvoltare a sistemului de educație/învățământ, pe termen mediu și lung. Aceste direcții generale trebuie legitimate în documente de politică a educației, în perspectiva fundamentării și stabilizării deciziilor referitoare la structura de organizare a sistemului de învățământ și la criteriile de elaborare a planului de învățământ și a programelor școlare

Diferența dintre *idealul* și *scopurile educației* intervine în interiorul aceleiași categorii de finalități *macrostructurale* care vizează definirea orientărilor valorice majore la nivel de filozofie și de politică a educației. Problema identificării specificului celor două tipuri de finalități de sistem poate fi rezolvată în termeni specifici *teoriei generale a educației*. Astfel, *idealul educației* „marchează mai mult intenția, fără a garanta urmărirea efectivă a acesteia” într-un context pedagogic determinat. *Scopurile*, determinate teleologic și axiologic de *ideal*, „asigură orientarea activității de educație în mod real”, prin acțiuni strategice, într-o *gestiune a spațiului și timpului* care poate fi evaluată pe termen mediu (minimum un ciclu de educație, stabilit convențional la 10-15 ani) – De Landsheere, 1989, p. 26 ; Hameline, 1979, p. 97.

Criteriile necesare pentru alegerea scopurilor pedagogice pozitive sunt stabilite în cadrul *teoriei generale a educației*, în perspectiva deciziilor strategice necesare, cu consecințe la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. În consecință, orice politică a educației, competentă și responsabilă la scară socială, presupune interiorizarea și aplicarea criteriilor valorice fundamentale pentru selecția și promovarea scopurilor pozitive. Aceste *criterii valorice fundamentale* implică :

- 1) asigurarea concordanței *scopurilor educației* cu *idealul educației*, concordanță realizabilă prin acțiuni planificate la nivel de politică a educației ;
- 2) depășirea stării actuale a educației/instruirii, realizabilă prin acțiuni de perfecționare, ajustare structurală, restructurare, reformare a sistemului de educație/învățământ ;
- 3) valorificarea deplină a potențialului pedagogic existent, realizabilă prin acțiuni bazate prioritar pe resursele și pe necesitățile interne ale sistemului de educație/învățământ ;
- 4) deschiderea spre diferite alternative operaționale, realizabilă prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare, evitând „scopurile care pretind a fi definitive” (Dewey, 1992, p. 310).

În mod analogic, pot fi depistați indicatorii care probează apariția sau menținerea „*scopurilor pedagogice negative*”, lansate și întreținute pe diferite circuite ideologice, mascate sau latente :

- a) acceptarea, întreținerea sau chiar încurajarea neconcordanței dintre *idealul* și *scopurile pedagogice* ale sistemului de educație ;
- b) reproducerea stării actuale a educației/instruirii prin avansarea unor soluții parțiale, de corecție sau de ameliorare a sistemului de educație ;
- c) încurajarea dependenței de resursele externe ale sistemului, care pot întreține risipa sau doar asigura rezolvarea unor probleme pe termen scurt ;
- d) închiderea acțiunilor pedagogice în limitele unor proiecte globaliste sau compartimentate, inadaptabile la diferite situații particulare, proprii fiecărui sistem național de educație/învățământ.

Scopurile pedagogice vizează finalitatea unor acțiuni complexe, declanșate în termeni de politică a educației, în cadrul *sistemului de învățământ*, cu consecințe directe la nivelul *procesului de învățământ*. Din această perspectivă, au un *caracter* :

- a) *practic*, angajând direcțiile principale de acțiune socială care susțin structural politica și planificarea educației într-o anumită etapă sau perioadă istorică ;
- b) *strategic*, evidențiind liniile generale de inovație care asigură perfecționarea sistemului și a procesului de învățământ ;
- c) *tactic și operațional*, delimitând criteriile de elaborare a obiectivelor generale ale procesului de învățământ, care susțin proiectarea pedagogică a planului de învățământ și a programelor școlare.

Scopurile pedagogice concentrează direcțiile fundamentale de evoluție a educației/instruirii care determină structura sistemului de învățământ. În funcție de aceasta, scopurile condiționează calitatea procesului de învățământ, stabilind criteriile de proiectare, realizare și dezvoltare a principalelor documente curriculare (planul de învățământ, programele și manualele școlare), generalizate la nivelul finalităților microstructurale (în mod special la nivelul obiectivelor generale și specifice/intermediare ale procesului de învățământ).

Evoluția istorică a scopurilor pedagogice evidențiază orientările fundamentale înregistrate în politica educației la nivel global, în special după înființarea, în 1946, a Organizației

Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură – UNESCO/United Nations Educational Scientific and Culture (vezi Lengrand, 1973 ; Faure, 1974 ; UNESCO, 1983 ; Văideanu, 1996).

În contextul reformelor întreprinse în anii 1970-1990, scopurile pedagogice definesc următoarele direcții fundamentale sau linii de politică a educației care orientează evoluția sistemelor moderne de învățământ, în perspectiva secolului XXI (vezi *Les réformes de l'éducation : expériences et perspectives*, 1980 ; *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne*, 1984-1994, 1997) :

- 1) *democratizarea educației* prin generalizarea accesului la un învățământ de calitate și prin asigurarea conducerii manageriale a sistemului de învățământ ;
- 2) *modernizarea permanentă a educației* prin deschiderea față de valorile sale specifice, dependente de „identitatea sa culturală” ;
- 3) *valorificarea educației în sensul progresului social* prin promovarea produselor sale superioare la toate nivelurile de vârf ale vieții culturale, politice, economice etc.

Elaborarea scopurilor educației în contextul *pedagogiei postmoderne*, în perspectiva paradigmei curriculumului, presupune o *analiză prospectivă* a raporturilor existente între tendința de evoluție a educației și tendința de evoluție a principalelor subsisteme ale sistemului social global (economic, politic, cultural, comunitar). Ca urmare a acestei *analize prospective*, pot fi proiectate pedagogic următoarele *scopuri ale sistemului de învățământ* care definesc orientările valorice fundamentale angajate la nivelul relației dintre *educație și economie*, dintre *educație și politică*, dintre *educație și cultură*, dintre *educație și comunitate*.

- 1) *Conducerea managerială a sistemului de învățământ* prin valorificarea eficientă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare) – vezi relația *educație-economie*.
- 2) *Democratizarea sistemului de învățământ* prin egalizarea șanselor de reușită ale elevilor și promovarea în funcții de conducere pe criterii valorice specific pedagogice – vezi relația *educație-politică*.
- 3) *Informatizarea sistemului de învățământ* prin selectarea conținuturilor esențiale și organizarea lor în *rețele* – vezi relația *educație-cultură*.
- 4) *Dezvoltarea sistemului de învățământ* prin valorificarea optimă a cerințelor pedagogice exprimate la nivel de comunitate : *globală (internațională)-națională-locală* – vezi relația *educație-comunitate*.

Aceste patru *scopuri* asigură direcționarea obiectivelor generale ale educației/instruirii, în măsura în care constituie *criterii valorice* pentru :

- a) fundamentarea structurii de organizare a sistemului de învățământ ;
- b) proiectarea planului de învățământ și a programelor școlare

8.5. Finalitățile procesului de învățământ

Finalitățile procesului de învățământ definesc *orientările valorice* care asigură proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității la nivel *microstructural*. Sfera lor de referință vizează *microstructura educației*, dezvoltată în cadrul *sistemului de învățământ*, situată pe linia de continuitate cu *instruirea* realizată în cadrul *procesului de învățământ*.

Finalitățile de proces sunt cunoscute sub numele de *obiective ale educației/instruirii*. În variante alternative întâlnim și formulele *obiective pedagogice/didactice* sau obiective ale învățământului. O formulă riguroasă și explicită ar putea fi exprimată în următorii termeni pedagogici, dezvoltată conceptual la nivelul teoriei generale a educației – *obiective ale activității de instruire în contextul procesului de învățământ*. Formula consacrată, în mod convențional, pe care o vom utiliza și noi pe parcursul cărții, are în vedere *obiectivele 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 axiomatic la nivelul unității dintre cerințele psihologice și 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).

Lectura taxonomiilor evidențiază importanța relațiilor dintre *finalitățile macrostructurale* (*ideal, scopuri*) și *finalitățile microstructurale* (obiective). Finalitățile microstructurale propuse în diferite taxonomii reflectă la nivelul activității de instruire orientările valorice stabilite prin *idealul* și *scopurile educației*. Substanța *teleologică* a finalităților macrostructurale oferă un reper *axiologic* stabil, valabil în orice variantă de distribuție graduală a obiectivelor prin diferite *taxonomii*.

Cea mai cunoscută *taxonomie* – cu valoare de *model al obiectivelor* – este realizată în raport cu *gradul de generalitate* angajat de *finalitățile microstructurale*. Include trei categorii de *finalități microstructurale* ale activității de *instruire* organizată în contextul *procesului de învățământ*. În prezentarea lor vom evidenția și modalitatea prin care poate fi construită fiecare categorie de *obiective* prin acțiunea de *derivare* dintr-o finalitate cu grad mai mare de generalitate.

- 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* (operaționale) – derivate din *obiectivele specifice* prin acțiunea de *operaționalizare* a instruirii.

Criteriul utilizat în cadrul acestei taxonomii (gradul de generalitate) este aplicabil în funcție 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 – 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 operaționalizare, 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, definitive *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).

Stabilirea unui *reper valoric* unitar, necesar pentru toate finalitățile pedagogice microstructurale, presupune raportarea la dimensiunea strategică a idealului educației. În mod analogic cu ceea ce este proiectat la nivelul finalităților macrostructurale, putem identifica un *obiectiv general* al procesului de învățământ cu angajare teleologică și axiologică superioară. Este un *construct* cu valoare de *model abstract, indivizibil* la un nivel de maximă generalitate (situat la linia de intersecție dintre finalitățile macrostructurale și microstructurale), *divizibil* în numeroase taxonomii situate imediat după nivelul său de maximă generalitate (vezi *obiectivele generale* și *obiectivele specifice* ale procesului de învățământ).

Un exemplu de *obiectiv general* al procesului de învățământ, construit în raport cu dimensiunea strategică a *idealului* educației postmoderne (*personalitatea creatoare*), este cel care avansează proiectul unui anumit *tip de învățare – învățarea inovatoare/complexă, anticipativă, participativă* – vezi Botkin, Elmandjra, Malița, 1981, pp. 26-71.

Criteriile de elaborare a planului de învățământ, angajate ca *obiective generale ale procesului de învățământ*, definesc modalitățile strategice de proiectare a instruirii/educației la toate nivelurile, treptele, disciplinele de învățământ. Aceste *obiective* sunt definitive prin acțiunea de *generalizare a scopurilor* educației la cel mai înalt nivel *microstructural* care implică proiectarea planului de învățământ, în contextul unei anumite structuri de organizare a sistemului de învățământ.

Obiectivele generale reflectă dimensiunea teleologică și axiologică a *scopurilor generale* ale educației care direcționează procesul de învățământ la nivel de conducere managerială, democratizare, informatizare, optimizare a raportului dintre cerințele globale-naționale-locale.

Direcțiile valorice incluse în structura *scopurilor* sunt aplicate microstructural la nivelul obiectivelor generale exprimate în termeni de criterii de elaborare a planului de învățământ în context general și special (cazul reformelor școlare) – vezi Văideanu, 1988, pp. 74-81 ; Cristea, 1994, pp. 321-322 :

- a) abordarea *sistemică* – *plan de învățământ* conceput unitar, structurat interdisciplinar, deschis educației permanente, prin 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 micro-structurale care definesc orientările valorice *intermediare* între obiectivele generale și obiectivele concrete. Din această perspectivă, *obiectivelor specifice* sunt numite și **obiective intermediare**.

Elaborarea obiectivelor *intermediare* este realizată prin acțiunea de *specificare* a obiectivelor *generale*. Obiectivele *specifice* rezultate au o sferă largă de aplicare la nivelul instruirii, organizată în contextul procesului de învățământ. În cadrul activităților de instruire/educație, *specifice* procesului de învățământ, *obiectivelor intermediare* 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-informale* ;
- 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, capitole, subcapitole, unități de instruire, activități concrete/lecții etc., concepute monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar ; formal-nonformal ; obligatoriu, opțional, facultativ etc.

Datorită sferei largi de manifestare a *obiectivelor specifice* – angajate între doi *poli* extremi (obiectivelor generale și obiectivele concrete) –, există tendința avansării unor obiective *intermediare* orientate special în direcția realizării tranziției de la :

- a) obiectivele generale spre obiective specifice – vezi *obiectivelor-cadru* ;
- b) obiectivele specifice spre obiectivele concrete/operaționale – vezi *obiectivelor 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, *obiectivelor-cadru* sunt raportabile la un modul sau capitol de studiu, iar *obiectivelor de referință* sunt raportabile la un *submodul* sau subcapitol, *facilitând* procesul de operaționalizare, 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 **operaționalizare**, care constituie opera de creație pedagogică a fiecărui educator (profesor).

Operaționalizarea 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 fiecărui obiectiv concret). Din această perspectivă, *obiectivele concrete* sunt numite și *obiective operaționale*.

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 acționale – 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* (vezi partea a IV-a a cărții) și în *Teoria generală a curriculumului* (vezi partea a V-a cărții).

8.6. Un model al finalităților – ca fundament pedagogic al proiectării curriculare

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. Are drept scop principal optimizarea deciziilor de politică a educației necesare pe termen lung, mediu și scurt, cu consecințe sociale majore, reflectate pedagogic în cadrul fiecărei activități concrete, fiecărei lecții, fiecărei ore de dirigiență etc.

Modelele numeroase propuse în literatura de specialitate au o arhitectură comparabilă, realizabilă pe câteva niveluri de generalitate. Vom evoca trei astfel de *modele* înainte de a propune propria noastră variantă, dintr-o perspectivă proprie *teoriei generale a educației*.

Un *prim model* evocat este construit la două niveluri de referință, identificate în funcție de capacitatea de *derivare* a cadrului de selecție și organizare (vezi *Nivelul I*), respectiv de *specificare* a performanțelor și competențelor în cadrul unor activități pedagogice concrete (vezi *Nivelul II*) – Bîrzea, 1979, p. 24.

Nivelul I include : 1) *finalitățile* – „orientările generale ale sistemelor educative” ; 2) *scopurile* – stabilite pe profiluri de studii ; 3) *obiectivele generale* – stabilite pe „domenii și tipuri de modificări educative”.

Nivelul II include : 4) *obiectivele specifice* – „materia și tipurile de conținut” ; 5) *obiectivele operaționale* – „situațiile de învățare și de evaluare”.

Un *al doilea model* evocat este proiectat pe trei niveluri – De Landsheere, 1989) :

- I) *Finalitățile* : 1) *orientările de maximă generalitate*, cu caracter abstract ; 2) *scopurile* educației – *obiectivele* cele mai generale, deduse din finalități, circumscrise unor programe și acțiuni, realizabile în funcție de societate, elev, conținuturi, filozofia educației, teoria învățării adoptată ;
- II) *Obiectivele* definite în funcție de marile domenii *comportamentale* (cognitiv, afectiv, psihomotor) – *taxonomiile*, elaborate în raport de *principiul* : didactic, psihologic, logic, ierarhizării valorice ;

III) *Obiectivele operaționale* – traducibile în comportamente observabile ale elevului în cadrul unei activități concrete (lecții etc. – *obiective concrete*) sau secvențe (micro-*obiective*).

Un al treilea model, autoapreciat ca „liniar, propus pentru cei care elaborează curriculumul”, este conceput pe cinci niveluri (Guțu, 2001, pp. 34-39):

- I) *Idealul educațional* – „o imagine construită a perfecțiunii”;
- II) *Obiectivele generale la nivel de sistem/scopurile* – consemnează așteptările societății, proiectând rezultatele finale ale educației/instruirii, pe termen lung;
- III) *Obiectivele pe trepte*: a) transdisciplinare; b) disciplinare; c) pe arii curriculare; d) generale (integrate, de regulă la nivel de disciplină);
- IV) *Obiectivele cadru/de referință* (pe module și submodule de studiu);
- V) *Obiectivele operaționale* (concretizate prin performanțe măsurabile). Modelul pe care îl propunem urmărește unificarea formulelor folosite pentru exprimarea finalităților educației în termeni de concepte pedagogice fundamentale, fixate epistemologic la nivelul *teoriei generale a educației*. În consecință, vor fi eliminate redundanțele și pleonasmul rămase în limbajul comun și chiar în cel științific (vezi formula „finalități și obiective”).

Formulele selectate în cadrul *modelului* au fundamentare teoretică, metodologică și practică la nivelul valorilor actuale și de perspectivă ale culturii societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Arhitectura pedagogică a acestui model global și deschis include două niveluri de bază, care au o largă și profundă susținere angajată pedagogic în termeni de *filozofie* și de *politică* a educației: I) Nivelul *finalităților de sistem (macrostructurale)* (de sistem); II) Nivelul *finalităților de proces (microstructurale)*. Trecerea de la o categorie de finalitate la o altă categorie de finalitate este realizabilă prin acțiunea de *derivare* angajată (în diferite grade) în interiorul fiecărui nivel și în momentul tranziției de la un nivel la alt nivel. Rezultă următorul *model global al finalităților educației*:

I) Nivelul finalităților de sistem (macrostructurale)

- a) definește orientările valorice valabile la scara întregului sistem de educație și de învățământ, pe termen lung și mediu;
- b) concentrează orientări valorice fundamentale la nivelul unui demers proiectiv global, indivizibil, cu grad de comparație absolut;
- c) include două categorii de finalități: 1) idealul educației; 2) scopurile educației;
- d) dezvoltă două tipuri de *derivare*: a) de gradul I, care asigură trecerea de la ideal la scopurile educației; b) de gradul II, care asigură trecerea de la *scopuri* la *obiectivele generale* ale procesului de învățământ.

1) Idealul educației

- a) proiectează tipul de personalitate necesar societății pe termen lung – vezi „personalitatea autonomă și creativă”, *personalitatea inovatoare*, *personalitatea deschisă*: corespunde pedagogic modelului cultural al societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere;
- b) asigură derivarea *scopurilor* construite în termeni de politică a educației, prin acțiunea de *direcționare* a educației/instruirii (învățământului) la nivel de sistem și de proces (derivare de gradul I).

2) Scopurile educației

- a) definesc *liniile strategice de dezvoltare a educației/învățământului* pe termen lung și mediu, corespunzătoare evoluțiilor economice, politice, culturale, comunitare ale societății postmoderne, informaționale ; vezi : a) conducerea managerială ; b) democratizarea educației ; c) informatizarea educației ; d) valorificarea resurselor de dezvoltare globală-națională-locală ;
- b) asigură derivarea *obiectivelor generale* construite în termeni de politică a educației, prin acțiunea de *direcționare* a procesului de învățământ la nivel normativ *global* (obiectivul general) și *aplicativ* (obiectivele generale care includ criteriile de elaborare a planului de învățământ, ca document *curricular* fundamental) – derivare de gradul II.

II) Nivelul finalităților de proces (microstructurale)

- a) definește orientările valorice valabile la scara procesului de învățământ, pe termen mediu și scurt ;
- b) promovează orientările valorice divizibile în cadrul unor taxonomii care oferă numeroase posibilități multiple de realizare a proiectelor pedagogice în termeni de politică școlară ;
- c) include o categorie de finalități – obiectivele educației/instruirii, gradualizate prin *taxonomii* elaborate după criterii psihologice și sociale ;
- d) dezvoltă acțiuni de *derivare* de gradul III și IV, care determină trei categorii de finalități *microstructurale* în cadrul unei taxonomii bazată pe criteriul gradului de generalitate – *obiective generale, obiective specifice (intermediare), obiective concrete (operaționale)*.

1) Obiectivele generale ale procesului de învățământ

- a) sunt definite la nivel normativ : *global* – *învățarea inovatoare* ; *aplicativ* – criterii de elaborare a planului de învățământ : *abordare sistemică, globală, psihologică* ;
- b) asigură *derivarea obiectivelor specifice (intermediare)* prin acțiunea de *specificare* a obiectivelor generale (derivare de gradul III, realizabilă la nivel de : trepte, discipline, ani, semestre, module, capitole de învățământ ; în termeni de obiective intermediare : *cadru, de referință*) .

2) Obiectivele specifice/intermediare (obiective psihologice ; *obiective-cadru ; obiective de referință*) :

- a) sunt definite pe domenii psihologice (cognitive-afective-psihomotorii), aplicabile la toate nivelurile, treptele, disciplinele de învățământ ;
- b) sunt definite pe niveluri, trepte, cicluri, ani de învățământ ;
- c) sunt pe grupuri de discipline, discipline, module, submodule, capitole, subcapitole de învățământ.
- d) asigură *derivarea obiectivelor operaționale (concrete)*, realizabilă prin acțiunea de operaționalizare a obiectivelor specifice (derivare de gradul IV, realizabilă la două niveluri : a) obiective operaționale aflate în interacțiune, proiectate pe grupuri de lecții și în cadrul unei lecții ; b) *sub-obiectiv operațional* în interiorul unui obiectiv operațional în cadrul unei lecții).

3) Obiectivele concrete/operaționale :

- a) sunt definite la nivelul unui grup de lecții, la nivelul unei lecții – obiective concrete/operaționale aflate în interacțiune ;
- b) la nivelul unei lecții, în cadrul unui obiectiv operațional – micro-obiectiv operațional, în raport de un criteriu de evaluare.

Valorificarea acestui model conceptual, global și deschis, este necesară în contextul deciziilor de *politică a educației* (și de *politică școlară*) 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 fiecărui cadru didactic (anual, semestrial, săptămânal), a proiectului de : lecție, oră de dirigiență ; curs universitar, seminar universitar ; consultație individuală și de grup, cerc de specialitate, excursie didactică, studiu individual dirijat sau/și autodirijat etc.

În acest context, definirea și analiza obiectivelor educației/instruirii – care implică și prezentarea principalelor taxonomii, dar și a tehnicilor de operaționalizare – asigură premisa abordării *curriculare* a problematicii procesului de învățământ. Este o problemă amplă, care va fi aprofundată la nivelul *didacticii generale (teoriei generale a instruirii/teoriei generale a procesului de învățământ/teoriei și metodologiei instruirii)*.

Capitolul 9

Conținuturile generale ale educației

În acest capitol este definit și analizat conceptul pedagogic de conținut general al învățământului pe baza următoarelor *criterii* epistemice : a) valoarea general-umană reflectată ; b) obiectivul general urmărit ; c) obiectivele specifice realizabile în diferite forme de educație/instruire ; d) conținuturile particulare ; e) metodologia specifică ; f) principiile care legitimează eficiența activității.

Pe baza acestor criterii pot fi definite și analizate *conținuturile pedagogice generale*, determinate de valori umane fundamentale, exprimate în termeni de : a) educație morală ; b) educație intelectuală/științifică ; c) educație aplicată/tehnologică ; d) educație estetică ; e) educație psihofizică. În funcție de aceste criterii sunt identificate caracteristicile comune celor cinci *conținuturi generale ale educației*.

Analiza celor *cinci conținuturi generale ale educației* are în vedere elaborarea unui *model conceptual* construit din perspectiva paradigmei *curriculumului*.

9.1. Conceptul pedagogic de conținut general al educației

Conținutul general al educației este delimitat în cadrul *dimensiunilor* relativ stabile ale activității de *formare-dezvoltare* a personalității, realizabile la nivel de sistem și de proces, în conformitate cu finalitățile *macro* și *micro*-structurale care angajează proiectarea acestora pe baza unor *valori umane fundamentale* (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul artistic, sănătatea psihică și fizică*).

Definirea conceptului presupune : a) delimitarea *perspectivelor* necesare ; b) evidențierea *caracteristicilor generale* ; c) avansarea unui *model ideal* de analiză.

8.1.1. Perspective în definirea conceptului

Din *perspectivă istorică* pot fi sesizate patru etape semnificative pentru înțelegerea și analiza *pedagogică* a procesului de evoluție a *conținuturilor* generale ale educației :

- a) etapa pedagogiei tradiționaliste, *magistrocentriste*, care urmărește, în mod special, realizarea educației intelectuale și a educației moral-religioase (a educației morale cu conținut predominant religios) ;
- b) etapa de debut a pedagogiei moderne – lansată la granița dintre secolul al XIX-lea și secolul XX, prin mișcarea cunoscută sub numele de *Educația Nouă* – care urmărește

completarea modelului anterior prin valorificarea laturilor umaniste ale educației (educația estetică, educația fizică) și a unei laturi aplicative, profesionale, necesară în contextul societății industrializate, aflată în fază de ascensiune ;

- c) etapa de afirmare a pedagogiei moderne care impune, la mijlocul secolului XX, modelul clasic al dimensiunilor sau laturilor educației, definit de René Hubert în sensul articulării unor conținuturi fundamentale definite în termeni de : educație : *intelectuală-morală-profesională-estetică-corporală* (vezi Hubert, 1965) ;
- d) etapa pedagogiei postmoderne, dezvoltată după 1960, în perspectiva proiectării *curriculare*, care vizează redefinirea și reordonarea conținuturilor generale ale educației, în paralel cu deschiderea acestora spre „*noile educații*”, afirmate ca răspunsuri la provocările lumii contemporane : educația ecologică, educația demografică, educația pentru democrație, educația pentru și prin mass-media, educația sanitară modernă etc. (Văideanu, 1988, 1996).

Din *perspectivă axiomatică* pot fi semnalate delimitările și analizele exersate în literatura de specialitate, în cadrul căreia *conținuturile generale ale educației* sunt definite prin câteva *formule pedagogice* : „discipline educative” (Hubert, 1965), „laturile educației” (Țirvovnicu, 1975, pp. 307-442), „dimensiunile educației” (Todoran, 1982, pp. 86-126), „componentele educației” (Nicola, Farcaș, 1990, pp. 4-6, 7-90), *domeniile* educației (Minder, 1997) etc.

Formula „*domeniile educației*” are o semnificație mai largă, în măsura în care vizează „câmpurile de acțiune pedagogică”, dezvoltate în raport de două categorii de *variabile* : a) *variabile* dependente de *obiectul* acțiunii pedagogice, b) *variabile* dependente de *operațiile* implicate în desfășurarea acțiunii. Combinarea lor va genera o multitudine de *produse* care confirmă caracterul enciclopedic al domeniilor educației, reprezentat de numeroase *conținuturi* identificate și analizate în termenii unui *model pedagogic pluridimensional* (Minder, 1997, pp. 555-586).

- I) Prima categorie de variabile vizează *obiectul acțiunii pedagogice*. Implică patru *variabile* în funcție de care sunt identificate mai multe *domenii specifice ale educației* în termenii următorului *model pedagogic pluridimensional* :
 - 1) *variabile biopsihice* : a) educația pentru sănătate ; b) educația pentru alimentație ; c) educația pentru igienă ; educația pentru asigurarea securității ;
 - 2) *variabile de dezvoltare* : a) educația pentru consum și economie ; b) educația pentru profesie și *loisir*/petrecerea pedagogică a timpului liber ; c) educația pentru mediu și tehnologie ; d) educația pentru valorificarea ciclurilor existenței umane ;
 - 3) *variabile sociale* : a) educația sexuală ; b) educația morală ; c) educația pentru viața socială ;
 - 4) *variabile de cercetare, estetice și transcendente* : a) educația prin știință și filozofie.
- II) A doua categorie de variabile vizează operațiile psihologice implicate în desfășurarea acțiunii pedagogice. Implică trei categorii de variabile, consacrate în teoria obiectivelor, care determină dezvoltarea mai multor domenii ale educației, în termenii aceluiași *model pedagogic pluridimensional*, evocat anterior :
 - 1) *variabile psihomotorii* : a) educația motricității reflexe ; b) educația motricității voluntare ;
 - 2) *variabile cognitive* : a) educația inteligenței ; b) educația cognitivă ;
 - 3) *variabile afective* : a) educația emoțiilor ; b) educația sentimentelor.

Aplicarea modelului pedagogic *pluridimensional* la ambele categorii de variabile permite identificarea a numeroase produse pedagogice exprimate în termeni de conținuturi particulare, dezvoltate în interiorul fiecărui domeniu al educației. Le prezentăm în rezumat, în termenii unui *model de analiză a tipurilor de educații* dezvoltate în funcție de cele două categorii de variabile :

I) **Domenii ale educației** în funcție de *obiectul acțiunii pedagogice*, dezvoltate în raport cu diferite tipuri de variabile.

1) **Educația biopsihică**/în funcție de *variabile biopsihice* :

- a) *educația pentru sănătate* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația sanitară preventivă ; educația de remediere sanitară ; educația în condiții de spitalizare, educația prin medicamentație, educația prin informare terapeutică ;
- b) *educația pentru alimentație* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru dietă, educația nutrițională, educația pentru arta culinară, educația împotriva fumatului, educația împotriva alcoolismului și a drogurilor ;
- c) *educația pentru igienă* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru igiena fizică (ținută, vestimentație, corp, loc de viață, loc de muncă, poziție corporală în cadrul activității), educația pentru igiena minții, educație pentru igiena muncii intelectuale ;
- d) *educația pentru asigurarea securității* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru securitatea casnică, educația pentru securitatea rutieră, educația pentru securitatea publică și privată.

2) **Educația pentru dezvoltare**/în funcție de *variabile de dezvoltare* :

- a) *educația pentru consum și economie* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația prin publicitate, educația pentru actul de cumpărare ; educația pentru consum în servicii libere ; educația pentru apărarea consumatorului, educația pentru gestiunea financiară ;
- b) *educația pentru profesie și loisir/petrecerea pedagogică a timpului liber* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru orientare școlară, educația pentru formare profesională (inițială și continuă), educația pentru muncă, educația pentru loisir/petrecerea pedagogică a timpului liber ;
- c) *educația pentru mediu și tehnologie* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația în mediul individual și familial ; educația pentru amenajarea și locuinței, educația pentru economie casnică, educația în mediul social și fizic, educația în mediul școlii, educația pentru valorificarea tehnologiei (în viață, în școală, prin mass-media) ;
- d) *educația pentru valorificarea ciclurilor existenței umane* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru încrederea în sine, educația pentru pregătirea ieșirii la pensie, educația în perioada bătrâneții.

3) **Educația socială**/în funcție de *variabile sociale* :

- a) *educația sexuală* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru viața sexuală, educația pentru viața de familie ;
- b) *educația pentru viața socială* – produse pedagogice realizate în termeni de *conținuturi particulare* : educația pentru sociabilitate, educația pentru societate (educația civică, educația politică, educația pentru democrație, educația pentru pace și apărare, educația cu deschidere interculturală, educația pentru prevenirea rasismului) ;

- c) *educația morală – produse pedagogice realizate în termeni de conținuturi particulare* : educația pentru însușirea concepțiilor morale (tradiționale, moderne), educația prin valori (individuale, sociale).
- 4) ***Educația prin variabile de cercetare, estetice și transcendente*** :
 - a) *educația prin știință și filozofie – produse pedagogice realizate în termeni de conținuturi particulare* : educația prin știință, tehnică și filozofie, educația ca factor civilizație și cultură, educația prin filozofie ;
 - b) *educația estetică și artistică – produse pedagogice realizate în termeni de conținuturi particulare* : educația prin valori estetice (artă, joc, sensibilizarea mediului, dezvoltarea persoanei, cultura artistică), educația prin artă (muzică, pictură) ;
 - c) *educația religioasă – produse pedagogice realizate în termeni de conținuturi particulare* : educația prin contextualizarea psihosociologică a valorilor religioase, educația pentru interiorizarea credinței, educația prin asumarea mizelor religiei (antropologice, teologice, epistemologice, învățământ religios).
- II) ***Domenii ale educației*** în funcție de operațiile implicate în desfășurarea acțiunii pedagogice, în calitate de variabile psihologice consacrate în teoria obiectivelor.
 - 1) ***Educația psihomotrică/în funcție de variabile psihomotorii*** :
 - a) *educația motricității reflexe* : educația prin condiționare, educația prin activități reflexe ;
 - b) *educația motricității voluntare* : educația psihomotricității (schemă corporală, stadii de evoluție, câmpuri de aplicație particulare/sensul mâinii, învățarea scrierii etc.), educația fizică (o filozofie a corpului, obiective generale și activități de bază/pe trepte de învățământ, educația sportivă în școală/în viață).
 - 2) ***Educația cognitivă/în funcție de variabile cognitive*** :
 - a) *educația componentelor cognitive ale comportamentului* (facultăți cognitive, stadii, niveluri de activitate și învățare, taxonomia obiectivelor cognitive/Bloom) ;
 - b) *educația inteligenței* : educația aptitudinilor și capacităților (concepții tradiționale – moderne, inteligența generală), educația gândirii și a limbajului ;
 - c) *educația intelectuală* : educația prin obiective (adaptare la mediu, formarea spiritului), educația prin obiective specifice și operaționale (taxonomia lui Bloom), educația prin abordări interdisciplinare, educația intelectuală prin abordări inovatoare (metacogniție, construirea cunoștințelor, creativitate, programare neuro-lingvistică, gestiune mentală, programe de îmbogățire instrumentală) ;
 - d) *educația cognitivă* : educația cunoașterii (problema motivării, psihologia cunoașterii/modelul lui Piaget și al lui Vigotski), educația prin discipline de învățământ (cunoștințe disciplinare, clasificarea disciplinelor, de la cunoștințe la învățare, abordarea funcțională, cercetare interdisciplinară), educația prin abordarea metodologică a conținuturilor (modelul lui Gagne, noile didactici, didactica funcțională – obiective, situații-problemă, organizare, evaluare).
 - 3) ***Educația afectivă/în funcție de variabile afective*** :
 - a) *educația componentelor afective ale comportamentelor* (etape, evoluții, niveluri de activitate și învățare, taxonomia obiectivelor afective) ;
 - b) *educația emoțiilor* : educația emoțiilor în viața personală și socială, educația emoțională pe anumite domenii (stres, conflicte interpersonale etc.) ;
 - c) *educația caracterului* : educația caracterului din perspectiva emotivității, activității, factorului primar-secundar, educația descriptivă/pe tabele caracterologice ;
 - d) *educația sentimentelor* : educația sentimentală (din perspectivă sociologică, pedagogică, psihologică), educația personalității (din perspectivă psihologică, pedagogică).

Formula **dimensiunile educației**, spre deosebire de cea de *domenii ale educației*, are un caracter mai restrâns din punct de vedere epistemologic și social, fiind aproape echivalentă cu cea de conținuturi generale ale educației. Este utilizată în literatura de specialitate a ultimelor ani, care definește dimensiunile educației în termeni de acțiuni pedagogice eficiente: a) *educație intelectuală* – „condiție a formării unei personalități integrale”; b) educația morală și religioasă – „nucleu al unei adevărate personalități”; c) educația și integrarea socio-profesională – în calitate de „proces complementare”; d) educația estetică – „o componentă esențială a culturii generale” (Salade, 1997, pp. 45-172).

Pe de altă parte, această formulă, „*dimensiuni ale educației*”, exprimă mai bine realitatea formativă dezvoltată la nivelul structurii activității de educație, plasată într-un context deschis care suportă influențele unui câmp psihosocial extrem de complex și de contradictoriu, controlabil prin *mijloace pedagogice funcțional situative* (vezi Geissler, 1977, pp. 42-48). Acțiunea acestora nu pot fi restrânsă în interiorul unor „laturi” sau „discipline” sau extinse la numeroase conținuturi raportate la variabile multiplicare la nivelul unor *domenii ale educației*.

Dimensiunile educației fixează cadrul general în care sunt realizate *conținuturile generale ale educației*, confirmate la scară socială, din perspectivă *axiomatică*, argumentată și în plan istoric

Modelul pe care îl propunem respectă structura pentagonală clasică. Sunt operate doar două modificări: una privește ordinea de analiză a conținuturilor generale ale educației, care începe cu *educația morală*, prioritară în contextul proiectării *curriculare* datorită largimii și profunzimii sale superioare; a doua privește redefinirea educației profesionale – prin termenul de *educație tehnologică* – și a *educației fizice* sau *corporale*, prin termenul de *educație psihofizică*. Cea de-a doua modificare este necesară în contextul valorilor societății *postindustriale, informaționale*, care, pe de o parte, conferă un sens nou educației profesionale, subordonată funcțional, în raport cu educația tehnologică (realizată ca știință aplicată), iar, pe de altă parte, atrage atenția, în mod special, asupra corelației existente între formarea psihică și formarea fizică a personalității omului la granița dintre secolul XX și secolul XXI.

9.1.2. Caracteristici ale conținuturilor generale ale educației

Conținuturile generale ale educației au câteva caracteristici **comune** determinate de ansamblul valorilor pedagogice angajate: *binele moral, adevărul științei, aplicabilitatea științei, frumosul, sănătatea*. În funcție de relativa stabilitate și interacțiune a acestor valori pedagogice fundamentale, *conținuturile generale ale educației* au un caracter:

- 1) *obiectiv*, determinat de funcționalitatea și structura bio-psiho-socio-culturală a personalității umane care solicită un amplu proces de *formare-dezvoltare* permanentă, realizabilă în plan *moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic*;
- 2) *unitar*, determinat de interdependența care există între activitățile de *formare-dezvoltare* a personalității umane proiectate, realizate și dezvoltate în plan *moral, intelectual, tehnologic, estetic, psihofizic*, ponderea mai mare acordată *educației intelectuale* reprezentând premisa calității specific umane a educației morale, tehnologice, estetice, psihofizice;
- 3) *dinamic*, determinat de corelația pedagogică existentă între latura *informativă* și latura *formativă* a educației *morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice*; în acest sens trebuie eliminată tendința de percepere a educației intelectuale doar în funcție de latura *informativă* sau a educației morale doar în raport cu latura *formativă*;

- 4) *deschis*, determinat de apariția periodică a unor *noi conținuturi specifice* generate de :
- a) evoluțiile înregistrate de cele *cinci conținuturi generale ale educației* ; b) „*noile educații*” promovate de UNESCO (*educația ecologică, educația demografică, educația pentru democrație, educația prin și pentru mass-media, educația civică, educației interculturală* etc.).

În funcție de *conținuturile sale generale*, educația poate fi definită ca „acțiune care permite ființei umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale, ca și sentimentele sale sociale, estetice și morale, în scopul realizării cât mai bine posibil a misiunii sale de om” (Reboul, 1976, p. 12).

Proiectarea, realizarea și dezvoltarea „misiunii de om” angajează, în egală măsură, *educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică*, înțelese ca dimensiuni stabile în activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității, deschise permanent în direcția unor *noi conținuturi specifice* generate de problemele și provocările naturii și societății aflate într-o continuă schimbare și transformare.

9.1.3. Un model ideal de analiză

Analiza conținuturilor generale ale educației trebuie făcută la nivelul unui **model ideal, conceptual**, care avansează următoarele criterii de ordin epistemologic :

- a) *valoarea pedagogică generală* reflectată de fiecare *conținut general* al educației ;
- b) obiectivul pedagogic general ;
- c) obiectivele pedagogice specifice ;
- d) conținuturile specifice realizabile ;
- e) metodologia specifică recomandabilă ;
- f) principiile de proiectare și realizare.

Prin *valoare pedagogică generală* înțelegem valoarea *general-umană* intrinsecă activității de formare-dezvoltare a personalității umane, implicată în mod obiectiv la nivel funcțional *general*, în realizarea finalităților angajate în timp și spațiu. Ținând seama de rolul preponderent al funcției culturale în formarea-dezvoltarea permanentă a personalității umane, valorile pedagogice aflate la baza conținuturilor generale ale educației sunt, în mod explicit și implicit, *valori culturale generale* angajate *pedagogic* la nivelul : educației morale (valorile generale ale culturii morale – vezi *binele moral*) ; educației intelectuale (valorile generale ale culturii științifice – vezi *adevărul științific*) ; educației tehnologice (valorile generale ale culturii tehnologice – vezi *adevărul științific aplicat*) ; educației estetice (valorile generale ale culturii estetice – vezi *frumosul general/* din artă, natură, societate) ; educației psihofizice (valorile generale ale culturii fizice – vezi *sănătatea psihofizică*).

Prin *obiectiv pedagogic general*, angajat în cazul fiecărui conținut general al educației, înțelegem direcția de formare-dezvoltare permanentă a *conștiinței psihosociale* a personalității umane, conturată la nivelul unei anumite tipologii (*conștiință psihosocială* morală, intelectuală, etc.).

Conștiința psihosocială reprezintă un ansamblu de cunoștințe, capacități, deprinderi, strategii, obișnuințe, atitudini, mentalități, prin care personalitatea umană se raportează la o realitate reflectată în mod *activ*.

Prin *obiective pedagogice specifice*, angajate în cadrul fiecărui conținut general al educației, înțelegem cele două laturi interdependente și complementare ale conștiinței

psihosociale (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice): a) conștiința psihosocială *teoretică și ideologică*; b) conștiința psihosocială *practică*.

Prin *conținuturi specifice, realizabile* la nivelul fiecărui conținut general al educației, înțelegem variabilele contextuale și acționale dezvoltate permanent în raport cu *problematika* sistemului social global (și a principalelor sale subsisteme – natural, economic, politic, cultural, comunitar); a sistemului și a procesului de învățământ, poziționat în timp și spațiu; a organizației școlare de referință; a formelor de educație/instruire; vârstelor psihologice și școlare/postșcolare; a disciplinelor de învățământ.

Prin *metodologia specifică*, recomandabilă în cazul fiecărui conținut general al educației, înțelegem ansamblul de strategii, metode, procedee și mijloace de acțiune implicate în realizarea obiectivelor pedagogice specifice, într-un anumit context social, școlar și extrașcolar. În ansamblul intervențiilor sale, metodologia specifică fiecărui conținut general poate fi raportată la *metodologia generală a procesului de învățământ* (vezi *conținutul învățământului* studiat de *Didactica generală/Teoria generală a instruirii*).

Prin *principii de proiectare și realizare*, valabile la nivelul fiecărui conținut general al educației, înțelegem normele și regulile exprimate prin propoziții de sinteză care exprimă cerințele funcțional-structurale care trebuie respectate pentru îndeplinirea obiectivului pedagogic general angajat. Există principii generale valabile la nivelul tuturor celor cinci conținuturi generale ale educației, dar pot fi avansate și unele principii specifice fiecărui conținut general al educației.

9.2. Educația morală

Educația morală reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de *formare-dezvoltare a personalității*, proiectată, realizată și dezvoltată pe baza *valorilor etice*. Reprezintă un *conținut pedagogic general* care reflectă valorile *binelui moral* angajate la nivel *filozofic și individual*, în plan *civic, politic, religios, juridic, economic*. Ca urmare a acestei implicări *psihosociale* multiple, *educația morală* este apreciată de unii autori ca reprezentând „educația însăși” (Reboul, 1976, p. 401).

Valoarea generală a binelui moral este studiată la nivelul unei discipline filozofice – *etica*. Este valoarea asumată social și individual, aflată la baza procesului de *formare-dezvoltare a conștiinței morale* a celui *educat*.

Conținutul educației morale, prin natura specifică a ideilor și acțiunilor sale, are un caracter accentuat *formativ*, angajat în mod explicit și implicit. Dinamica sa excedentară explică tendința de supradimensionare a educației morale în raport cu celelalte conținuturi generale ale educației. Ceea ce nu exclude importanța reperului *informativ* de natură etică, susținut de la nivel *formal și nonformal*, dar și *informal*.

Definirea conceptului presupune raportarea *conținutului general al educației morale* la noțiunea de *morală*, abordabilă din perspectiva *filozofiei* și a *psihologiei sociale*.

Din perspectivă *filozofică*, morala marchează „o teorie a relațiilor cu lumea și cu sine” care evidențiază rolul activ al conștiinței umane în formarea-dezvoltarea personalității (vezi *Dictionnaire de la philosophie*, 1995, p. 177).

Din perspectiva *psihologiei sociale*, morala reprezintă o formă a conștiinței sociale care reflectă existența socială la nivel teoretic (conceptual, *ideologic*, normativ) și practic (*acțional, comportamental*) – vezi Golu, 1974, pp. 21-23).

Din perspectivă pedagogică, educația morală vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale, a profilului moral al personalității umane, proiectat și realizat la nivel teoretic și practic.

Formarea-dezvoltarea conștiinței morale la nivel teoretic sau „ideologic” angajează sensul filozofic al moralei, de *teorie* care generalizează acumulările relaționale proiectate și realizate în toate ciclurile vieții, în mod special în plan cognitiv, dar și în plan afectiv, motivațional și volitiv.

Teoria și „ideologia morală” presupun astfel un ansamblu de concepte, judecăți, raționamente *morale*, dar și de sentimente, interese și stări volitive *morale*. Articulația lor în plan filozofic este obiectivată în cadrul *normelor* morale, incluse în documente oficiale de natură juridică, pedagogică, politică, economică, religioasă etc. Articulația lor la nivel *psihosocial* stimulează formarea *convingerilor morale* la nivelul unității dintre conceptele morale (a ști ce este *binele moral*), sentimentele morale (a iubi *binele moral*) și voința morală (a vrea să realizezi *binele moral*). Ca expresie a unei motivații superioare, legitimată și susținută cognitiv, afectiv și volitiv, *convingerile morale* asigură trecerea de la *teoria* morală la *practica* morală.

Formarea-dezvoltarea conștiinței morale la nivel practic angajează sensul psihosocial al moralei, în calitatea acesteia de activitate concretă care traduce *teoria*, „ideologia”, în planul comportamentului uman, la nivelul acțiunii sau conduitei umane.

Practica morală, acțiunea morală, conduita morală valorifică resursele *convingerii* morale la nivelul *obișnuințelor* morale și al *atitudinilor* morale. *Obișnuințele morale* reprezintă acele comportamente automatizate formate-dezvoltate prin exercițiul moral în vederea adaptării personalității la anumite situații psihosociale concrete. *Atitudinile* morale reprezintă acele comportamente stabile, interiorizate în sens afectiv, motivațional, caracterial, care asigură adaptarea personalității în orice context psihosocial.

În concluzie, *educația morală* reprezintă acea dimensiune fundamentală a activității de educație orientată în direcția *formării-dezvoltării conștiinței morale* a personalității care vizează optimizarea raporturilor sale cu lumea și cu sine, la nivel *teoretic* (prin interiorizarea valorilor generale ale *binelui* moral, susținute afectiv, volitiv și motivațional) și *practic* (prin aplicarea valorilor generale ale *binelui* moral).

Obiectivele pedagogice ale educației morale pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate. *Modelul conceptual* rezultat include :

- 1) *obiectivul general al educației morale* : formarea-dezvoltarea conștiinței morale a celui educat ;
- 2) *obiectivele specifice educației morale* : formarea-dezvoltarea conștiinței morale teoretice ; formarea-dezvoltarea conștiinței morale practice ;
- 3) *obiectivele concrete ale educației morale*, rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul unor activități educative organizate *formal* sau *nonformal*, în mod special, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

Obiectivele specifice educației morale reflectă cele două niveluri de referință angajate în activitatea de *formare-dezvoltare* a conștiinței morale a personalității celui educat : nivelul *teoretic* și nivelul *practic*.

- 1) *La nivel teoretic*, obiectivele specifice educației morale, angajate în formarea-dezvoltarea conștiinței morale teoretice, vizează :
 - a) formarea-dezvoltarea capacităților cognitive *morale* : percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente *morale* ;

- b) formarea-dezvoltarea capacităților afective, motivaționale, volitive *morale* (sentimente, interese, trăsături volitive *morale*);
 - c) formarea-dezvoltarea capacității de interiorizare a *normelor* morale care sintetizează, în plan filozofic, concepția existentă la nivel psihosocial despre valorile generale ale *binelui moral*;
 - d) formarea-dezvoltarea *convingerilor morale* care sintetizează, în plan psihosocial, valorile binelui moral implicate în capacitățile morale de ordin cognitiv-afectiv-motivațional-volitiv, angajate în procesul de tranziție de la nivelul teoretic la nivelul practic al conștiinței morale.
- 2) *La nivel practic*, obiectivele specifice ale educației morale vizează:
- a) formarea-dezvoltarea *deprinderilor morale*: componente automatizate ca răspuns la „cerințe care se repetă în condiții relativ identice” (vezi Nicola, 1992, pp. 111-114);
 - b) formarea-dezvoltarea *obișnuințelor morale* – componente automatizate perfecționate prin intensificarea motivului intern al acțiunii, cu efecte stabilizatoare în timp;
 - c) formarea-dezvoltarea *atitudinilor morale, afective și motivaționale*, care susțin dinamizarea și energizarea acțiunii morale;
 - d) formarea-dezvoltarea *atitudinilor morale caracteriale* care asigură interiorizarea deplină a *obișnuințelor* și a *atitudinilor morale afective și motivaționale* în structura personalității, ceea ce determină consecvența și coerența acțiunii și a conduitei morale.

Conținuturile specifice ale educației morale corespund obiectivelor specifice angajate în activitatea de formare-dezvoltare a conștiinței morale a personalității, obiective care pot fi operaționalizate în funcție de condițiile mediului pedagogic de referință (vezi, de exemplu, resursele educației/instruirii *formale-nonformale-informale*) și de particularitățile de vârstă și individuale ale elevului, studentului etc.

Conținutul specific educației morale poate fi identificat în funcție de mai multe criterii: dimensiunea filozofică reflectată, domeniile sociale angajate, problematica lumii contemporane exprimată prin „noile educații”, conduita individuală a celui educat. Ne vom concentra asupra a două criterii: dimensiunea filozofică reflectată și coordonatele care vizează raportarea celui educat la societate și la sine.

În raport cu *dimensiunea filozofică* reflectată, **conținuturile particulare ale educației morale** sunt: a) *obiective* – exprimate prin valori și norme morale legitimate la diferite niveluri ale societății (juridic, politic, cultural, religios, economic, comunitar etc.); b) *subiective* – exprimate prin tradiții, obiceiuri, practici morale, consolidate la nivel comunitar și comportamente sau conduite morale, manifestate în plan individual.

Din perspectiva coordonatelor care definesc **conținuturile particulare ale educației morale** pot fi identificate două repere orientative. Ele vizează raportarea personalității umane la *societate – educația moral-civică*; b) *la sine – educația moral-individuală*.

Educația moral-civică are un conținut particular preponderent social (vezi Almond, Verba, 1996). Ea se exprimă la nivel de:

- a) *educație politică* (educația patriotică, educația democratică, educația umanistă etc.);
- b) *educație economică* (educația prin și pentru muncă, educația prin și pentru valorile muncii);
- c) *educație juridică* (educația prin și pentru colectivitate, educația pentru cunoașterea și respectarea legislației în diferite domenii ale vieții sociale, educația comunitară, educația familială, educația rutieră etc.).

Educația moral-individuală are un conținut particular condiționat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine. Ea se exprimă la nivel de *educație filozofică* și de *educație religioasă*.

Evoluția acestor conținuturi, „în grade ale educației morale”, asigură un ansamblu de achiziții obiectivate sub forma unor „virtuți personale” (sinceritate, punctualitate, curaj, onestitate etc.) și sociale (atitudini civice – politice, naționale, umaniste, juridice etc.) – vezi Hubert, 1965, pp. 417-429.

Un *conținut specific* în ascensiune, semnificativ în plan social și individual, este cel angajat de societatea *postmodernă* la nivel de *educație civică*. *Obiectivele* sale vizează *formarea-dezvoltarea personalității civice* la nivel *teoretic* și *comportamental*, în strânsă relație cu *educația politică* (realizată în termeni de *educație pentru democrație*) și cu *educația juridică* (realizată în termeni de *educație pentru drepturile omului*). *Substanța educației civice* reflectă pedagogic *Declarația Universală a Drepturilor Omului*. Ca acțiune implică responsabilizarea omului în statutul democratic prin cunoașterea modului de funcționare a acestuia (în plan politic, cultural, educațional, comunitar) și cultivarea propriilor calități psihosociale pentru respectarea și aplicarea valorilor și normelor civice. *Căile de realizare* sunt proprii proceselor de *socializare* a celui *educat*, dar și de *psihologizare* prin interiorizarea valorilor și normelor *civice* (vezi Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. I*, 2007, pp. 355-359).

Metodologia educației morale include un ansamblu de metode și procedee care pot fi grupate la nivelul a trei modele orientative : un model strategic, un model instrumental și un model sintetic

- 1) *Modelul strategic* propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale : coordonata instruirii morale (*teoriei* morale) și coordonata conduitei morale (*practicii* morale).
 - a) *coordonata instruirii morale* implică :
 - *metode verbale* : expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală) ; conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică) ; studiul de caz ;
 - *metode intuitiv-acționale* : exercițiul moral, exemplul moral ;
 - b) *coordonata conduitei morale* angajează două categorii de *metode centrate pe evaluarea acțiunii morale* : aprobarea-dezaprobară.
- 2) *Modelul instrumental* propune un număr apreciabil de metode morale raportate la obiective globale (de instruire morală – de acțiune morală) :
 - explicația morală, bazată pe „procedee” de stimulare și informare morală care pot fi preluate de la alte metode ;
 - prelegerea morală, bazată pe un volum de informare asigurat prin procedee expozitiv-verbale de tip demonstrație-pledoarie, conferințe, referate tematice ;
 - convorbirea morală, bazată pe procedee de dialog moral, dezbateră morală, povestire morală, comentariu moral ;
 - exemplul moral, cu procedee bazate pe exemple directe-indirecte, reale-imaginare ;
 - analiza de caz, bazată pe procedee de decizie, prezentare, analiză, dezbateră, recomandare morală ;
 - exercițiul moral, bazat pe două tipuri de procedee : procedee externe (ordine, dispoziție, îndemn, avertisment, apel, sugestie, lămurire, încurajare, stimulare prin recompense) ; procedee interne (exersarea propriu-zisă prin procedee de autoevaluare morală) ;

- aprobarea morală bazată pe procedee și tehnici de laudă, recunoștință, recompensă ;
 - dezaprobarea morală, bazată pe procedee și tehnici de observație, avertisment, ironie, reproș, sancțiune etc. (vezi Nicola, 1992, pp. 118-134).
- 3) *Modelul sintetic* grupează *metodele educației* în funcție de trei criterii pedagogice complementare – vezi Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, 2007, pp.368-374 ; Călin, 1996 :
- a) după *scopul prioritar* angajat :
 - *metode de receptare și înțelegere a valorilor și normelor morale*, exprimate conceptual și situațional : narațiunea morală, convorbirea morală, explicația morală, demonstrația morală, analiza de caz, reflecția morală ;
 - *metode de generare, consolidare și restructurare a conduitei morale*, exprimate în funcție de context : exemplul moral, exercițiul moral, sancțiunea morală (pozitivă-negativă) ;
 - *metode de autoconducere a personalității celui educat* : autoobservarea morală, autodirijarea morală, autoevaluarea morală.
 - b) după *tipul de intervenție pedagogică* :
 - metode de educație morală directă : metode verbale ;
 - metode de educație morală indirectă : exemplul moral, sugestia morală, metode de educație morală la nivel de (micro)grup ;
 - c) după modul de raportare a educatului la educator : metode bazate pe autonomia morală a educatului ; metode morale dependente de adult.

Principiile educației morale concentrează normele și regulile de acțiune valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat. Exprimă cerințele funcționale ale domeniului la nivelul condițiilor optime necesare pentru reușita deplină a educației morale. Pot fi evidențiate următoarele *principii generale ale educației morale* :

1. *Principiul corespondenței pedagogice dintre teoria morală și practica morală* ;
2. *Principiul valorificării resurselor și a disponibilităților pozitive ale personalității umane în vederea eliminării celor negative* ;
3. *Principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare, realizare și dezvoltare a educației morale* ;
4. *Principiul diferențierii educației morale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniul socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități).*

Esența *educației morale* este concentrată în plan axiomatic la nivelul primului principiu care evidențiază corespondența pedagogică necesară între *teoria morală* și *practica morală*. În termeni filozofici, este exprimată corelația necesară între dimensiunea *obiectivă* și cea *subiectivă* a educației morale. Dimensiunea *obiectivă*, de natură *axiologică* și *sociologică*, este exprimată, pe de o parte, prin *norme* și *valori morale*, iar pe de altă parte, prin *tradiții morale* ; cea *subiectivă*, de natură *psihologică*, este realizată prin acțiunile morale susținute afectiv și motivațional.

Această demonstrație este propusă de John Dewey într-un anumit context istoric determinat – vezi *Democrație și educație*, 1916, traducerea în limba română apărută la Editura Didactică și Pedagogică, 1972. Ea confirmă importanța corelației dintre *teoria morală* și *practica morală*. Corelație necesară pentru construirea și realizarea corectă a

finalităților educației morale (dimensiunea subiectivă) în raport cu valorile, normele și tradițiile morale (dimensiunea obiectivă). Scopul general al educației morale este fixat axiomatic la nivelul cunoașterii *valorilor, normelor și tradițiilor morale* și al *aplicării lor în viață*, prin *conduite morale* corespunzătoare acestora.

O problemă aparte o ridică *principiul diferențierii educației morale în funcție de vârstă*. La acest nivel pot fi valorificate teoriile consacrate în domeniul *dezvoltării morale*, în special *modelele* promovate de J. Piaget (*Judecata morală la copil*, traducere apărută la Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980) și L. Kohlberg, *Collected Papers in Moral Development and Moral Education*, Harvard Center for Moral Education, Mass, 1973 – vezi Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic, vol. I*, 2007.

Modelul propus de J. Piaget urmărește *geneza moralității* de la stadiile *inițiale* la cele *finale*. Stadiile inițiale implică „*morală constrângerii*”, cele finale „*morală autonomiei*”, care presupune interiorizarea valorilor și normelor morale la nivelul structurii de bază a personalității celui educat. Procesul psihologic determinat în termenii *structuralismului genetic* este raportat la cel pedagogic, care vizează formarea morală prin receptarea și asimilarea treptată a normelor/regulilor morale, pe parcursul a patru stadii de *dezvoltare morală*: a) *psiho-motric* (2-3 ani): receptarea regulilor simple, în cadrul unor acțiuni psiho-motorii, b) *egocentric* (4-6 ani): imitarea regulilor morale; c) al cooperării (7-10 ani): respectarea regulilor morale ca obligații înțelese; d) al codificării (după 10-12 ani): interiorizarea regulilor, integrarea lor la nivel de norme, legi.

Modelul propus de L. Kohlberg urmărește raportarea *stadialității psihice* la trei *niveluri ale dezvoltării morale* prin interiorizarea treptată a valorilor morale fundamentale (bine și justiție –morale), reflectate *normativ*:

- 1) *nivelul moral preconvențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul *heteronom*/respectarea regulii pe baza motivației externe, cum ar fi teama de pedeapsă; b) stadiul *individualismului moral*/respectarea regulii morale corespunzător unor interese imediate;
- 2) *nivelul moral convențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul „comportamentului bun”/respectarea regulilor recunoscute de autorități; b) stadiul „sistemului social”/respectarea regulilor recunoscute la scară socială și interiorizarea lor;
- 3) *nivelul moral postconvențional* – realizat pe parcursul a două stadii: a) stadiul subordonării față de societate prin „contract social”; b) stadiul responsabilității morale universale/înțelegerea *legii morale*.

În concluzie, trebuie semnalat faptul că toate cele patru *principii generale ale educației morale* sunt confirmate în sens pedagogic, psihologic și social în orice context sau sistem de referință. Pe de altă parte, în funcție de evoluțiile domeniului, pot fi dezvoltate și alte *principii specifice educației morale*:

- *principiul orientării formative pozitive a cunoștințelor intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice prin accentuarea valorilor lor morale*;
- *principiul integrării cunoștințelor morale și a capacităților afective-motivaționale-volitive la nivelul convingerilor morale*;
- *principiul corelării funcționale între cerințele morale și stimulentele morale*;
- *principiul raportării optime a valorilor general-morale la specificul fiecărui conținut general al educației*;
- *principiul integrării metodelor morale la nivelul strategiilor activ-participative*.

9.3. Educația intelectuală

Educația intelectuală reprezintă dimensiunea *cognitivă* a activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane proiectată și realizată la nivel logic superior, pe baza *valorilor adevărului științific*. Prin resursele sale formative superioare – *rigurozitate, esențialitate, abstractizare, obiectivitate, legitate, necesitate, generalitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică* etc. –, aceste *valori* conferă conținutului general proiectat, conținuturilor specifice realizate în diferite contexte și forme de acțiune, dimensiunea unei „**educații prin știință și pentru știință**”.

Din această perspectivă poate fi avansată ipoteza echivalării termenului de *educație intelectuală* cu cel de *educație științifică*. Ipoteza este valabilă doar în măsura în care *educația intelectuală* vizează toate domeniile științei (științele matematice, științele naturii, științele istorice, științele socioumane), legitimate prin existența unui obiect propriu de cercetare, dar și a unor metodologii și legități specifice (de tip dinamic, dar și de tip probabilistic – vezi cazul științelor socioumane). În toate situațiile, activitatea de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane angajează valorile intrinseci *adevărului științific*, obiectivate pedagogic prin dobândirea unor *cunoștințe, competențe/capacități și atitudini științifice* fundamentale, derivate și specificate în timp la diferite niveluri și grade de operaționalizare, cu o largă susținere afectivă, motivațională, volitivă, caracterială.

Relația dintre *educația intelectuală* și *educația științifică* trebuie demonstrată la nivelul *echivalenței lor pedagogice*, susținută în plan funcțional și structural. Pe de o parte, *educația intelectuală* presupune acțiuni de formare-dezvoltare a personalității umane „prin știință și pentru știință”. Pe de altă parte, *educația științifică* se bazează pe resursele psihologice ale *cunoașterii intelectuale*, valorificate pedagogic, în mod special, prin dezvoltarea limbajului și a gândirii celui *educat* angajate în realizarea obiectivelor instruirii, în contextul procesului de învățământ.

Sfera de referință a educației intelectuale/științifice include: a) un ansamblu de *valori epistemologice* fundamentale: obiectivitate, legitate, rigurozitate, abstractizare, generalizare, spirit critic; b) *sisteme de cunoștințe* structurate la nivelul tuturor științelor (matematice, ale naturii, socio-umane, istorice etc.), organizate pedagogic în sens disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar; c) *metodologii de cercetare* afirmate istoric, în raport cu specificul fiecărui domeniu care solicită observare și experimentare, analiză istorică și hermeneutică, demonstrație matematică și argumentație axiomatică etc.; d) un *ansamblu de metode și tehnici de activitate intelectuală*, bazate pe acumulare de fapte și interpretare a acestora, pe documentare, analiză funcțională și contextuală, rezolvare de probleme și situații-problemă, descoperire, demonstrație, modelare, problematizare, exersare algoritmică sau euristică etc.

Prin complexitatea și extinderea sa, educația intelectuală/științifică întreține, în plan pedagogic, contradicția dintre dimensiunea sa academică și cea populară, între procesul de elaborare al cunoașterii (care este îndelungat) și conținutul elaborat (însușit de elev doar ca produs final). Soluția pedagogică eficientă este sugerată de paradigma *constructivismului*, care stimulează: a) tratarea elevului ca cercetător angajat intelectual în sesizarea și rezolvarea de probleme și situații-problemă; b) abordarea procesuală a conținutului științific al programei școlare, prin crearea de situații de instruire raportate la contextul psihosocial al clasei, școlii, comunității – Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. I, 2007, pp. 390-392).

Prin efectele sale *formative* pozitive, probate la nivelul unor *capacități cognitive superioare* (*gândire, inteligență, limbaj, memorie, imaginație*), *educația intelectuală* asigură premisa proiectării și dezvoltării calitative a tuturor conținuturilor generale ale educației. Din cauza acestei situații există tendința negativă de a acorda educației intelectuale un rol exclusiv în cadrul instruirii școlare. Această tendință negativă, existentă în pedagogia tradițională, este prelungită uneori până în contemporaneitate, mai ales în învățământul secundar și superior. În plan teoretic, este marcată prin definirea forțată a instruirii ca domeniu echivalent cu cel al educației intelectuale.

O altă tendință negativă este cea care încurajează prejudecata ponderii exclusiv sau predominant *informative* a educației intelectuale. Ea este în mare parte responsabilă de aglomerarea excesivă a programelor și a manualelor școlare/universitare.

Pentru eliminarea acestei tendințe negative poate fi avansat un argument substanțial de ordin psihologic și pedagogic. Structura gândirii, ca resursă de bază a educației intelectuale, este bidimensională. Funcționalitatea sa pedagogică este posibilă doar la nivelul corelației dintre dimensiunea sa *informativă* (*noțiuni, judecăți, raționamente*) și dimensiunea sa *operațională*. Educația intelectuală asigură formarea-dezvoltarea operațiilor logice fundamentale (analiza-sinteza, abstractizarea-generalizarea, comparația, concretizarea) și instrumentale (de tip algorimic și euristic), angajate în proiectarea și realizarea oricărui conținut general ale educației.

Definirea conceptului pedagogic de educație intelectuală implică evidențierea punctului central și de plecare al demersului epistemologic, relevant la nivelul corelației funcționale existente între valorile *adevărului științific* și obiectivul general al formării-dezvoltării permanente a *conștiinței științifice* a personalității. În această perspectivă pedagogică, educația intelectuală poate fi explicată și interpretată în sens larg și restrâns.

În *sens larg*, *educația intelectuală* poate fi înțeleasă ca *educație științifică*, angajată mai ales, dar nu exclusiv, la nivelul procesului de învățământ, oferind cadrul principal de realizare a obiectivelor generale și specifice ale acestuia. În această accepție, asigură premisele *informative* (cunoștințe științifice fundamentale și operaționale) și *formative* (capacități și atitudini științifice) necesare pentru realizarea la nivel calitativ a tuturor conținuturilor (dimensiunilor) generale ale educației.

În *sens restrâns*, *educația intelectuală* poate fi raportată doar la activitățile didactice specifice procesului de învățământ care vizează realizarea unor obiective pedagogice de ordin cognitiv. În această accepție există tendința raportării educației intelectuale doar la resursele existente în cadrul activităților de instruire, în general, al celor de tip formal, în mod special. În mod analogic este întreținută ideea reducerii educației științifice doar la disciplinele integrate convențional în familia „științelor exacte”.

Definirea educației intelectuale la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune eliminarea semnificațiilor restrictive, iar pe de altă parte, promovarea deschiderilor metodologice de anvergură. În consecință, *educația intelectuală* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității prin intermediul valorilor specifice *științei* (*adevărului științific*), reflectate în *cunoștințe-capacități-atitudini* științifice integrate *intra, inter, trans-disciplinar*, care pot fi dobândite prin strategii pedagogice graduale, angajate la nivel didactic și extradiactic, în plan general, particular și individual, „asigurând adaptarea omului la realitatea obiectivă” (vezi Hubert, 1965, pp. 340-376).

În mod *sintetic*, *educația intelectuală* definește corelația funcțională existentă între *valorile fundamentale ale adevărului științific* și *obiectivul pedagogic general* propriu acestei dimensiuni, obiectiv general care vizează formarea-dezvoltarea *conștiinței științifice*.

Din *perspectivă pedagogică*, implică *formarea-dezvoltarea intelectuală* a personalității umane prin tehnologii de cunoaștere științifică de tip experimental, hermeneutic și istoric, angajate în dobândirea cunoștințelor, strategiilor, atitudinilor științifice, a metodelor și tehnicilor de investigare științifică a realității naturale și socioumane, în sens istoric și axiomatic, în plan teoretic, metodologic și practic.

Obiectivele pedagogice ale educației intelectuale pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate. Modelul rezultat include :

- 1) *obiectivul general* al educației intelectuale : formarea-dezvoltarea conștiinței științifice ;
- 2) *obiectivele specifice* ale educației intelectuale : a) formarea-dezvoltarea conștiinței științifice teoretice ; b) formarea-dezvoltarea conștiinței științifice practice ;
- 3) *obiectivele concrete* ale educației intelectuale sunt rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice ; sunt realizabile în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate *formal* sau *nonformal*, de regulă în cadrul procesului de învățământ.

Obiectivul pedagogic general al educației intelectuale angajează procesul psihologic complex de *formare-dezvoltare a conștiinței științifice* a personalității, abordabil pedagogic în diferite contexte *formale* și *nonformale*, în mediul școlar și extrașcolar. Prin raportarea sa permanentă la acest obiectiv pedagogic general, educația intelectuală are un caracter complex și dinamic, angajat dincolo de latura informativă a demersului său specific sau chiar de coordonatele activității de instruire care poziționează, în mod pregnant și prioritar, acțiunile sale, realizabile în cadrul procesului de învățământ.

Obiectivul pedagogic general al educației intelectuale reflectă interdependența dintre latura *informativă* și latura *formativă* a cunoașterii logice, raționale, bazată, pe de o parte, pe dobândirea de concepte, judecăți, raționamente, principii, teorii, paradigme *științifice*, iar, pe de altă parte, pe dobândirea de deprinderi, strategii, atitudini *științifice*. Cele două laturi sunt complementare la nivelul structurii de funcționare a conștiinței științifice formate și dezvoltate continuu prin mijloace și resurse pedagogice specifice.

Obiectivele specifice ale educației intelectuale reflectă *dimensiunea funcțional-structurală a obiectivului general*, transpusă pedagogic la două niveluri de referință : nivelul *teoretic* și nivelul *practic* al conștiinței *științifice*.

- 1) *La nivel teoretic*, obiectivele specifice educației intelectuale, angajate în formarea-dezvoltarea conștiinței științifice teoretice, vizează dobândirea de :
 - a) *cunoștințe științifice fundamentale* care constituie *nucleul epistemic tare* al fiecărei științe, *trunchiul de bază* al fiecărei discipline de învățământ ;
 - b) *capacități intelectuale* cu valoare de aplicabilitate pedagogică și socială ridicată, exprimate în termeni de **competență** – de *cunoaștere*, de *comunicare*, de *creație* ;
 - c) *capacități cognitive* de maximă eficiență pedagogică și socială, exprimate în termeni de : *aptitudini cognitive generale* și *specifice* ; *atitudini cognitive* cu o largă susținere afectivă, motivațională, caracterială ;
 - d) *capacități creative* exprimate în sens *epistemic* (*intra, inter, trans-disciplinaritate*) și *etic* (deschiderea cunoștințelor spre lume, în condiții de schimbare socială rapidă), *metodologic* (aplicarea conceptelor fundamentale în contexte variate) și *practic* (în rezolvarea de probleme complexe, contradictorii, în plan didactic și extradidactic) ;
 - e) *capacități de integrare* a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor intelectuale dobândite anterior (vezi și obiectivele specifice propuse la nivel practic) într-o concepție științifică generală, deschisă în direcția (auto)perfecționării activității umane.

- 2) *La nivel practic*, obiectivele specifice educației intelectuale, angajate în *formarea-dezvoltarea conștiinței științifice practice*, vizează dobândirea de :
- a) *deprinderi și strategii intelectuale fundamentale*, bazate pe *tipuri de raționament* deductiv și analogic, pe *tipuri de organizare a gândirii* în sens convergent și divergent, pe *tipuri de instrumente* ale gândirii euristice și algoritmice ;
 - b) *atitudini intelectuale de tip metodologic*, care oferă căi de cunoaștere eficientă, respectiv modalități de perfecționare continuă a cunoștințelor, deprinderilor și strategiilor intelectuale învățate ;
 - c) *atitudini intelectuale creative*, aplicabile ca strategii de învățare eficientă în condiții de adaptabilitate optimă la situații și contexte aflate în continuă schimbare.

Conținutul și metodologia specifice educației intelectuale reflectă dimensiunea generală și specifică a obiectivelor asumate care pot fi operaționalizate respectând particularitățile fiecărui domeniu al cunoașterii, fiecărei profesii și situații sociale, fiecărei trepte școlare, fiecărei etape de vârstă psihologică/școlară.

Conținutul specific educației intelectuale este realizabil, îndeosebi, prin activitățile de instruire, didactice și extradidactice, organizate la nivelul procesului de învățământ, proiectate în perspectiva formării-dezvoltării permanente a personalității. Structura sa de bază susține formarea și valorificarea inteligenței la un nivel care „îl învață pe elev să o dezvolte atâta timp cât este capabil de progres, chiar după încheierea vieții școlare” (Piaget, 1972, p. 27).

Educația intelectuală, acționând prin intermediul activităților de instruire *formală și nonformală*, ridică problema epistemologică fundamentală a naturii conținuturilor preluate pedagogic de la nivelul celor mai importante științe abordate în sens *disciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar*. Angajează numeroase resurse cognitive cu potențial formativ superior, complex și diversificat, adaptabile la specificul fiecărui nivel de învățământ.

Nivelurile educației intelectuale reflectă modul gradual în care resursele cognitive sunt realizate în raport de specificul fiecărei vârste psihologice și trepte școlare : 1) *educație intelectuală concretă* – în învățământul primar) ; 2) *educație intelectuală abstractă* – în învățământul secundar, îndeosebi în cel superior, liceal și profesional ; 3) *educație intelectuală spiritualizată* – în învățământul superior universitar, în perspectiva educației permanente.

Caracterizarea globală a celor trei *niveluri* ale educației intelectuale – *concretă, abstractă, spiritualizată* – reflectă dinamica modelului de elaborare a cunoașterii în sens *constructivist*, propus de Jean Piaget (*Idem*, pp. 28-39). Conținutul educației intelectuale este marcat de *stadialitatea inteligenței* care evoluează, în mod obiectiv, „de la acțiuni senzorio-motorii la operațiile cele mai abstracte”.

Educația intelectuală concretă, proiectată la nivelul vârstelor psihologice corespunzătoare învățământului preșcolar și primar, permite prelungirea acțiunilor *senzorio-motorii* la nivelul unor structuri de gândire preoperatorii (între 3-6/7 ani) și chiar operatorii (6/7 – 10/11 ani). Sfera cognitivă este limitată doar la obiecte concrete, nu și la ipoteze și enunțuri verbale, al căror progres este posibil deocamdată „încă din aproape în aproape”. De aceea, în plan pedagogic este importantă alegerea unor conținuturi ale educației intelectuale cu o bază intuitivă. Ele vizează definirea și analiza unor *concepe concrete*, care pot fi reprezentate sau actualizate în plan concret, la nivelul experienței cognitive a elevului, valorificată în instruirea sa de tip *formal* sau *nonformal*.

Educația intelectuală abstractă, proiectată la nivelul vârstelor psihologice corespunzătoare învățământului secundar (12-18/19 ani), marchează „cucerirea unui nou mod de relaționare care nu se mai referă exclusiv la obiecte sau la realități direct reprezentabile, ci la ipoteze adică la propoziții din care pot fi trase consecințele necesare” (*Idem*, p. 32). În acest stadiu al *operațiilor intelectuale formale*, acțiunea gândirii, combinatorie și mobilă, devine din ce în ce mai flexibilă, cu o reversibilitate valabilă în condiții din ce în ce mai complexe, exprimată prin *operațiuni inverse – operațiuni reciproce*, pe cale de asamblare. Acum devine posibilă alegerea unor conținuturi fundamentale ale educației intelectuale, care angajează conceptele și metodologiile științifice de bază în termeni de *cultură generală a fiecărei discipline științifice*. Ea asigură deja orientarea aptitudinilor și a atitudinilor generale ale elevului spre câteva domenii de bază: științe exacte, științe socioumane, tehnologie, reprezentând *cultura de profil*, corespunzătoare unor domenii mari ale cunoașterii științifice, premisa viitoarelor *specializări* socioprofesionale.

Probabilitatea acestei *orientări progresive generate de evoluția operațiilor intelectuale formale* este posibilă „cu maturarea sistemului nervos care nu se încheie înainte de vârsta de 11-16 ani”, în cadrul unui proces extrem de complex și de contradictoriu, destul de puțin cunoscut (*Idem*, p. 35). *Formarea-dezvoltarea capacității de conceptualizare*, susținută prin programele de educație intelectuală generală, creează noi perspective de evoluție a operațiilor formale în termeni de specializare și profesionalizare, dar și de spiritualizare continuă a elevului și studentului, în contextul perfecționării relațiilor sale epistemologice cu realitatea într-un mediu pedagogic formal și nonformal, dar și informal.

Educația intelectuală spirituală este proiectată după vârsta psihologică a adolescenței (sau odată cu vârsta adolescenței prelungite), până la sfârșitul vieții. Ea marchează capacitatea dobândită de cel (auto)educat de „a căuta să disocieze factorii și de a-i face să varieze pe fiecare în parte, neutralizându-i pe ceilalți sau combinându-i” în variante din ce în ce mai perfecționate, ceea ce permite structurarea tot mai complexă a relațiilor sale epistemologice, dar și general-umane cu o realitate aflată în continuă mișcare și transformare (Piaget, *op.cit.*, p. 37).

Programele de educație intelectuală corespunzătoare acestui stadiu valorifică resursele cognitive dezvoltate în procesul de dobândire a spiritului științific, susținut în plan general, dar și particular și concret, în sens restrâns, dar mai ales în sens larg. Aceste programe sunt angajate la nivelul învățământului superior și în cadrul tuturor activităților de formare inițială și continuă, organizate în plan formal și nonformal, inclusiv prin valorificarea resurselor pedagogice de tip *informal*, în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Coordonarea capacităților dobândite atinge, astfel, forma de *operaționalitate* cea mai abstractă, cea mai spiritualizată prin interiorizare și reflexivitate, de o eficiență maximă în condiții de acțiune și de retroacțiune, în contexte externe și interne aflate în continuă schimbare, care solicită creativitate și autonomie. În acest stadiu, angajat în realizarea obiectivelor (auto)educației permanente, problema fundamentală a educației intelectuale – reflectată la nivelul *conținutului* dar și în plan *metodologic* – este „aceea a mecanismelor înseși ale dezvoltării spiritului” (*Idem*, p. 148).

Metodologia specifică educației intelectuale respectă particularitățile fiecărei vârste psihologice și sociale. Specialiștii vorbesc, în acest sens, de „metode ale culturii intelectuale” care asigură adaptarea interesului cognitiv la un obiect real, reflectat prin diferite sisteme și circuite valorice. Aceste metode sunt superioare celor *didactice*, „limitate la ele însele”, sau celor *intuitive*, centrate doar asupra unor raționamente inductive care întretin „o pasivitate mai mare decât metodele didactice”.

Metodele educației intelectuale sunt, în esența lor, *metode active* care formează „nu numai capacitatea de achiziționare a cunoștințelor ci, în primul rând, obișnuința de a gândi sănătos”, susținută atitudinal prin „dorința de a ști întotdeauna mai mult și mai bine” (Hubert, 1965, pp. 493-539).

Asemenea metode pot fi selecționate din categoria celor numite, în mod tradițional, *didactice*, în măsura în care asigură efectiv calea de educație intelectuală eficientă, în funcție de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ. Ele sunt grupate în jurul unor strategii de învățare care vizează formarea-dezvoltarea deprinderilor intelectuale (prin *exercițiu*), a capacităților intelectuale de rezolvare a problemelor (*demonstrația, descoperirea*) și a situațiilor-problemă (*problematizarea*), în condiții de *comunicare-cercetare-acțiune practică* (vezi metodele în care predomină comunicarea-cercetarea.acțiunea practică –Cerghit, 1997, 2006 ; Cristea, 2000).

Procesul *educației intelectuale* ridică probleme de ordin metodologic legate de ponderea pe care trebuie să o aibă această dimensiune a educației în învățământul primar, secundar și superior. În prima jumătate a secolului XX, educația intelectuală este realizată în mod special în învățământul superior universitar, care reprezenta un nivel de instruire *elitist*, situat la mare distanță de cel secundar.

În a doua jumătate a secolului XX, bazele educației intelectuale sunt puse în învățământul primar și secundar prin modul de proiectare al activității de *predare-învățare-evaluare*. Aceasta vizează formarea-dezvoltarea unor capacități intelectuale de bază prin receptarea, înțelegerea și aplicarea unor cunoștințe și metodologii de bază, dependente de „structura obiectului” care reprezintă cultura generală a disciplinei respective.

Metodologia educației intelectuale solicită plasarea *culturii generale* a obiectului înaintea culturii de specialitate. Astfel, „*există evident probleme generale care vor trebui examinate înainte de a trece la problemele specifice*”. Ele asigură „dezvoltarea intelectuală optimă, fapt demonstrat de faptul că structura obiectului” este însușită, peste nivelul mediu, de 75% dintre elevii din învățământul secundar deoarece solicită *folosirea integrală a capacităților intelectuale dependente prioritar nu de memorie, ci de gândire*. În această perspectivă metodologică, elevul memorează scheme logice elaborate *anterior* prin înțelegerea structurii de bază, prin însușirea unor concepte și metodologii cu legătură între ele care permit *apoi* aprofundarea și extinderea lor la nivel de concepte operaționale de specialitate, studiate în trepte școlare superioare (Bruner, 1970 b, pp. 35-37).

Astfel, „cu cât *noțiunea* însușită este mai *de bază*, cu atât mai largă va fi aplicabilitatea ei la noile probleme”. De aceea *însușirea noțiunilor de bază* face ca :

- a) „obiectul studiat să fie mai limpede” – fapt care trebuie să fie valabil nu numai pentru „științele exacte”, ci și pentru „științele socioumane” ;
- b) cunoștințele fundamentale memorate să reziste în timp și să aibă „proprietăți regenerative”, în contrast cu „amănuntul care este repede uitat dacă nu este plasat într-o structură” ;
- c) însușirea principiilor și ideilor fundamentale să asigure „calea transferului adecvat” la nivel *disciplinar, intradisciplinar* și chiar *interdisciplinar* ;
- d) *înțelegerea structurii obiectului*, care reprezintă *cultura generală a disciplinei de învățământ*, să ducă la reducerea decalajului dintre școala primară și secundară, pe de o parte, și învățământul universitar, pe de altă parte, între *cunoștințele elementare* și cele *superioare* (*Idem*, pp. 50-53).

La nivelul instruirii școlare, *metodologia educației intelectuale* ridică „problema crucială a logicii copilului”, respectiv a particularităților de cunoaștere proprii elevului,

în calitate de *obiect al educației*. În acest plan este evidentă contradicția dintre abordarea fixată de pedagogia tradițională și cea promovată de pedagogia modernă și postmodernă. *Pedagogia tradițională* întreține iluzia că tipul de raționament exersat de elev este (aproape) identic cu cel propriu *educatorului*.

Pedagogia modernă și postmodernă, dezvoltată în mod special, în contextul afirmării paradigmei *curriculumului*, sesizează și evidențiază diferențele fundamentale existente la nivelul :

- 1) dezvoltării cognitive : generale, datorată vârstei ; specifice, datorată experienței acumulate într-un domeniu de activitate ;
- 2) organizării raporturilor dintre inteligența teoretică (reflexivă) și inteligența practică.

În cazul elevului, în faza educației intelectuale concrete, dar și a celei abstracte, demersul practic, de acțiune, este prioritar în raport cu cel teoretic, de reflexie. În acest context sunt necesare : a) *metoda demonstrației*, care deduce „rezolvarea unei probleme de inteligență practică din reprezentările teoretice clare” ; b) metoda descoperirii, care, prin raționament inductiv, permite rezolvarea unei probleme „printr-o tatonare empirică dar în care nu este greu să regăsim neîncetat influența unor cunoștințe anterior gândite” (Piaget, 1972, p. 143).

În plus, metodele bazate pe acțiune (exercițiul – de tip algoritmic și euristic –, instruirea dirijată, jocul didactic etc.) stimulează realizarea conținuturilor educației intelectuale la nivelul unor obiective cu semnificație mai largă, angajate și în plan moral și tehnologic pentru depășirea egocentrismului infantil (deja în perioada educației intelectuale concrete) și pentru dezvoltarea unor procese de socializare profundă (disciplină asumată și interiorizată, orientare școlară și profesională, integrare socială în diferite medii și situații etc.).

Principiile educației intelectuale evidențiază aspectele esențiale care normează activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității prin valorile științei, valabile în orice situație de proiectare, realizare și dezvoltare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiilor specifice asumate într-un context pedagogic determinat.

În această perspectivă, *principiile generale ale educației intelectuale* intervin în mod analogic cu cele avansate ca imperative axiomatice în cazul educației morale (și al celorlalte *conținuturi generale ale educației* : educația tehnologică, educația estetică și educația psihofizică). În consecință, pot fi evidențiate următoarele *principii generale ale educației intelectuale* :

- *principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința intelectuală/științifică teoretică și conștiința intelectuală/științifică practică ;*
- *principiul valorificării resurselor intelectuale pozitive ale personalității umane în vederea compensării, corectării și eliminării celor negative ;*
- *principiul unității și al continuității axiologice între toate formele de proiectare și de realizare a educației intelectuale ;*
- *principiul diferențierii educației intelectuale în funcție de determinările sale particulare (vârstă, domeniul socio-profesional, context educațional) și individuale (structura fiecărei personalități).*

La fel ca în cazul educației morale, în diferite contexte și situații de acțiune proprii domeniului de referință, intervin unele *principii specifice educației intelectuale*, subordonate celor generale, dar având o coloratură și o dinamică aparte. Ceea ce impune nu numai prezentarea, dar și comentarea lor într-o variantă sintetică, rezumativă.

Principiul unității și diversității educației intelectuale evidențiază raportul pedagogic necesar între baza comună a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității

(*cunoștințe-capacități-atitudini științifice* de maximă generalitate) și baza specifică a activității de formare-dezvoltare intelectuală a personalității (cunoștințe-capacități-atitudini științifice specifice anumitor domenii).

Principiul ponderii educației intelectuale în raport cu toate celelalte conținuturi generale ale educației evidențiază conexiunea existentă între calitatea cunoștințelor-capacităților-atitudinilor științifice dobândite la diferite niveluri de evoluție a personalității și efectele corespunzătoare înregistrate în plan *moral* („echilibrul moral-afectiv”), *tehnologic* („spiritul aplicativ”), *estetic* (receptarea frumosului în orice context natural, social, artistic) și *psihofizic* („sănătatea fizică și psihică”) –Kneller, 1974, p. 40).

Principiul corelației dintre nivelul cultural al educației intelectuale și necesitățile pedagogice proprii fiecărei vârste psihologice și școlare evidențiază „procesul de adaptare evolutivă a omului” la realitatea proprie copilăriei, tinereții, maturității, bătrâneții, posibil doar prin selectarea și valorificarea deplină a unor conținuturi specifice (vezi Hubert, 1965, p. 376).

Principiul valorificării permanente a cunoștințelor empirice – proprii vârstelor educației intelectuale concrete, dar și etapelor de inițiere a cunoașterii științifice în diferite domenii de activitate – evidențiază *procesul de formare și dezvoltare a gândirii* la nivel informațional și operațional, în plan general și particular, în sens convergent și divergent.

Literatura pedagogică de ultimă generație avansează axioma *educației centrată pe intelect*, bazată pe „*principii ale învățării deduse din mecanismele de funcționare a creierului*”. Practicile exersate valorifică cercetările fundamentale ale unei noi științe, dezvoltată în SUA în ultimele decenii ale secolului XX, „neuroștiința”. Modelul promovat vizează realizarea unei educații intelectuale eficiente în contextul societății informaționale, bazată pe cunoaștere, *intelect* (Noveanu, 2007, pp. 352-355).

Educația centrată pe intelect implică respectarea a două *principii generale* care vizează corelația necesară, la nivelul proiectării educației intelectuale, între :

- 1) „*hardul neuronal*” și funcționarea *softului mental* ;
- 2) „*programul educațional*” și „*impactul la nivel cerebral*”.

În realizarea activităților proprii educației intelectuale/centrată pe intelect, trebuie respectate următoarele *II principii de acțiune* :

- a) valorificarea creierului uman ca sistem adaptativ complex ;
- b) dezvoltarea creierului în context social ;
- c) valorificarea abilităților innăscute de căutare a sensului celor învățate ;
- d) identificarea regularităților în procesul de căutare a sensului ;
- e) valorificarea afectivității în identificarea punctelor critice la nivelul emergenței ideilor ;
- f) valorificarea intelectului în procesarea simultană a părților și a întregului ;
- g) valorificarea în învățare a atenției concentrate și a percepției periferice ;
- h) valorificarea proceselor conștiente și inconștiente implicate întotdeauna în învățare ;
- i) valorificarea în învățare a două tipuri de memorie, *spațio-temporală* și *mecanică* ;
- j) integrarea faptelor și deprinderilor în memoria naturală și spațială ;
- k) stimularea învățării într-o atmosferă care provoacă inițiativa creatoare și inhibă amenințarea cu sancțiuni negative.

9.4. Educația tehnologică

Educația tehnologică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității, proiectată și realizată prin valorile *științei aplicate* în toate domeniile vieții sociale, în general, în producția (materială și spirituală) în mod special, cu implicații directe în procesul de orientare și integrare școlară, profesională și socială.

Definirea conceptului presupune raportarea la noțiunea de *tehnologie*, care vizează procesul de aplicare a științei în viața socială prin intermediul unor *strategii* și *norme specifice*, a unor metode, tehnici, instrumente, mijloace etc. proprii fiecărui *domeniu practic* de referință. Înțelegerea și analiza conceptului solicită evidențierea *funcției* și a *structurii centrale* a tehnologiei.

Funcția centrală a tehnologiei este cea de aplicare eficientă a științei în toate domeniile vieții sociale. Sursa aplicării este plasată la nivelul tuturor științelor (matematice, ale naturii, socioumane, istorice). Zona aplicării este extinsă la toate nivelurile vieții sociale, nu doar la cel al economiei sau al producției (post)industriale.

Structura centrală a tehnologiei, determinată de *funcția centrală* a acesteia, este *multi-dimensională*. Include dimensiunea : a) *normativă* – reprezentată la nivel de principii de organizare și valorificare a cunoștințelor științifice în perspectivă aplicativă ; b) *strategică* – reprezentată prin ansamblul de metode și tehnici de aplicare a cunoștințelor științifice ; c) *materială* – reprezentată prin instrumente, instalații, mijloace, mașini, unelte etc., care contribuie efectiv la aplicarea cunoștințelor științifice respectând normele de organizare și strategiile de realizare) ; d) *psihosocială* – reprezentată de un ansamblu de capacități de muncă, de învățare, de creație etc., exprimate prin diferite comportamente individuale și colective, susținute la nivel normativ, strategic și material (vezi Zamfir, Vlăsceanu, 1993, p. 637).

Educația tehnologică marchează stadiul actual de evoluție al unui conținut general al educației, angajat la nivelul unei dimensiuni generale a educației – *educația aplicativă*. Delimitată astfel, *educația tehnologică* reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare a personalității umane* prin intermediul valorilor generale rezultate din aplicarea științei în toate domeniile societății, în plan material, normativ, strategic, material și psihosocial, la nivelul acțiunilor de orientare școlară, profesională și socială a elevului, studentului etc. și de pregătire profesională inițială și continuă a acestora, în perspectiva integrării lor sociale optime.

Conceptul pedagogic de educație tehnologică reprezintă un reper *axiologic* și *metodologic* necesar pentru înțelegerea noilor semnificații ale *educației aplicative* în contextul unor procese istorice de amploare, de genul celor care pregătesc trecerea de la modelul cultural al societății industrializate la modelul cultural al societății postindustriale, informatizate, bazată pe cunoaștere.

În condițiile *societății industrializate*, în funcție de evoluțiile tehnologice (mecanizare, electrificare, automatizare), dimensiunea aplicativă a educației este definită ca educație *tehnică*, educație *politehnică* sau educație *profesională*, cu conținuturi și metodologii angajate la nivelul unui domeniu particular de acțiune, specific anumitor ramuri sau mai multor ramuri de activitate.

În condițiile *societății postindustriale*, în funcție de evoluțiile tehnologice (automatizare, cibernetizare, electronizare, informatizare), dimensiunea aplicativă a educației este definită, în mod explicit, ca educație *tehnologică*. Ea vizează capacitatea generală de aplicare a cunoștințelor științifice în diferite contexte sociale de natură economică, politică și culturală.

În această ultimă accepție, promovată prin *cultura societății postindustriale/informatizate, bazată pe cunoaștere*, educația tehnologică poate fi interpretată și ca „*educație intelectuală aplicată*”, respectiv, ca *educație științifică aplicată* (vezi Vlădulescu, 1996, pp. 46, 47). Realizarea sa are loc în cadrul unui dublu proces: a) în cadrul procesului general de cunoaștere a științei, dezvoltat în perspectiva aplicării rezultatelor la scară socială; b) în cadrul procesului de învățământ, angajat special în reconstrucția disciplinelor școlare (și) ca *științe aplicate*. Această viziune explică și susține, pedagogic și social, promovarea *educației tehnologice* în planul de învățământ ca disciplină de cultură generală, dar și valorificarea sa ca resursă de perfecționare a fiecărei discipline școlare, în contextul fiecărei trepte școlare.

Educația tehnologică asigură premisa formării *profesionale*, dar și baza metodologică a acesteia, inițiată de la nivelul învățământului general, prelungită în învățământul secundar superior, inclusiv prin dobândirea unor tehnici specifice anumitor domenii de activitate, adaptabile la condiții de schimbare rapidă a „structurilor ocupaționale” (fenomen specific unei societăți postindustriale, informatizate).

Obiectivele pedagogice ale educației tehnologice pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate. Modelul angajat este asemănător cu cel folosit în cazul tuturor conținuturilor generale ale educației. Pot fi avansate următoarele categorii de obiective pedagogice:

- 1) *Obiectivul general al educației tehnologice*: formarea-dezvoltarea *conștiinței tehnologice*;
- 2) *obiectivele specifice* ale educației tehnologice: formarea-dezvoltarea *conștiinței tehnologice teoretice*; formarea-dezvoltarea *conștiinței tehnologice practice*;
- 3) *obiectivele concrete* ale educației tehnologice: rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul unor activități educative, organizate *formal* sau *nonformal*, în condiții proprii diferitelor domenii de aplicare a științei în viața socială, în toate sectoarele și ramurile producției materiale și spirituale.

1) *Obiectivul pedagogic general al educației tehnologice*: vizează procesul complex de *formare-dezvoltare a conștiinței tehnologice* a personalității care angajează un ansamblu de *cunoștințe, capacități și atitudini științifice aplicative*. În perspectiva educației permanente, acest obiectiv evidențiază importanța orientării aplicative a activităților organizate *formal* și *nonformal*, cu valorificarea influențelor de tip *informal* provenite de la nivelul mediului social, în general, a celui economic, productiv, în mod special.

Ca *structură de funcționare*, latura preponderentă a obiectivului general al educației tehnologice este cea de natură *aplicativă*. Ea nu exclude, ci presupune prezența dimensiunii teoretice, ambele conferind conținutului general implicat – bazat pe valoarea culturală a *adevărului științific aplicat* – o dinamică aparte a raportului informativ-formativ. Astfel, pe de o parte este vizată *cunoașterea modelului general de aplicare a teoriei*, angajat la nivelul oricărei științe, respectiv al oricărei discipline școlare/universitare. Pe de altă parte, este urmărită specificarea modelului la nivel de orientare școlară și profesională, acțiuni angajate în procesul de integrare socială permanentă a personalității, operabile în cadrul oricărei vârste psihologice și școlare.

2) *Obiectivele specifice ale educației tehnologice*: reflectă structura de funcționare a obiectivului general, transpusă pedagogic la două niveluri de referință: *teoretic* și *practic*.

A) *La nivel teoretic* avem în vedere *formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice teoretice*. Acest obiectiv pedagogic specific vizează *însușirea modelelor de aplicare a teoriei științifice*, în general, în anumite domenii de cercetare particulară, în special.

Conștiința tehnologică teoretică angajează valorile culturii științifice aplicate, specifice societăților moderne care au parcurs în ultimele secole trei revoluții industriale : a) *mecanizarea* producției materiale ; b) *automatizarea* producției materiale și spirituale ; c) *informatizarea* producției materiale și spirituale și a societății în ansamblul său.

Ultima revoluție *industrială*, tipică societății *postindustriale informatizate*, bazată pe cunoaștere, generează un nou model de aplicare a științei, de universalizare și globalizare a consecințelor sale economice, spirituale și manageriale, prin afirmarea și promovarea valorilor culturii tehnologice.

Acest model de aplicare generală, universală, a științei, prin valorile culturii tehnologice, are resurse pedagogice specifice, „de mediu educogen” (propriu educației tehnologice) și globale, angajate în reflectarea unitară a realității în sens :

- a) *cognitiv*, prin relația specială dintre educația tehnologică și educația intelectuală/științifică ;
- b) *etic*, prin relația specială dintre educația tehnologică și educația morală ;
- c) *estetic*, prin relația specială dintre educația tehnologică și educația estetică, valorificată în cadrul *designului* industrial și postindustrial ;
- d) *psihofizic*, prin relația specială dintre educația tehnologică și educația psihofizică.

În calitatea sa de resursă de formare-dezvoltare a *conștiinței științifice aplicative*, modelul teoretic al tehnologiei trebuie interiorizat la nivel de cultură generală, într-un sens larg, situat dincolo de cadrul său inițial, limitat doar în plan instrumental.

Valorile pedagogice ale tehnologiei sunt angajate astfel într-un plan social tot mai extins și mai complex :

- a) *economic*, prin promovarea unui nou tip de profesionalizare, bazată tot mai mult pe un sistem de formare prin studii superioare ;
- b) *cultural*, prin perfecționarea rețelilor de comunicare globală, cu potențial uriaș de „umanizare integrală a spațiului social” ;
- c) *politic*, prin instanțele superioare de democratizare a mesajelor sociale care permit dezbaterile directe în spațiu și timp nelimitat ;
- d) *managerial*, prin abordarea globală, optimă și strategică a conducerii la toate nivelurile sistemului, susținută normativ și material ;
- e) *antropologic*, prin articularea unui nou tip de comportament creativ, exprimat în diferite contexte sociale și individuale.

Conștiința tehnologică teoretică include ansamblul valorilor științifice, tehnice și manageriale necesare pentru „reactualizarea problematicei omului în context viitorologic”. Interiorizarea lor, ca *norme de acțiune* eficientă, asigură saltul pedagogic de la *societizarea primară* spre cea *secundară, superioară*. Acest salt valoric este determinant, pe termen lung, dar și mediu și scurt, în măsura în care *societizarea primară*, bazată doar pe reproducerea rolurilor profesionale, asigură trecerea spre *societizarea secundară, superioară*, prin caracterul său *anticipativ*. În cadrul ei, cei educați se raportează la roluri profesionale, dar și socioculturale posibile și probabile, prezente, dar și virtuale, aflate în continuă transformare și perfecționare (Buzărnescu, 1999, pp. 69-80).

B) *La nivel practic* avem în vedere formarea-dezvoltarea *conștiinței tehnologice practice*. Aceasta implică două tipuri de acțiuni care asigură consistența activității de formare-dezvoltare a personalității umane prin intermediul valorilor științei aplicate : *orientarea și integrarea școlară, profesională și socială ; pregătirea profesională inițială și continuă*.

- a) Acțiunea de *orientare și integrare școlară, profesională și socială* a elevilor, studenților etc. presupune realizarea următoarelor *obiective specifice educației tehnologice* :
- *cunoașterea pedagogică, psihologică și socială* a elevului, studentului etc. (cu accent pe descoperirea trăsăturilor pozitive ale personalității) ;
 - *informarea școlară, profesională și socială* a elevului, studentului etc. (cu accent pe descoperirea relației optime dintre oferta școlară, profesională, socială și potențialul real al elevului, studentului etc.) ;
 - *stimularea procesului de adaptare/integrare școlară, profesională și socială* a elevului, studentului etc. (cu accent pe valorificarea deplină a trăsăturilor pozitive ale personalității).
- b) Acțiunea de *pregătire profesională inițială și continuă* a elevului, studentului este realizabilă în funcție de următoarele *obiective specifice educației tehnologice* :
- *formarea-dezvoltarea capacității de fundamentare științifică a activității practice*, în contextul modelului cultural al societății postindustriale, informatizate ;
 - *formarea-dezvoltarea capacității de susținere a unității metodologice dintre cultura teoretică și cultura practică*, valabilă la toate nivelurile, treptele și disciplinele de învățământ ;
 - *formarea-dezvoltarea atitudinii superioare față de activitățile umane fundamentale* – învățarea, munca și creația –, concepute în interdependența funcțiilor lor psihosociale de bază : didactică-productivă-inovatoare
 - *formarea-dezvoltarea creativității tehnice* care concentrează elementele productive cele mai avansate (automatizare, cibernetizare, informatizare) și mai eficiente (cu grad ridicat de aplicabilitate și de adaptabilitate în situații complexe, în condiții de schimbare rapidă, continuă) – vezi King, Schneider, 1993, pp. 49-56).

Conținuturile specifice educației tehnologice corespund obiectivelor specifice prezentate, fiind adaptabile la particularitățile fiecărei trepte școlare universitare și perioade de vârstă psihologică și socială.

A) **Conținutul educației tehnologice**, proiectat din *perspectiva însușirii modelelor de aplicare a teoriei științifice*, angajează toate resursele aplicative incluse la nivelul disciplinelor școlare/universitare, planificate gradual (în învățământul : primar, secundar superior, dar și în activitățile de formare inițială și continuă), la nivelul corelației formative dintre cunoștințele fundamentale, pe de o parte, și deprinderile și strategiile angajate în rezolvarea unor situații practice, pe de altă parte.

Conținuturile tehnologice rezultate *reflectă specificul fiecărei trepte și discipline școlare/universitare*, fiind mai evidente sau mai pronunțate în cazul unor domenii (științele naturii, activitățile practice). Prezența lor este intrinsecă însă oricărei cunoștințe științifice transpuse pedagogic la nivelul disciplinelor școlare/universitare prin intermediul unor aplicații, programate imediat sau după acumularea unui anumit volum de informații.

B) **Conținutul educației tehnologice**, proiectat din *perspectiva orientării școlare și profesionale*, implică adoptarea unui *model formativ*. El este superior altor modele promovate (*motivațional, clinic, psihofiziologic*), prin faptul că pune accent pe necesitatea educării permanente a personalității (vezi Ghivirigă, 1976, pp. 13-15).

Pe acest fond normativ, componentele sistemice ale activității de orientare angajează mai multe conținuturi specifice – raportabile la conținutul general al educației tehnologice –, „întemeiate pe patru acțiuni fundamentale : a) cunoașterea elevului ; b) educarea elevului

în vederea alegerii carierei; c) informarea școlară și profesională; d) consilierea și îndrumarea efectivă a elevului” (Tomșa, 1999, p. 143; vezi pp. 143-148).

În contextul *pregătirii profesionale inițiale și continue*, conținuturile specifice educației tehnologice au simultan un caracter: a) *cognitiv* (formarea-dezvoltarea gândirii tehnologice; cunoașterea fundamentelor științifice ale producției de tip postindustrial); b) *afectiv* (cultivarea atitudinii superioare față de activitățile practice); c) *psihomotoriu* (cultivarea abilităților de acțiune practică în diferite situații educaționale).

În contextul *integrării socioprofesionale*, educația tehnologică angajează conținuturi specifice bazate pe *norme*:

- a) *cognitive*, proprii culturii sociale, profesionale, manageriale;
- b) *axiologice*, exprimate în termeni de *valori tehnice*, dar și socioumane;
- c) *praxiologice*, exprimate în termeni de *capacitate/competență* de cooperare, participare, inovare, rezistență la efort, perfecționare.

Complexitatea și complementaritatea acestor *valori specifice culturii tehnologice* conferă conținuturilor proiectate o anumită gradualitate evaluabilă în termeni de: a) *adaptare* (la mediul tehnic și profesional); b) *asimilare* – a domeniilor profesionale; c) *participare* – la practica și disciplina profesiei; d) autoperfecționare, în planul profesionalizării, în sens larg și restrâns.

În cadrul procesului de învățământ, conținuturile specifice educației tehnologice sunt realizate prin forme de instruire *formală* și *nonformală*.

La nivel de instruire formală sunt proiectate discipline școlare specifice, angajate în realizarea educației tehnologice prin activități didactice care promovează direct, explicit, modele de aplicare a științei sau de orientare școlară, profesională și socială. *Disciplinele școlare* respective incluse în planul de învățământ, construite pedagogic la nivel inter sau pluridisciplinar, sunt formulate în următorii termeni: *tehnologie generală* (disciplină de cultură generală), *tehnologia* anumitor profesii (în învățământul secundar *profesional*), *consiliere școlară*, *orientare școlară și profesională* etc. Lor li se adaugă o disciplină școlară cu statut special: *ora de dirigenție/activitatea de educație*, bazată pe convorbiri și dezbateri etice. Ea abordează problematica educației tehnologice din perspectiva formării-dezvoltării morale a elevilor, în contextul specific fiecărei clase și trepte școlare.

Tot la acest nivel trebuie semnalate resursele de educație tehnologică pe care le oferă, în diferite proporții, toate disciplinele școlare incluse în planul de învățământ. Avem în vedere capacitatea lor intrinsecă de a promova modele și exerciții aplicative ale științei respective și informații indirecte (dar și directe) despre problematica orientării școlare, profesionale și sociale a elevilor de la diferite trepte de învățământ.

La nivel de instruire nonformală există numeroase posibilități de realizare a educației tehnologice prin *activități extrașcolare* organizate cu elevii și părinții, cu alți reprezentanți ai comunității locale: excursii tematice, vizitarea unor întreprinderi economice, instituții culturale, întâlniri și dezbateri cu personalități ale vieții sociale (economice, politice, culturale), lectorate tematice, consultații individuale și colective oferite elevilor și părinților etc.

Metodologia specifică educației tehnologice corespunde obiectivelor educației tehnologice – obiectivul pedagogic general și obiectivele pedagogice specifice –, angajate în dobândirea unor conținuturi specifice. Aceste *conținuturi specifice*, care solicită o *metodologie specifică*, sunt proiectate gradual de-a lungul procesului de învățământ, pentru optimizarea raporturilor pedagogice dintre:

- a) *cultura generală*, care susține dezvoltarea normală a personalității în cadrul învățământului general obligatoriu, prelungit în sistemele moderne de învățământ cel puțin până la vârsta de 16 ani, asigurând stabilitatea structurii aptitudinal-atitudinale a personalității elevului, premisa unei linii ascendente de orientare școlară, profesională și socială ;
- b) *cultura de profil*, care asigură prelungirea culturii generale pe domenii de cunoaștere determinate de evoluția structurală a personalității umane, orientată aptitudinal și atitudinal spre profiluri specifice după vârsta de 16 ani : *real-uman-tehnologic-economic* etc. ;
- c) *cultura de specialitate*, care asigură profesionalizarea și aprofundarea culturii de profil la nivelul învățământului secundar superior (prin școli profesionale, adaptabile la cerințele locale, teritoriale, comunitare etc.) și al învățământului superior (care impune, în condițiile modelului cultural al societății postindustriale, o specializare largă cu deschidere spre specializările de vârf).

Metodele și tehnicile (procedeele) promovate în funcție de specificul obiectivelor și al conținuturilor educației tehnologice sunt preluate de la nivelul strategiilor în care predomină cercetarea și acțiunea practică : observarea, experimentul, demonstrația, descoperirea, problematizarea, exercițiul (algoritmice, dar și euristice), studiul de caz, jocul didactic etc. Ele pot fi (re)definite și (re)interpretate la nivelul unor *căi eficiente* – propuse de *educator*, preluate de *educat* –, de *formare-dezvoltare* a capacităților *tehnologice (științifice aplicative)* necesare elevului, studentului, absolventului, în procesul de integrare școlară, profesională și socială, în perspectivă imediată, dar, îndeosebi, pe termen mediu și lung, în contextul unei societăți postindustriale, informatizate, bazată pe cunoaștere.

Metodologia educației tehnologice este implicată, în același timp, în activitatea de realizare și perfecționare continuă a *orientării școlare și profesionale*.

Metodele și tehnicile propuse sunt selecționate în raport cu obiectivele specifice angajate în formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice practice. În acest cadru, pot fi delimitate, ordonate și clasificate în calitate de :

- a) *metode și tehnici de cunoaștere a personalității elevului* : observarea, analiza produselor activității, convorbirea, chestionarul, biografia, autobiografia, autocaracterizarea ;
- b) *metode și tehnici de investigare a grupurilor școlare* : metoda aprecierii obiective, testul sociometric ;
- c) *metode și tehnici de educare a elevului în vederea alegerii carierei* : vizează metodele didactice, valorificate ca metode *active, participative*, implicate direct în *individualizarea/diferențierea* activităților de educație/instruire ;
- d) *metode și tehnici de informare școlare și profesională* : conferințe, cursuri, consultații, vizite, expoziții, monografii ;
- e) *metode și tehnici de consiliere în perspectiva sfatului final de orientare școlară, profesională și socială* : metoda corelației dintre rezultatele școlare, aptitudinile generale și speciale, motivațiile interne și externe, cerințele socioprofesionale, obiectivate la nivel local, teritorial, național, pe termen scurt, mediu, lung ; metoda corelația dintre opțiunile elevului și ale familiei și potențialul psihopedagogic al elevului – vezi Tomșa, 1999, pp. 150-183.

Metodele și tehnicile (procedeele) evocate în contextul evoluțiilor înregistrate în domeniul educației tehnologice respectă și valorifică următoarele criterii normative, determinate la nivelul psihologiei educației, sociologiei educației, politicii educației :

- a) prelungirea momentului orientării după 16-18 ani ; b) integrarea orientării în acțiunea

de asistență psihopedagogică și socială ; c) întărirea pozitivă a motivației orientării ; d) susținerea resurselor psihologice ale autoorientării ; e) asumarea resurselor sociale ale (re)orientării (Thomas, 1977, p. 40-43).

Aceste criterii normative sunt afirmate, în ultimele decenii, la nivel de politică a educației. Ele contribuie la reformarea învățământului profesional, în contextul societății *postindustriale*, prin determinarea unor decizii eficiente referitoare la :

- a) integrarea educației tehnologice în „trunchiul comun de cultură generală” (în învățământul primar și în învățământul secundar inferior) ;
- b) prelungirea educației tehnologice generale în educația tehnologică de profil și de specialitate (în învățământul secundar superior-liceal și profesional) ; c) asigurarea legăturilor funcționale dintre formarea profesională inițială și perfecționarea profesională (în învățământul superior, învățământul postuniversitar, la nivel de instruire permanentă, instruire recurentă etc.).

Principiile educației tehnologice normează activitatea de formare-dezvoltare a personalității prin valorile științei aplicate, intervenind în mod analogic cu cele avansate, ca imperative axiomatice, în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației. Astfel, pot fi evidențiate următoarele *principii generale ale educației tehnologice* :

- *principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința teoretică tehnologică și conștiința tehnologică practică ;*
- *principiul valorificării resurselor și a disponibilităților tehnologice pozitive ale personalității umane în vederea orientării și integrării școlare, profesionale și sociale optime ;*
- *principiul valorificării în plan tehnologic a tuturor formelor de educație/instruire ;*
- *principiul diferențierii educației tehnologice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, domeniu socio-profesional, context educațional) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități).*

În contextul ideilor pedagogice promovate de UNESCO, angajate în „reconcilierea cunoașterii cu știința de acțiune”, pot fi avansate și alte principii, valorificabile, în mod adecvat, la nivelul unor *principii specifice educației tehnologice* (vezi UNESCO, 1983, pp. 13-29) :

- a) *principiul complementarității, prin „alternanță și continuitate”, între formarea intelectuală și formarea practică a personalității umane ;*
- b) *principiul integrării personalității umane în mediul social (economic, politic, cultural) prin acțiune ;*
- c) *principiul echilibrului între acumularea cunoașterii teoretice și dezvoltarea experienței practice ;*
- d) *principiul proiectării resurselor aplicative ale cunoașterii științifice la toate vârstele, nivelurile și formele de educație.*

9.5. Educația estetică

Educația estetică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea, trăirea și crearea valorilor *frumosului* din natură, societate, artă.

Definirea conceptului presupune sublinierea *caracterului obiectiv al valorilor frumosului*, existente în *natură* (armonie, perfecțiune, echilibru, proporționalitate, vitalitate etc.),

societate (organizare, perfecționare, interrelație, satisfacție psihosocială, funcționalitate – vezi designul industrial și postindustrial) și *artă* (valori exemplare, concepute clasic, prin imitarea naturii sau modern prin recrearea, reconstrucția frumosului).

Toate aceste valori, care au un caracter deschis, emergent, multifazic, sunt sintetizate în cadrul unor *categorii estetice* cum ar fi, de exemplu :

- a) *idealul estetic* : reprezintă *modelul de frumos* afirmat la scară socială, determinat din punct de vedere istoric într-o anumită etapă de evoluție a societății în general, a culturii și a educației în mod special ;
- b) *simțul estetic* și *gustul estetic* : constituie capacitatea de a percepe și reprezenta frumosul, respectiv de a explica și de a înțelege frumosul, care asigură, în interacțiunea lor, capacitatea/ompetența de a evalua și de a trăi frumosul ;
- c) *spiritul de creație estetică* : reprezintă aptitudinea rezultată din capacitatea/competența de a realiza frumosul la nivelul naturii, societății, artei.

Educația estetică definește, astfel, dimensiunea generală a activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității în vederea integrării sociale, proiectată și realizată prin conținuturi pedagogice generale proprii *valorilor frumosului*, obiectivat în natură, societate, artă.

Obiectivele pedagogice ale educației estetice pot fi clasificate în funcție de gradul lor de generalitate. Modelul de analiză propus – comparabil cu cel folosit și în cazul educației : morale, intelectuale, tehnologice – permite evidențierea următoarelor *obiective ale educației estetice* :

- 1) *obiectivul general al educației estetice* : formarea-dezvoltarea conștiinței estetice a personalității umane.
- 2) *obiectivele specifice* ale educației estetice :
 - a) formarea-dezvoltarea conștiinței estetice teoretice ;
 - b) formarea-dezvoltarea conștiinței estetice practice.
- 3) *obiectivele concrete* ale educației estetice, rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate *formal* sau *nonformal*, în cadrul procesului de învățământ, dar și în afara acestuia, ținând seama de larga deschidere a *frumosului*, existent sau promovat în natură, societate, artă, în relație directă și indirectă cu toate celelalte *valori pedagogice generale* (*binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, sănătatea psihofizică*).

Obiectivele specifice ale educației morale reflectă cele două niveluri de referință angajate în activitatea de formare-dezvoltare a conștiinței estetice a personalității – nivelul teoretic și nivelul practic.

- A) *La nivel teoretic, obiectivele specifice educației estetice*, angajate în formarea-dezvoltarea *conștiinței estetice teoretice*, vizează :
 - a) *formarea-dezvoltarea capacităților cognitive estetice*, exprimate în termeni de cunoștințe estetice : (percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente *estetice*) ;
 - b) *formarea-dezvoltarea capacităților afective-motivaționale-volitiv estetice* (sentimente, interese, trăsături volitive *estetice* ;
 - c) *formarea-dezvoltarea capacității de interiorizare a categoriilor estetice* (ideal estetic, gust estetic, spirit creator), angajate la nivelul unor *norme estetice* (care sintetizează concepția existentă în societate despre valorile generale ale *frumosului* – din natură, societate, artă) ;

- d) formarea-dezvoltarea *convîngerilor estetice* (care sintetizează, în plan psihosocial, valorile *frumosului* implicate în capacitățile estetice de ordin cognitiv-afectiv-motivațional-volitiv, pregătind trecerea de la conștiința estetică teoretică la *conștiința estetică practică*).
- B) *La nivel practic*, obiectivele specifice educației estetice, angajate în formarea-dezvoltarea *conștiinței estetice practice*, vizează :
 - a) *formarea-dezvoltarea deprinderilor sau a obișnuințelor estetice* în cadrul unor componente psihice fixate ca răspunsuri automatizate la cerințele de receptare, evaluare și creare a *frumosului* existent sau potențial în natură, societate, artă ;
 - b) *formarea-dezvoltarea atitudinilor estetice prin interiorizarea deplină* – în plan afectiv, motivațional și caracterial – *a obișnuințelor estetice* și manifestarea lor activă și reactivă în orice context, în termeni de receptare, evaluare, creație *corectă* a valorilor estetice ;
 - c) *formarea-dezvoltarea aptitudinilor estetice creatoare* și integrarea lor în toate tipurile de activitate umană, în artă, știință, tehnologie, pedagogie, religie, politică, filozofie, economie etc.

Din perspectivă psihologică, aceste obiective specifice pot fi transpuse la nivelul unui *model tridimensional* care vizează :

- a) *formarea-dezvoltarea receptivității estetice*, prin educarea sensibilității-gândirii-conduitei estetice ;
- b) *formarea-dezvoltarea motivației estetice*, prin educarea intereselor estetice și a stilului de viață estetic ;
- c) *formarea-dezvoltarea creativității estetice* prin cultivarea aptitudinilor creative/generale și specifice și a atitudinilor creative deschise).

Conținuturile specifice ale educației estetice sunt în raporturi de corespondență pedagogică directă și indirectă cu obiectivele specifice angajate în direcția formării-dezvoltării conștiinței estetice teoretice și practice a elevului, studentului etc. Ele sunt adaptabile la particularitățile fiecărei trepte școlare/universitare și perioade de vârstă școlară/universitară și psihologică. Proiectarea, realizarea și dezvoltarea lor angajează toate *valorile generale și particulare ale frumosului*, existente și potențiale în domeniile artei, societății, naturii.

Prioritatea acordată *valorilor artei*, care pot fi dobândite și practicate – respectiv receptate, evaluate și cultivate creator – la nivelul procesului de învățământ, în mediul școlar, dar și extrașcolar, evidențiază importanța acestui domeniu specializat în construirea *frumosului*, exemplar pentru teoria și practica estetică. Avem în vedere valorile existente în literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, teatru, cinema etc., difuzate, direct sau indirect prin programele școlare/universitare, dar și prin activitățile nonformale și prin resursele informale ale *mass-media* cu caracter general și specializat. Ponderea educației artistice, justificată prin exemplaritatea formativă pozitivă a modelelor sale estetice, consacrate la scară socială, nu înseamnă însă reducerea conținuturilor specifice educației estetice la cele specifice educației artistice.

Educația estetică angajează și alte conținuturi specifice, care pot fi receptate, evaluate și dezvoltate creator la nivelul :

- a) societății – *design* specific relațiilor comunitare de tip cultural, civic, pedagogic, religios ; *design* industrial ; *design postindustrial*, specific tehnologiei informatizate etc. ;

- b) naturii – exemplul formelor de relief, armonia și echilibrul unor fenomene naturale, deschiderea și imensitatea lor, sugestiile estetice întreținute direct și indirect, raportabile la diferite arte, în mod separat și complementar etc..

Conținuturile particulare ale educației estetice sunt evidente la nivelul unor discipline de învățământ sau al unor activități extrașcolare, specializate în realizarea educației estetice (muzică, arte plastice, literatură; ansamblul coral, cerc de pictură, cenaclul literar, revistă școlară literară etc.). Ele pot fi proiectate însă și la un alt nivel, care probează deschiderea educației estetice spre toate valorile pedagogice generale.

În relațiile sale directe cu educația științifică/intelectuală și cu educația morală, *educația estetică* poate proiecta activități specifice plecând de la premisa avansată programatic, chiar la nivelul domeniului său, conform căreia „frumosul este o sinteză necesară între *bine* și *adevăr*” (Rusu, 1968).

La un alt nivel de referință pot fi evidențiate produsele estetice excepționale realizate la nivelul intersecției dintre valorile frumosului și valorile utilității adevărului științific (proprii *educației tehnologice*). Ele sunt difuzate la scară socială prin creațiile tehnologice ale *designului industrial și postindustrial* (mobilă, aparatură casnică, televizoare, calculatoare etc.), exemplare la nivelul corelației funcționale dintre *frumos* și *utilitate*.

O situație aparte, cu resurse pedagogice deschise, poate fi identificată la nivelul relației dintre educația estetică și educația psihofizică, dintre valoarea *frumosului* și valoarea *sănătății psihice și fizice* a omului. Produsele care pot fi identificate și promovate în mediul școlar și extrașcolar valorifică resursele estetice ale educației fizice, exprimate în termeni de armonie, echilibru (psihic și fizic), vitalitate, expansivitate etc.

Toate produsele superioare ale educației dobândesc o calitate estetică în măsura valorificării resurselor limbajului estetic (general și specific unor arte), existente sau provocate, directe sau indirecte, la nivel moral, intelectual, tehnologic, psihofizic.

Metodologia specifică educației estetice valorifică resursele formative ale procesului de învățământ proiectate, realizate și dezvoltate în cadrul unor discipline școlare/universitare, în mod direct (literatură, filozofie, științe socioumane, muzică, arte plastice) sau indirect (matematică, fizică, biologie, chimie, astronomie). O situație aparte este cea existentă în cazul unor discipline care preiau nu numai numele, ci și problematica unor conținuturi sau dimensiuni generale ale educației: *educația tehnologică* și *educația psihofizică*. Interdependența lor cu disciplinele plasate în sfera conținuturilor specifice educației estetice conferă *metodelor* și *tehnicilor* selecționate pentru receptarea, trăirea și crearea frumosului o mare varietate, și flexibilitate, calități adaptabile și în contextul valorificării mediului extrașcolar (cercuri și cluburi artistice, excursii tematice, vizionări de spectacole, filme, mass-media etc.) și al spațiului comunității locale și teritoriale (vezi resursele estetice ale educației *informale*).

În funcție de situațiile evocate pot fi evidențiate mai multe metode și *tehnici* valorificabile în mediul școlar și extrașcolar pentru receptarea, trăirea și crearea frumosului din artă, natură și societate: *lectura* – dirijată, explicativă; *narațiunea*, *introspecția*, *observarea*, *studiul de caz*, *descoperirea*, *demonstrația*, *problematizarea*, *exercițiul*, *jocul didactic*, *dramatizarea*, *studiul documentelor*, *instruirea programată*, *asaltul de idei* etc. – de tip estetic.

Principiile educației estetice au valoarea unor norme din categoria imperativelor axiomatice, valabile și în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației. Avem în vedere următoarele *principii generale ale educației estetice*:

- *principiul corespondenței pedagogice dintre* conștiința estetică teoretică și conștiința estetică practică;

- *principiul valorificării resurselor și a disponibilităților estetice pozitive existente la nivelul fiecărei personalități umane în vederea facilitării procesului de integrare școlare, profesională și socială ;*
- *principiul valorificării în plan estetic a tuturor formelor de educație/instruire ;*
- *principiul diferențierii educației estetice în funcție de determinările sale particulare (vârstă, treaptă școlară, discipline școlare/universitare, mediu școlar/extrașcolar, context educațional) și individuale (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități).*

Practica educației estetice, realizată în mediul școlar și extrașcolar, într-un cadru organizat (*formal, nonformal*), deschis în direcția numeroaselor influențe formative cu rezonanță estetică pozitivă, dar și negativă, venite din mediul informal, impune avansarea unor *principii specifice educației estetice*. Ordinea prezentării lor sugerează regularitatea normativă aparte a activității de formare-dezvoltare a personalității umane prin intermediul valorilor frumosului, receptate, evaluate, trăite și (re)create, în diferite sensuri și accepțiuni :

- *principiul deschiderii educației estetice spre toate sursele și resursele de frumos existente în natură, societate și artă ;*
- *principiul interdependenței dintre receptarea estetică, evaluarea estetică și creația estetică ;*
- *principiul înțelegerii unității dintre conținutul și forma „obiectelor estetice” ;*
- *principiul modelării estetice a personalității umane în contextul oricărei activități cu finalitate creativă de tip inovator sau emergent.*

9.6. Educația psihofizică

Educația psihofizică reprezintă activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității, proiectată, realizată și dezvoltată prin acele valori pedagogice fundamentale care cultivă și întrețin *sănătatea* generală a organismului uman. Este o dimensiune generală a educației, plasată pe axa acelorași valori fundamentale (*binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul*) aflate la baza celorlalte conținuturi generale ale educației (*educația : morală, intelectuală, tehnologică, estetică*).

Definirea conceptului evidențiază importanța acestei valori fundamentale pentru existența umană – *sănătatea fizică și psihică*. Este o valoare esențială, care susține realizarea *conținutului general* al oricărei activități cu finalitate pedagogică. Este angajată, în mod direct sau indirect, în direcția dobândirii și îmbunătățirii permanente „a stării de echilibru și de funcționare a organismului” în ansamblul calităților sale psihice, fiziologice, anatomice (Hubert, 1965, p. 320).

Sănătatea omului ca valoare pedagogică generală, fundamentală, esențială pentru existența sa individuală și socială, este exprimată printr-un ansamblu de indicatori fizici și psihologici referitori la : tonus, forță, armonie, frumusețe fizică, vigoare biopsihică, echilibru psihosomatic. Toți acești indicatori probează sănătatea la nivel de dezvoltare normală și de șansă de prelungire a duratei existenței umane în condiții fizice și psihice optime în raport de context. Ei valorifică două categorii de condiții : a) *ereditare*, care exprimă disponibilitățile native ale omului spre o viață sănătoasă, de ordin fizic, fiziologic și psihic ; b) *ambientale*, care reprezintă particularitățile mediului natural și sociale, exprimate în termeni calitate a igienei publice generale, a practicii profesionale, a timpului liber utilizat pentru mișcare fizică și întreținere psihică etc. Cele două categorii de condiții trebuie valorificate prin proiectarea și realizarea unei *educații psihofizice* de calitate (vezi Noveanu, *op. cit.*, pp. 362-365).

Termenul nou propus, de *educație psihofizică*, atrage atenția asupra complexității unei activități general-umane, care, în condițiile unui mediu natural, economic, politic, cultural și comunitar extrem de solicitant, specific societăților moderne și postmoderne, nu mai poate fi redusă doar la latura sa „corporală” sau la alte conținuturi specifice, referitoare la *educația* sanitară, igienică, sportivă, medicală. În perspectiva pedagogiei postmoderne, este necesară realizarea unui salt care vizează corelarea obiectivelor raportate la *formarea-dezvoltarea fizică integrală* cu cele dependente de *formarea-dezvoltarea psihică integrală*.

Educația psihofizică reprezintă, astfel, activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității prin valorificarea deplină a potențialului anatomo-fiziologic și psihologic al omului în condiții *igienico-sanitare* specifice societății moderne și postmoderne, care solicită „o minte sănătoasă într-un corp sănătos”.

Obiectivele pedagogice ale educației psihofizice respectă aceeași logică de proiectare exersată și în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației. Avem în vedere gradul de generalitate al obiectivelor propuse.

În consecință, putem propune următorul model taxonomic :

- 1) *obiectivul pedagogic general al educației psihofizice* : formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice, printr-o cultură (*psihică și fizică, medicală, igienico-sanitară, sportivă*) adecvată.
- 2) *obiectivele pedagogice specifice ale educației psihofizice* :
 - a) *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice teoretice* ;
 - b) *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice practice*.
- 3) *obiectivele concrete ale educației psihofizice*, rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizabile în cadrul procesului de învățământ, dar și în afara acestuia, ținând seama de deschiderea problematicei *sănătății psihofizice* a omului, care trebuie cultivată și întreținută permanent, printr-o existență activă, rațională, eficientă.

Obiectivele specifice ale educației psihofizice pot fi proiectate, realizate și dezvoltate pe două coordonate valorice, aflate în interacțiune, esențiale pentru procesul de evoluție a personalității umane :

- A) *consolidarea dezvoltării biologice a personalității umane* ;
- B) *stimularea dezvoltării psihice a personalității umane*.

Prima coordonată valorică implică : a) formarea-dezvoltarea deprinderilor și a capacităților psihomotrice ; b) definitivarea conduitei igienico-sanitare în condiții de normalitate și pentru corectarea unor deficiențe fizice ; c) valorificarea capacităților speciale la nivelul activităților sportive.

Cea de-a doua coordonată valorică angajează : a) corelarea sarcinilor privind dezvoltarea biologică echilibrată cu sarcinile care țin de dezvoltarea psihică echilibrată (cognitivă-afectivă-volitivă ; temperamentală-aptitudinală-caracterială ; b) dezvoltarea atenției concentrate, a spiritului de observație, a gândirii flexibile, prin exerciții și acțiuni care stimulează independența și creativitatea în activitate ; c) dezvoltarea stărilor afective pozitive provocate de mobilizarea energetică generală și specială, proprie activităților proiectate și realizate ; d) educarea voinței în condiții de competitivitate, cu numeroase obstacole interne și externe ; e) valorificarea potențialului temperamental, aptitudinal și caracterial, la nivelul activităților sportive orientate spre (auto)perfecționarea resurselor fizice și psihice ale personalității umane.

Ca o particularitate a *obiectivelor pedagogice specifice ale educației psihofizice*, trebuie remarcată tendința de orientare prioritară în direcția laturii comportamentale a

activității. Aceasta nu exclude însă posibilitatea ordonării lor (la fel ca în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației) în funcție de două sisteme de referință care vizează :

- a) *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice teoretice* prin dobândirea unor *cunoștințe* și *capacități psihofizice* semnificative în planul *culturii psihofizice*, *culturii igienico-sanitare* și a *culturii sportive*.
- b) *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice practice* prin realizarea unei *conduite psihofizice* adecvate în măsura exersării, stăpânirii și aplicării unor deprinderi/obișnuințe și atitudini psihofizice de *natură motrică*, *biologică*, *psihologică*, *medicală*, *igienico-sanitară*, *sportivă*.

Conținuturile specifice educației psihofizice corespund obiectivelor pedagogice prezentate anterior, în cadrul celor două coordonate valorice particulare care direcționează procesul de exersare, dobândire și aplicare a unor cunoștințe, capacități, obișnuințe și atitudini de ordin biologic, psihomotric, igienico-sanitar, sportiv, în raport de vârsta școlară/psihologică a elevului, studentului etc. și de forma de activitate propusă (*formală-nonformală*), cu valorificarea tuturor influențelor de tip *informal*.

Realizarea conținuturilor particulare ale educației psihofizice solicită crearea unui cadru instituțional sau organizațional specific. Activitățile propuse sunt realizate de specialiști în educația psihofizică : profesori de educație fizică și sport, medici școlari, medici sportivi, antrenori, manageri sportivi, arbitri, asistenți medicali, asistenți sociali etc.

La nivelul procesului de învățământ, conținuturile specifice educației psihofizice pot fi realizate în mod direct și explicit prin disciplina *educație fizică*, inclusă în *curriculumul* școlar ca disciplină de cultură generală, obligatorie la toate nivelurile și treptele sistemului. Complementaritatea și aprofundarea conținuturilor specifice este realizabilă în plan *nonformal* (vezi rolul activităților extrașcolare, al cercurilor sportive) și *informal* (vezi resursele oferite de *mass-media* în special în domeniul sportului, dar și în ceea ce privește cultura : medicală, igienico-sanitar).

Obiectivele care vizează *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice* pot fi realizate în mod direct prin conținuturile specifice unor discipline incluse în planul de învățământ : științele naturii, dirigenția, consilierea și orientarea școlară, educația tehnologică. În plus, trebuie menționate conținuturile specifice propuse de „noile educații” (*educația sanitară modernă*, *educația nutrițională*), care pot fi integrate ca module sau teme de studiu la nivelul unor discipline angajate în realizarea unor obiective proprii educației psihofizice.

În mod indirect, prin strategii de activizare și individualizare a instruirii, orice disciplină de învățământ poate valorifica anumite conținuturi specifice în direcția realizării obiectivelor specifice educației psihofizice. Avem în vedere inițierea, exersarea și cultivarea *cunoștințelor-capacităților-deprinderilor-atitudinilor psihofizice* necesare pentru respectarea condițiilor optime de *igienă a învățării*, de corelare a eforturilor fizice și psihice, de realizare a unui echilibru funcțional între calitățile fizice și cele psihice, de organizare a unui regim de viață rațional în mediul școlar și extrașcolar, în familie și societate.

Conținuturile specifice ale educației psihofizice sunt dependente de formele de organizare asumate și valorificate în perspectiva formării și dezvoltării optime a personalității umane. La acest nivel trebuie evidențiate conținuturile specifice, dar și metodologiile corespunzătoare, necesare în cadrul unor forme generale de *educație psihofizică* : a) *școlară* ; b) *sportivă generală* ; b) *sportivă specializată* (la nivel amator sau profesionist) ; c) *militară* (generală, profesională) ; d) *profilactică* (pentru menținerea sănătății) ; e) *medicală*.

Educația psihofizică sportivă reprezintă un domeniu specializat, care poate fi inițiat în mediul școlar, la nivelul activităților organizate *formal* („lecția de educație fizică”) și *nonformal* (cercuri sportive, echipe sportive, activate în aceeași școală sau în școli sportive).

Psihologia activității sportive este angajată în la nivelul activităților specifice bazate pe „antrenament sportiv”. Ea ridică probleme de *educație psihofizică specială*, orientată specific în direcția atingerii performanței sportive. Dintre aceste probleme cele mai importante vizează (vezi Dragu, 2003) :

- a) *caracteristicile psihologice ale activității sportive* : psihomotricitatea, capacitatea motrică, agresivitatea sportivă ;
- b) *învățarea psihomotrică* : rolul proceselor cognitive (empirice și logice), procesul formării deprinderilor psihomotrice ;
- c) *motivația activității sportive* : primară (limitată la performanța activității sportive), secundară (raportată la dezvoltarea personalității) ; extrinsecă (stimularea performanței din exterior) – intrinsecă (autostimularea performanței din interiorul personalității) ; trebuințe primare : de dezvoltare, de stimulare, de afiliere, de confirmare a propriei valori a sportivului ; motivație orientată predominant spre succes – spre eșec sportiv ;
- d) *caracterizarea psihologică a ramurilor de sport* : caracteristici generale, caracteristici ale sporturilor individuale și ale sporturilor de echipă ;
- e) aspecte psihologice ale formei sportive : *forma sportivă* – „complex de stări fiziologice și psihologice, rezultat la pregătirii sistematice a individului care se obiectivează în performanțe superioare și comportament adecvat la situația de concurs” ; componente stabile (pregătirea sportivului, indicii subiectivi) ; componente variabile (temperamentale, saturație, supra și submotivație) ; factori stimulativi – perturbatori ; conceptul de performanță – definit la nivelul unui model sistemic care articulează : *potențialul* (valorificat în *competiție*) – *procesul* (probat în *reușită*) – *rezultatul* (obiectivat în *performanță*) – *contextul* (reprezentat de *mediul ambiant*) ;
- f) *antrenamentul sportiv* : instruirea, pregătirea, educarea sportivului individual și în echipă ; pregătirea teoretică, tactică, tehnică, fizică, psihică ; „factorii antrenamentului total” : generali (condiții materiale, factorii : umani, de conducere, de cercetare, de la nivel micro și macrosocial), factori ai „antrenamentului propriu-zis” (pregătire : fizică, tehnică, tactică, teoretică, refacere, recuperare), factori ai antrenamentului psihologic (psihoreglare, tehnici de relaxare, de reglare a respirației, de concentrare ; antrenament mental, antrenament invizibil) ;
- g) *competiția sportivă din perspectivă psihologică* : specificul psihosocial al competiției ; psihologia sportivului în competiție ; competiția ca realizare socială ; depășirea *tracului* sportiv ;
- h) *echipa sportivă ca grup social* : identificarea contextului psihosocial necesar performanței ; caracteristici ale echipei sportive : factori personali – de conducere, sociali –, interpersonal/poziții, roluri, de comunicare, de eficiență (actuală-potențială) ; rolul liderului (formal-informal) ;
- i) *personalitatea antrenorului* – ca educator, manager (factor de decizie ; tipologie stilistică, perspective pedagogice) ;
- f) *stările psihice de limită* : cauze, soluții pentru eliminarea stresului, anxietății competitive ;
- g) *refacerea psihică a sportivului* : caracteristici, cauze ale consumului psihic, mijloace de refacere, tehnici de psihorelaxare.

Metodologia educației psihofizice răspunde cerințelor pedagogice de dezvoltare armonioasă a personalității pentru valorificarea deplină a însușirilor psihice și fizice, aplicabile în mod progresiv în procesul de integrare școlară și socială, cu deschidere vocațională și profesională finalizată la diferite intervale de timp. În cazul aptitudinilor sportive, ca și a celor artistice (vezi *educația estetică*), datorită precocității lor, este

necesară selecția școlară și orientarea vocațională din perioada învățământului primar (uneori chiar a celui *preprimar*).

Strategiile educației psihofizice evoluează în jurul metodelor bazate pe acțiune : exercițiu, joc (didactic, cu roluri, de creație), activități practice, studiu de caz etc. În plus pot fi valorificate, ca metode sau procedee, diferite tehnici didactice de observare, demonstrație, exercițiu (algoritmizat, euristic sau problematizat), instruire programată.

Această metodologie, subordonată obiectivelor și conținuturilor specifice angajate la diferite niveluri de competență pedagogică, dependente de particularitățile de vârstă și individuale, dar și de resursele didactico-materiale (vezi dotarea școlilor, a sălilor de sport, echipamentul sportiv, timpul disponibil), este aplicată diferențiat în cazul unor activități care vizează performanțe superioare (vezi cazul antrenamentului sportiv).

În toate aplicațiile realizate în mediul școlar sau extrașcolar, la nivel general sau special (sportiv), strategiile și metodele educației psihofizice trebuie să contribuie la ridicarea statutului pedagogic al domeniului, aflat în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației :

- a) cu educația morală, pentru formarea trăsăturilor superioare de voință și caracter ;
- b) cu educația intelectuală, pentru dezvoltarea funcțională a sistemului nervos ;
- c) cu educația tehnologică, pentru perfecționarea deprinderilor psihomotrice și a unor calități psihomotrice/forță, viteză, mobilitate, îndemânare etc. ;
- d) cu educația estetică, pentru stimularea mișcărilor ritmice, individuale și colective, în concordanță cu „criteriile frumosului”...

Principiile educației psihofizice au valoarea unor norme cu caracter general și specific. Ca și în cazul celorlalte conținuturi generale ale educației, trebuie evidențiate, în mod prioritar, următoarele *principii generale ale educației psihofizice* :

- *principiul corespondenței pedagogice dintre conștiința psihofizică teoretică și conștiința psihofizică practică* ;
- *principiul valorificării resurselor și a disponibilităților psihofizice pozitive* existente la nivelul fiecărei personalități umane, în vederea dezvoltării armonioase a acesteia ;
- *principiul valorificării tuturor formelor de educație/instruire*, în vederea realizării obiectivelor și a conținuturilor specifice educației estetice în mediul școlar și extrașcolar ;
- *principiul diferențierii educației psihofizice în funcție de determinările sale particulare* (vârstă, treaptă școlară, discipline școlare/universitar, mediu școlar/extrașcolar, context educațional) și *individuale* (structura aptitudinală și atitudinală a fiecărei personalități), la nivel general și special (sportiv).

Practica educației psihofizice, realizată în mediul școlar și extrașcolar, într-un cadru organizat (*formal, nonformal*), deschis în direcția numeroaselor influențe formative cu rezonanță psihofizică pozitivă, dar și negativă, venite din mediul *informal* (vezi exemplele oferite de activitatea sportivă popularizată prin mass-media), impune avansarea unor *principii specifice educației psihofizice* :

- a) *principiul corespondenței pedagogice dintre dezvoltarea psihică și dezvoltarea fizică a personalității umane* (vezi maxima latină *Mens sana in corpore sano* – „Minte sănătoasă în corp sănătos”) ;
- b) *principiul interdependenței pedagogice dintre cultivarea permanentă a deprinderilor igienico-sanitare și dezvoltarea deplină a potențialului biologic al personalității umane* ;
- c) *principiul ponderii obiectivelor pedagogice de ordin practic și a metodelor didactice bazate predominant pe acțiune* (reală sau simulată) ;
- d) *principiul deschiderii educației psihofizice spre activitatea sportivă de masă și de performanță*.

În concluzie, trebuie subliniat faptul că cele *cinci conținuturi generale ale educației* analizate anterior – *educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică* – reflectă liniile constante de evoluție a personalității umane, valabile la toate nivelurile de vârstă psihologică și școlară, adaptabile la contextul propriu fiecărei etape istorice, în general, fiecărei societăți și comunități, în mod special. Integralitatea lor nu exclude însă, ci asigură deschiderea spre problemele pedagogice noi care apar, mai ales, în momentele de schimbare socială reformatoare înregistrate la nivel național și internațional.

9.7. Un model de analiză a conținuturilor generale ale educației din perspectiva paradigmei curriculumului

Analiza conținuturilor generale ale educației poate fi realizată din perspectiva unui *model descriptiv* sau a unui *model global*.

Modelul descriptiv, prezent în *pedagogia premodernă* și *modernă*, accentuează particularitățile *cantitative* ale celor *cinci laturi* ale educației dependente de stadiul cercetării și de cerințele prezente ale societății. În lipsa unor criterii de delimitare între dimensiunea generală și cea particulară a „laturilor educației”, există tendința completării cu noi conținuturi, situate la același nivel de referință. În acest fel, cele *cinci laturi* ale educației pot fi multiplicare permanent, prin anexarea unor domenii reactualizate și revalorizate într-un anumit context cultural (vezi, de exemplu, *educația religioasă* sau *educația feministă*) sau a unor „noi educații”, afirmate deja sau pe cale de afirmare.

Deschiderea față de „noile educații”, determinate de problematica lumii contemporane, nu trebuie să ducă la situarea acestora la același nivel de referință care fixează dimensiunile generale ale educației. „Noile educații” constituie conținuturi particulare care pot fi raportate la cele cinci dimensiuni generale ale educației, în funcție de context. Această problemă va fi analizată în viitorul capitol.

Modelul global de analiză a conținuturilor generale ale educației, promovat de pedagogia postmodernă, valorifică axiomaticele paradigmei curriculumului, care impune abordarea calitativă sistemică a activității de formare-dezvoltare a personalității, perfectibilă permanent într-un context psihosocial deschis.

„Laturile educației” sunt analizate global la nivel de conținuturi generale ale educației, determinate, în mod obiectiv, de anumite valori pedagogice și cerințe psihosociale de dezvoltare a personalității, fundamentale în plan ontologic și stabile din punct de vedere epistemologic.

Cele cinci conținuturi generale ale educației reflectă cele cinci categorii de valori pedagogice și cerințe psihosociale concentrate la nivel de obiective generale care vizează formarea-dezvoltarea conștiinței: morale, intelectuale/științifice, tehnologice, estetice, psihofizice a personalității celui educat.

Evoluția celor cinci conținuturi generale ale educației are loc într-un context psihosocial deschis. Implică realizarea unor obiective specifice care condiționează dezvoltarea sau integrarea unor conținuturi particulare, valorificate printr-o metodologie specifică, aplicată în mediul școlar și extrașcolar, prin toate formele de educație. Criteriile de reușită care vizează obiectivele proprii celor cinci conținuturi generale ale educației sunt definite normativ la nivelul principiilor generale de proiectare și realizare a activităților cu finalitate formativă morală, intelectuală/științifică, tehnologică, estetică și psihofizică.

Un model global de analiză a conținuturilor generale ale educației

Conținutul general	Valoarea general-umană de bază	Obiectivul pedagogic general	Obiectivele pedagogice specifice	Conținuturile specifice realizabile	Metodologia specifică recomandabilă	Principii de proiectare-realizare-dezvoltare
EDUCAȚIA MORALĂ Definirea conceptului :	Binele moral/ Normă etică Definirea conceptului :	Formarea-dezvoltarea (F.d) conștiinței morale	- F.d conștiinței morale teoretice (cmt) - F.d conștiinței morale practice (cmp)	cunoștințe, capacități <i>morale</i> ; obișnuințe, atitudini <i>morale</i> - de natură : politică/civică, juridică, filozofică, religioasă, comunitară, economică	<i>povestirea, explicația, conversația, studiul de caz, exercițiul, exemplul, aprobarea-dez-aprobarea, dialogul, comentariul, prelegerea, asaltul de idei...</i> - de tip <i>moral</i>	- Concordanța dintre cmt - cmp - Prioritatea trăsăturilor pozitive ale personalității - Respectarea particularităților de vârstă și individuale - Valorificarea tuturor formelor de educație
EDUCAȚIA INTELLECTUALĂ/ȘTIINȚIFICĂ Definirea conceptului :	Adevărul științific Definirea conceptului :	Formarea-dezvoltarea (F.d) conștiinței științifice	- F.d conștiinței științifice teoretice (cșt) - F.d conștiinței științifice practice (cșp)	cunoștințe, capacități <i>științifice</i> ; deprinderi, strategii, atitudini <i>științifice</i> - proprii științelor : matematice, naturii, sociale, umane...	Metode bazate pe : observație, experiment, descoperire, demonstrație, problematizare, lectură, euristica, algoritmizarea, instruirea programată... - de tip <i>științific</i>	- Concordanța dintre cșt și cșp - Prioritatea trăsăturilor pozitive ale personalității - Respectarea particularităților de vârstă și individuale - Valorificarea tuturor formelor de educație
EDUCAȚIA TEHNO-LOGICĂ Definirea conceptului :	Adevărul științific Aplicat Definirea conceptului :	Formarea-dezvoltarea (F.d.) conștiinței tehnologice	- F.d. conștiinței tehnologice teoretice (ctt) - F.d. conștiinței tehnologice practice (ctp)	- <i>paradigme</i> (modele de aplicare a științei) - deprinderi, strategii, atitudini tehnologice/cu aplicații în <i>orientarea școlară și profesională, socială (osp)</i>	metode bazate pe acțiuni practice necesare pentru <i>aplicarea teoriei</i> și pentru <i>osp</i> : lucrările practice, exercițiul, algoritmizarea, euristica, analiza de text, cercetarea documentelor, observația, demonstrația, jocul didactic, instruirea programată	- Concordanța dintre ctt - ctp - Prioritatea trăsăturilor pozitive ale personalității - Respectarea particularităților de vârstă și individuale - Valorificarea tuturor formelor de educație

<p>EDUCAȚIA ESTETICĂ Definirea conceptului :</p>	<p>Frumosul Definirea conceptului :</p>	<p>Formarea-dezvoltarea (F.d.) conștiinței estetice</p>	<p>– F.d. conștiinței estetice (cet) – F.d. conștiinței estetice practice (cep)</p>	<p>cunoștințe, capacități estetice obșnuințe, atitudini estetice – de natură : literară, muzicală, plastică...</p>	<p>metode necesare pentru receptarea trăirea și crearea frumosului din artă, natură și societate : lectura dirijată-explicativă, narațiunea, introspecția, observarea, studiul de caz, exercițiul, jocul didactic, dramatizarea...</p>	<p>– de tip <i>estetic</i> metode aplicabile la nivel general și special (sportiv) : exercițiul, activitățile practice, <i>jocul</i> : didactic, de roluri, de creație ; demonstrația, studiul de caz, observația ...</p>	<p>– Concordanța dintre cet și cep – Prioritatea trăsăturilor pozitive ale personalității – Respectarea particularităților de vârstă și individuale – Valorificarea tuturor formelor de educație</p> <p>– concordanța dintre cpt – cpp – prioritatea trăsăturilor pozitive ale personalității – respectarea particularităților de vârstă și individuale – valorificarea tuturor formelor de educație</p>
<p>EDUCAȚIA PSIHOFIZICĂ Definirea conceptului :</p>	<p>Sănătatea Definirea conceptului :</p>	<p>Formarea-dezvoltarea (F.d) conștiinței psihofizice</p>	<p>– F.d. conștiinței psihofizice (cpt) – F.d. conștiinței estetice practice (cpp)</p>	<p>cunoștințe, capacități psiho-fizice deprinderi, atitudini <i>psihofizice</i> – de natură : motrică, biologică, igienico-sanitară, sportivă...</p>			

Capitolul 10

„Noile educații” – conținuturi particulare ale educației

În acest capitol vom defini și analiza „noile educații” în calitate de *conținuturi particulare* determinate de *problematica lumii contemporane* generată de evoluțiile economiei, politicii, culturii, comunității în societatea *postmodernă*. „Noile educații” sunt subordonate *conținuturilor generale ale educației*, constituind o dimensiune particulară a acestora, dimensiune condiționată de contextul producerii și receptării lor în diferite contexte sociale, istorice și geopolitice, economice și tehnologice.

Conținuturile particulare, consacrate deja la nivelul conceptului de „noile educații”, reflectă o multitudine de probleme economice, politice, culturale, comunitare existente în cadrul societății *postmoderne* care au solicitat și au generat, din 1980, diferite răspunsuri pedagogice. Ele sunt dezvoltate la nivel de *educație ecologică, educație, demografică, educație prin și pentru mass-media, educație sanitară modernă, educație nutrițională*. La granița dintre secolele al XIX-lea și XX s-au afirmat și alte „noi educații”, cum ar fi cele referitoare la *educația civică, educația, educația interculturală, educația economică*.

Din perspectiva *paradigmei curriculumului*, problema esențială este cea a integrării pedagogice *optime* a „noilor educații” în structura planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare. Soluțiile exersate vizează integrarea acestora prin *infuzie* informațională și metodologică și prin elaborarea de noi *discipline* de învățământ și *module* de studiu, concepute la nivel *intradisciplinar* și *interdisciplinar, pluridisciplinar* și chiar *transdisciplinar*.

10.1. „Noile educații” și problematica lumii contemporane

„Noile educații” reprezintă un set de conținuturi particulare speciale, afirmate ca *răspunsuri pedagogice* la problematica lumii contemporane de natură politică, economică, ecologică, demografică, sanitară etc. Sunt generate de evoluțiile pozitive și negative înregistrate în societatea *modernă* și *postmodernă* la nivel de situație a mediului, populație, mass-media, sănătate, democrație, schimbare socială, valori civice, relații internaționale, interculturalitate etc. În consecință, „noile educații” au o sferă largă de referință. Cele mai cunoscute vizează *educația ecologică, educația demografică, educația prin și pentru mass-media, educația sanitară modernă, educația pentru schimbare, educația economică, educația civică, educația pentru democrație, educația casnică modernă, educația interculturală* etc.

Importanța pedagogică și socială a „noilor educații” este recunoscută la nivel de politică globală începând cu anii 1980. Programele și recomandările UNESCO sunt adoptate „ca răspunsuri ale sistemelor educaționale la imperativele lumii contemporane”. Într-o primă etapă sunt promovate și argumentate răspunsuri pedagogice referitoare la : *educația relativă la mediu, educația pentru bună înțelegere și pace, educația pentru participare și democrație, educația în materie de populație, educația pentru o nouă ordine internațională, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația casnică modernă* (vezi Văideanu, Neculau, 1986, pp. I-XV).

„Noile educații” răspund provocărilor „emergente, grave și de anvergură planetară” înregistrate în anii 1980 sub genericul „problematicii lumii contemporane” (P.L.C.) – Văideanu, 1996, pp. 65-67.

Problematica reflectată pedagogic la nivelul „noilor educații” este analizată în funcție de obiectivele propuse care dau și denumirea fiecărui *conținut specific*, realizabil ca *modul de studiu* sau chiar ca *materie școlară*, proiectată în sens disciplinar sau intradisciplinar, dar, mai ales, *interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar*

Educația ecologică sau educația relativă la mediu vizează formarea și cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și al existenței umane.

Educația pentru schimbare și dezvoltare vizează formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI.

Educația pentru tehnologie și progres vizează formarea și cultivarea aptitudinilor generale și speciale și a atitudinilor afective, motivaționale și caracteriale, deschise în direcția aplicării sociale a cuceririlor științifice în condiții economice, politice și culturale specifice modelului societății postindustriale de tip informațional.

Educația față de mass-media vizează formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune etc., în condiții de diversificare și de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

Educația demografică sau educația în materie de populație vizează cultivarea responsabilității civice a personalității și a comunităților umane în raport cu problemele specifice populației, exprimate la nivelul unor fenomene precum creșterea, scăderea densitatea, migrația, structura profesională, pe vârste, sex, condițiile de dezvoltare naturale, sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.), situate în context global, regional, național, teritorial, zonal, local.

Educația pentru pace și cooperare vizează formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de (micro)grup sau în contextul comunității sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc.), la nivel național, teritorial, zonal, local.

Educația pentru democrație vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (*reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea*) și al instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează *drepturile omului*, incluse și în programele școlare și universitare în cadrul unor *module* sau discipline de învățământ.

Educația sanitară modernă vizează formarea și cultivarea capacităților specifice de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice *educației pentru petrecerea timpului liber, educației casnice moderne, educației nutriționale, educației sexuale...*

În categoria „noilor educații” pot fi încadrate și *tendențele promovate după 1990* sub genericul „educației pentru valori”, care „este abordată cu referire la problematica umană, la domeniul moral și civic, precum și la natura și mediul înconjurător cultural și tehnologic”. În această categorie sunt incluse: *educația pentru cetățenia democratică, educația pentru munca de calitate, educația pentru viața privată* (vezi Programul Valori și mijloace ale educației de astăzi, în *Buletinul Informativ al MEN*, nr. 35, editat de Tribuna Învățământului, nr. 371/2.II.1999).

Educația pentru cetățenia democratică are ca obiectiv general „construirea unei comunități raționale”, în termeni de „libertate personală și de responsabilitate socială”. Conținutul cetățeniei democratice implică „aspectele locale, naționale, europene și globale” ale democrației, bazate pe „o filozofie a drepturilor omului” care susține „strategiile educației multi și inter-culturale ca mijloc de valorizare pozitivă a diferențelor”.

Educația pentru munca de calitate are ca obiectiv general „folosirea cu eficiență a resurselor umane și materiale și a resursei timp”, obiectiv general realizabil la nivelul conținutului prin formarea și consolidarea în mediul școlar a unor deprinderi aplicabile pe termen lung, „de-a lungul întregii existențe”, iar în planul *strategiilor pedagogice*, prin „dezvoltarea capacităților de proiectie/planificare, de decizie și de asumare a riscului, de colaborare și de evaluare”.

Educația pentru viața privată are ca obiectiv general formarea-dezvoltarea personalității în vederea realizării rolurilor pe care fiecare individ și le asumă în viața de adult (soț, soție, părinte, administrator al bugetului comunitar, specialist într-un domeniu de activitate, lider formal-informal în cadrul unui anumit grup de referință etc.). Acest obiectiv general determină proiectarea unor conținuturi specifice (legate de educația pentru o viață sănătoasă, educația pentru compasiune și respect reciproc, educația sexuală modernă, educația juridică raportată la cunoașterea normelor legate de dreptul la viața privată etc.), realizabile la nivel *strategic* prin „consistența acțiunilor unei persoane, dependentă de consistența manifestărilor ei în sfera publică și în cea personală”.

10.2. Relația dintre „noile educații” și conținuturile generale ale educației

„Noile educații” reprezintă *conținuturi specifice*, angajate, la diferite niveluri strategice, în activitatea de formare-dezvoltare a personalității în condițiile societății (post)moderne. În funcție de context, pot fi raportate la toate conținuturile și formele generale ale educației. Practic, oricare dintre „noile educații” lansate și afirmate la scară socială pot fi valorificate la nivel de *educație morală, științifică, tehnologică, estetică sau psihofizică*, în calitate de *conținut pedagogic particular*. În același timp, „noile educații” pot fi preluate și exprimate pedagogic în toate *formele generale ale educației*: în cadrul *educației formale*, prin inițiativa programelor și a profesorilor; în zona complementară a activităților extrașcolare, prin acțiuni specifice educației *nonformale*; în contextul extins al mediului social, prin numeroase influențe spontane caracteristice *educației informale*.

În cadrul procesului de învățământ, „noile educații” sunt valorificate în funcție de conținuturile generale ale educației angajate pedagogic în diferite proporții, cu anumite

ponderi sau priorități la nivelul fiecărei trepte și discipline școlare. În consecință „noile educații” sunt conținuturi particulare care pot fi promovate și realizate în funcție de specificul fiecărei vârste, trepte sau discipline școlare, dar și de particularitățile fiecărei comunități locale, teritoriale sau naționale.

Două exemple pot fi semnificative în plan metodologic și praxiologic pentru înțelegerea relației dintre „noile educații” și conținuturile generale ale educației, în perspectiva reconstrucției promovată de pedagogia postmodernă :

- *educația ecologică*: apare ca un conținut specific al educației morale sau al educației fizice (cu obiective specifice educației igienico-sanitare) în învățământul primar ; reprezintă un conținut particular al educației tehnologice în cazul unui liceu profesional sau al unei facultăți de profil politehnic ;
- *educația demografică*: are un anumit sens în țările sau regiunile preocupate de controlul creșterii populației, fiind raportată la conținutul general al educației morale (cu obiective proiectate în termeni de educație civică) ; are un alt sens în țări preocupate de stimularea creșterii populației, unde poate fi raportată la alte dimensiuni ale educației morale (educația religioasă) sau ale educației psihofizice (educația sanitară modernă).

Procesul declanșat prin valorificarea *noilor educații* în raport cu toate conținuturile și formele generale ale educației stimulează abordările pedagogice globale, interdisciplinare și transdisciplinare. Ele permit aprofundarea unor probleme sociale care cer soluții concrete eficiente în contextul propriu societății (post)moderne : democrația, pacea și justiția socială, dezvoltarea economiei, mediul natural și social, alimentația rațională, sănătatea, protejarea copiilor și a tinerilor, promovarea învățământului și a cercetării științifice, provocările globalizării, valorile interculturalității.

Metodologia valorificării „noilor educații” se bazează pe mai multe *strategii de „implementare”*. Ele sunt exersate și dezvoltate la nivelul sistemelor (post)moderne de învățământ, în contextul dinamic al procesului de învățământ. Sunt subordonate unor obiective care vizează integrarea *noilor educații* prin :

- a) pătrunderea în programele școlare și universitare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente, difuzate și prin mijloacele de comunicare moderne : televiziune, radio, rețele de calculatoare etc. ;
- b) implicarea în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice : *module* de instruire complementară (*formală-nonformală*), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane (dezvoltarea economică, tehnologia societății informatizate, educația permanentă, democratizarea școlii, reforma educației, interculturalitatea, globalizarea) ;
- c) reorganizarea informației selectate în cadrul curriculumului școlar și universitar, în „module specifice”, organizate ca discipline distincte în planul de învățământ (educația ecologică, educația pentru o nouă ordine economică internațională) sau drept conținuturi specifice unei *noi educații* aplicate în sfera mai multor discipline de învățământ (vezi Văideanu, 1988, pp. 109,110).

10.3. Conținuturi specifice dezvoltate de „noile educații”

Dezvoltarea „*noilor educații*” în perspectiva secolului XXI evidențiază importanța unor *conținuturi specifice*, afirmate în mod special. Toate vizează *formarea-dezvoltarea civică* a personalității în contextul unor noi valori culturale, economice, politice, comunitare, care anticipează *educația de calitate în societatea bazată pe cunoaștere*.

10.3.1. Educația ecologică

Reprezintă unul dintre primele răspunsuri *pedagogice* la *problematica lumii contemporane* elaborat de UNESCO și integrat sub genericul „noilor educații” (Văideanu, 1996, pp. 65-67). Apare ca soluție socială în condițiile multiplicării efectelor negative ale industrializării, concretizate în poluarea mediului ambiant. Termenul este lansat în SUA în anii 1960 și reluat, în anii 1970, de reprezentanți ai Clubului de la Roma și în anii 1980 de UNESCO.

A) În calitate de *concept pedagogic operațional*, educația ecologică vizează activitatea de *formare-dezvoltare* a personalității în vederea reglementării raporturilor sale cu *mediul înconjurător* (natural, economic, cultural etc). Are un conținut pluridisciplinar, integrând contribuțiile unor științe la analiza raporturilor omului cu mediul înconjurător: biologie, geografie, economie, sociologie, etică, estetică etc.

B) *Specificul educației ecologice* rezultă din emergența conținuturilor sociale reflectate de două noțiuni: a) *ecologia* (termen lansat de germanul Hoeckel în 1866), care studiază interacțiunile între ființele vii și mediul lor fizic și social; b) *mediul înconjurător*, existent natural și (re)creat de om în urma unor opțiuni tehnologice, politice, economice, militare etc.

La nivelul școlii, *educația ecologică* tinde să devină o valoare *transdisciplinară* implicată în proiectarea pedagogică, „nu o nouă disciplină adăugată la program”. Ca *metodologie*, constituie „un mijloc privilegiat” de deschidere socială a instruirii spre o problemă fundamentală a lumii contemporane, abordată *global (interdisciplinar, pluridisciplinar)*, „cu accent pe educația civică”, realizabilă *transdisciplinar* (vezi *Dictionnaire de Pédagogie*, 1996, pp. 101-103).

C) *Elaborarea unui model pedagogic al educației ecologice* devine o necesitate în condițiile integrării „noilor educații” în structura curriculumului școlar. Acest model valorifică axioma raportării „noilor educații” la *conținuturile generale ale educației* din perspectiva paradigmei curriculumului (vezi Cristea, 2003, pp. 150-154; Arhip, Papuc, 1996, pp. 16-69).

I) *Obiectiv general – formarea-dezvoltarea conștiinței ecologice*

II) *Obiective specifice:*

- 1) formarea-dezvoltarea conștiinței ecologice *teoretice/ideologice*: a) însușirea *cunoștințelor fundamentale* necesare pentru înțelegerea problematicei ecologice; b) convertirea *cunoștințelor* în *capacități ecologice*, implicate în dobândirea unei viziuni globale despre refacerea echilibrului om-natură/societate și îmbunătățirea calității vieții umane la scară socială; c) susținerea cognitivă, afectiv-motivațională și volitivă a *convingerilor* ecologice pentru transpunerea cunoștințelor ecologice în practici ecologice eficiente;
- 2) formarea-dezvoltarea conștiinței ecologice *practice*: a) dobândirea *deprinderilor/obișnuințelor* ecologice necesare în toate activitățile care asigură păstrarea, refacerea și îmbunătățirea echilibrului om-mediul; b) exersarea și perfecționarea obișnuințelor ecologice în activități și contexte multiple, în funcție de toate conținuturile generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) și de problematica „noilor educații”; c) interiorizarea deplină a *obișnuințelor* ecologice la nivelul *atitudinilor* ecologice susținute afectiv, motivațional și caracterial, ca resurse stabile de optimizare permanentă a relației om-mediul (natural, social).

- III) *Conținuturile particulare ale educației ecologice* sînt identificabile la nivel de : a) concepte specifice (mediu – concept integrativ/mediu : natural, social, artificial etc. ; sistem fizic : atmosferă hidrosferă, litosferă ; sistem biologic/biosferă ; sistem social : tehnosferă, sociosferă ; poluare, ecosistem, echilibru ecologic, criză ecologică, optică ecologică, reciclare naturală, creștere demografică, dezvoltare compatibilă cu mediul etc.) ; b) domenii specifice (științe/discipline particulare : biologie, geografie, chimie, tehnologie, sociologie, psihologie socială, etică, estetică, pedagogie ; abordări intra, inter și pluridisciplinare ; abordarea *transdisciplinară* din perspectiva educației : morale/civice ; tehnologice, estetice : psihofizice/sanitare moderne etc.
- IV) *Formele de realizare ale educației ecologice* : a) educație/instruire *formală* (activități incluse în planul de învățămînt prin disciplină distinctă sau prin module de studiu de tip *intra, inter, pluri și transdisciplinar*) ; b) educație/instruire *nonformală* (activități extrașcolare, complementare celor *formale*) ; c) educație/instruire *informală* (influențe ale mediului natural și social : școlar, comunitar, cultural, economic, politic, religios etc.).
- V) *Metodologia de realizare a educației ecologice* – corespunde obiectivelor adoptate, conținuturilor specifice, tipurilor de activități, implicând *strategii (metode, tehnici) în care predomină* : *investigația* (observarea, experimentul, documentarea, studiul de caz) ; *comunicarea* (conversația, dezbateră, reflecția), *aplicația* (exercițiul real-simulat), *programarea prin mijloace speciale* (valorificînd resursele *instruirii asistate de calculator*).
- VI) *Principiile educației ecologice* : a) asigurarea concordanței dintre cele două categorii de obiective specifice (formarea-dezvoltarea conștiinței ecologice *teoretice-practice*) ; b) identificarea și valorificarea aspectelor pozitive în vederea eliminării celor negative în orice context al educației ecologice ; c) valorificarea tuturor formelor de educație/instruire ecologică în funcție de cerințele proiectării *curriculare*, aplicabile în raport de context ; d) respectarea particularităților fiecărei, trepte, discipline și vârste școlare, în context frontal, grupal și individual.

10.3.2. Educația pentru mass-media și comunicare

Reprezintă un conținut pedagogic specific, care răspunde la problematica lumii contemporane într-un context social global. Implică valorificarea resurselor de comunicare existente la nivel de *mass-media* (*presă, radio, televiziune, video ; calculator*), aflate într-un proces de dezvoltare continuă în plan tehnologic și social. Evoluează la nivelul relațiilor emergente dintre *mass-media* și *comunicare*, interpretate din perspectivă pedagogică. Este concentrată la nivelul conceptului operațional de *comunicare prin mass-media*.

Comunicarea prin mass-media are ca obiectiv general optimizarea efectelor formative necesare pentru stimularea dezvoltării personalității elevilor, studenților etc. În esență presupune integrarea noilor mijloace de informare, tot mai perfecționate tehnologic, în structura de proiectare și realizare a *comunicării pedagogice* la nivelul *mesajului pedagogic* construit de educator, receptat și interiorizat de cel educat.

Educația prin/pentru mass-media este o parte a *educației pentru comunicare*. Valorifică o resursă tehnologică și socială superioară pentru perfecționarea continuă a *comunicării pedagogice*.

Educația pentru comunicare se bazează pe realizarea în condiții pedagogice optime a *funcțiilor generale ale limbajului* : a) *expresivă* (de manifestare afectivă) ; b) *conativă* (de acțiune asupra destinatarului) ; c) *fatică* (de stabilire a unui contact cu destinatarul) ; d) *metalingvistică* (de „reglare a propriului discurs”) ; e) *poetică* (de valorificare a stilului) ;

f) *referențială* (de transmitere a unei informații specifice) – vezi T. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Edition de Minuit, Paris, 1981.

La nivelul *procesului de învățământ, educația pentru comunicare* implică următoarele etape : a) *elaborarea* mesajului pedagogic la nivelul unui proiect *curricular* ; b) *optimizarea* mesajului pedagogic la nivelul corelației *informare-formare* pozitivă ; c) *realizarea* mesajului la nivelul repertoriului comun (profesor-elev), construit de profesor în plan cognitiv, afectiv și motivațional ; d) *valorificarea* mesajului pedagogic, receptat și interiorizat de elev, la nivelul dirijării eficiente a învățării, prin strategii adoptate în raport de specificul materiei și al clasei de elevi) ; e) *perfecționarea permanentă* a mesajului pedagogic la nivelul circuitelor de conexiune inversă construite de profesor, dar și de elev.

O problemă aparține o constituie contextul propriu instruirii, care generează dificultăți specifice determinate de : a) asimetria „actorilor” comunicării ; b) evoluția foarte rapidă a situațiilor care apar, în mod obiectiv și subiectiv, la nivelul clasei de elevi. De aceea este necesară respectarea unor *principii* care vizează : 1) claritatea mesajului ; 2) corelația profesor-elev ; 3) valorificarea motivației clasei și a fiecărui elev în parte ; 4) îmbinarea între dimensiunea verbală-nonverbală a mesajului (vezi *La Communication. Etat des savoirs*, 1998).

Modelul comunicării pedagogice tinde spre o abordare a mesajului : a) *sistemică* ; b) *interacțională* ; c) *situațională* (raportarea și adaptarea la context) ; d) *deschisă* (spre transformări interne și externe).

Ca *model de comunicare eficientă*, presupune : a) promovarea unei perspective interacționale la nivelul relației dintre *emițător-receptor*, angajată drept corelație funcțională permanentă între profesor și elev (clasa de elevi) ; b) valorificarea mesajului didactic ca „element-cheie al comunicării”, proiectat, transmis, interpretat și interiorizat la nivel cognitiv, dar și noncognitiv ; c) perfecționarea continuă a circuitelor de conexiune inversă drept *canale și contexte deschise de comunicare*, construite în sens *evaluativ-formativ* superior, reglator și autoreglator (Pânișoară, 2006, pp. 47-72).

Corelația *profesor-elev (clasă de elevi)*, ca variantă a relației *emițător-receptor*, implică acțiuni speciale de : a) *codare* (prin operații de decizie referitoare la sensul și natura mesajului pedagogic) ; b) *transmitere* (prin operații de selectare a resurselor metodologice ale comunicării cu scop informativ-formativ) ; c) *control* (prin operații de valorificare a contextului intern și extern și de elaborare a repertoriului comun) ; d) *recepție* (acțiune prin operații de ascultare interactivă) ; e) *decodare* (prin operații de interiorizare a mesajului, realizate de elev) ; f) *conexiune inversă* (prin operații de *retroacțiune* realizate de profesor).

Perfecționarea educației pentru comunicare implică valorificarea resurselor tehnologice și sociale ale *mass-media* la nivelul tuturor activităților organizate școlar (*instruirea formală*) și extrașcolar (*instruirea nonformală*), dar și al influențelor multiple, extrem de diversificate și de contradictorii, exercitate și preluate în termeni de instruire *informală*. Problema este dezbătută în literatura de specialitate, de ultimă generație, care evidențiază relația specială dintre „informare și comunicare”, resursă a unor experimente pedagogice de anvergură (vezi *pedagogia audiovizualului, televiziunea școlară, dispozitivele didactice bazate pe tehnici video, învățământul la distanță, analiza tranzacțională, programarea neurolingvistică* etc.) – Pastiaux, 1997, pp. 142-151 ; Arhip, Papuc, 1996, pp. 105-111.

În perspectiva societății bazate pe cunoaștere, „generalizarea informaticii și a tehnologiilor *multimedia* determină regândirea învățământului și a activității de învățare” la nivelul unei adevărate „*revoluții pedagogice și culturale*” la care participă nu numai educatorii, ci întreaga societate (Pastiaux, 1997, p. 145).

10.3.3. Educația pentru democrație

Reprezintă un concept operațional care poate fi definit și analizat din două perspective :

1) a conținutului specific/răspuns pedagogic la problematica lumii contemporane ; 2) a finalităților pedagogice angajate la scara sistemului de învățământ în condiții istorice determinate.

1) În calitate de conținut specific, *educația pentru democrație* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității realizată în mediul social (*nonformal*), dar și în cel școlar (*formal*), prin valorile morale și intelectuale proprii conducerii politice de tip democratic. Evoluează în condițiile societății moderne și postmoderne, în interacțiune cu alte conținuturi particulare incluse în unele discipline de învățământ (cultură civică, istorie, filozofie, pedagogie, sociologie, politologie, economie, management) și în unele dintre „noile educații” (vezi educația : *pentru schimbare și dezvoltare ; pentru tehnologie și progres ; pentru cooperare ; pentru toleranță ; interculturală*). În plan social, *educația pentru democrație* urmărește formarea-dezvoltarea personalității în funcție de cerințele unui tip de conducere care distribuie „puterea poporului”, implicând participarea și responsabilizarea politică, directă și indirectă (reprezentativă), în spiritul „unei cetățenii active” (Arblaster, 1998).

În plan individual, *educația pentru democrație* urmărește formarea-dezvoltarea personalității civice deschise, caracterizată printr-un set de atitudini și stiluri democratice profund interiorizate, ceea ce asigură realizarea unui comportament pedagogic adecvat în orice context social.

În societatea postmodernă, *educația pentru democrație* pregătește trecerea de la valorile politice abstracte, funcționale doar în planul ideilor generale, spre cele proprii unei democrații sociale, care vizează „condițiile de existență ale omului real” (vezi Burdeau, 1966, pp. 63-84, s.n., p. 67). Un exemplu concret îl constituie drepturile omului, promovate și validate juridic prin numeroase declarații și convenții internaționale (vezi *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale*, 1993 ; *Dicționarul Drepturilor omului*, 1997).

Perspectiva societății informatizate conferă o nouă dimensiune „educației pentru democrație”, în funcție de una din cele „zece megatendințe care ne vor afecta viața și afacerile : formarea-dezvoltarea personalității civice, angajată în realizarea saltului „de la democrația reprezentativă la democrația participativă” (Naisbitt, 1989, pp. 234-273). Practica „educației pentru democrație” angajează pedagogic o multitudine de valori sociale (responsabilitate, competitivitate-cooperare), comunitare (civism, conștiință națională-internațională) și individuale (toleranță, onestitate), care asigură baza conținuturilor specifice unor activități de tip *formal* (lecții în cadrul unor discipline, ore de dirigenție) și *nonformal* (dezbateri, cercuri tematice/disciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, consultații/colective, individuale). Sunt semnificative unele note dominante referitoare la : a) afirmarea valorilor politice pozitive (spiritul civic activ, competitivitatea, responsabilitatea socială) și combaterea celor negative (intoleranță, violență, extremism) ; b) respectarea individualității în funcție de toate resursele acesteia (cognitive, afective, motivaționale, caracteriale ; aptitudinale, atitudinale) ; c) promovarea democrației ca strategie de dezvoltare socială eficientă.

Un model pedagogic al democrației este aplicabil la nivel :

A) *macrostructural*, prin proiectarea unei structuri a sistemului în perspectiva egalizării șanselor de reușită (nu numai de acces) a tuturor elevilor în învățământul general-obligatoriu, prelungit până la vârsta de 16 ani ;

- B) *microstructural*, prin individualizarea procesului de învățământ în vederea valorificării depline a fiecărei personalități.
- 2) În calitatea de finalitate pedagogică, „educația pentru democrație” concentrează dimensiunea socială și psihologică a unui *ideal* promovat de-a lungul istoriei ca reper valoric unitar, necesar pentru dezvoltarea învățământului. *Idealul democratic* reflectă „nevoia unui singur etalon pentru măsurarea valorii oricărui mod de viață social dat (...) în care interesele se întrepătrund reciproc și în care progresul sau readaptarea este un considerent important” (Dewey, 1992, pp. 56-72).

Exemplele oferite de John Dewey confirmă durabilitatea *idealului pedagogic democratic* promovat în diferite contexte istorice : a) „*idealul static, imuabil*”, construit în Antichitate în termenii filozofiei lui Platon ; b) *idealul individualist*, construit în termenii filozofiei iluministe (secolul al XVIII-lea) ; c) *idealul național și social* al secolului al XIX-lea, construit în termenii filozofiei lui Hegel, care marchează „însușirea rațiunii obiectivate în stat”.

În condițiile secolului XX (în mod special în cea de-a doua jumătate a secolului XX), *idealul democratic* concentrează valorile specifice unei *societăți deschise*, bazată pe competitivitate ca (re)sursă de (auto)formare-(auto)dezvoltare continuă a personalității (vezi Popper, 1993).

Idealul democratic acoperă dimensiunea psihologică și socială a *personalității deschise, inovatoare*, adaptabilă la schimbare într-o lume a competiției permanente.

Realizarea saltului „de la democrația reprezentativă la democrația directă” este expresia variantei *postmoderne* a „educației pentru democrație”. Aceasta impune promovarea unor *obiective generale și specifice* care vizează *formarea-dezvoltarea capacității de* : a) participare la procese decizionale ; b) inițiativă socială ; c) adoptare și adaptare a stilurilor democratice în orice context ; d) angajare în transformări instituționale ; e) a fi „noul lider, unul care facilitează, nu unul care dă ordine” (Naisbitt, *op.cit.*).

10.3.4. Educația interculturală

Reprezintă un *răspuns pedagogic* elaborat în funcție de o nouă realitate socială, extrem de complexă, reflectată și la nivelul *teoriei pedagogice*. Poate fi definită drept conținut specific în termenii „noilor educației”, ca principiu de politică a educației, ca trăsătură generală a educației postmoderne.

- 1) În calitate de conținut specific, *educația interculturală* poate fi integrată în „noile educații”. Spațiul său de acțiune este identificat, încă din anii 1980, în cadrul *educației internaționale*, alături de **educația** : *pentru drepturile omului, pentru democrație și civism, pentru pace și dezarmare, pentru toleranță, pentru dezvoltare ; pentru mediu* (Dasen, Perregaux, Rey, 1999, pp.146, 147, s.n.).
- a) În *sens restrâns*, *educația interculturală* urmărește „tratarea pedagogică a unei realități eterogene confundată inițial cu școlarizarea copiilor migranților”. *Eterogenitatea* devine *norma* care implică recunoașterea, în cadrul aceleiași societăți, a mai multor *culturi* : regionale, profesionale, a generațiilor, a claselor sociale, a grupurilor și comunităților etc. Educația *interculturală* apare ca „educație a dezvoltării” sau ca „educație a solidarității internaționale” (vezi Pastiaux, 1997, pp. 104, 105).
- b) În *sens larg*, *educația interculturală* reflectă pedagogic complexitatea raporturilor, proprii societății postmoderne, între tendința *promovării globalizării* și cea a *respectării comunităților teritoriale și locale*. Fenomenele de anvergură, afirmate

la granița dintre secolul XX și XXI (mobilitatea profesională, expansiunea democrației, extinderea informatizării, construcția spațiului politic european. etc.), au determinat o nouă viziune asupra *interculturalității*, interpretată ca *un mod general* de abordare a realității sociale și educative, „de analiză și de înțelegere a problemelor legate de *alteritate* și de *diversitate culturală*” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p. 583).

În concluzie, *educația interculturală* „se adresează tuturor elevilor autohtoni sau emigranți, căutând să-i responsabilizeze la respectarea diversității, toleranță, solidaritate” (Dasen, Perregaux, Rey, *op.cit.*, pp. 38, 39). În plan *metodologic*, se deosebește de educația *multiculturală* sau *pluriculturală*, care descriu static fenomenul diversității culturale, îndeosebi prin *juxtapunerea* culturilor. *Educația interculturală* se bazează pe *analiza interacțiunii* culturilor, în diferite contexte sociale.

- 2) Ca *principiu de politică a educației*, educația *interculturală* propune un nou cadru *normativ* care reorientează activitatea pedagogică „de la *etnocentrism* la *alteritate*”, de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*.

- a) Reorientarea, de la *etnocentrism* la *alteritate*, oferă proiectării *curriculare* noi resurse de dezvoltare continuă. *Etnocentrismul* încearcă să elimine tendințele negative (de depreciere a altui individ sau grup, a altei comunități sociale și culturale) și să valorifice resursele pozitive care asigură *identificarea* (prin securizarea adeziunii la grup, comunitate etc.). La nivel școlar, intervine un model pedagogic bazat pe întâlniri *interculturale* (mediate de profesor), favorizând „o conștientizare a structurilor propriului sistem care nu se poate realiza decât prin frecventarea celor care nu fac parte din același sistem” (*Idem*, pp. 115-119).

Corelarea celor două obiective – *identitatea* personalității/produs al *etnocentrismului* și *comunicarea pedagogică interculturală*/produs al *alterității* – constituie o misiune pedagogică extrem de dificilă. Realizarea sa depinde de capacitatea mediului școlar, în general, a profesorului în special, de construire a structurilor socio-culturale ale învățării, ca resursă de dezvoltare psihică durabilă (Vigotski, 1971, 1972).

În consecință, activitățile didactice proiectate vor angaja logica abordării *interculturale* nu doar la nivelul unei discipline anume – „care prezintă riscul stereotipiei și stagnării culturale” –, ci printr-o „pedagogie diferențiată în care se ține cont de cunoștințele anterioare și de particularitățile fiecărui elev” (Dasen, Perregaux, Rey, *op.cit.*, pp. 121-122).

- b) Reorientarea activităților pedagogice, de la *monodisciplinaritate* spre *inter* și *transdisciplinaritate*, exprimă o cerință fundamentală a proiectării *curriculare* pe care abordarea *interculturală* a educației o susține în mod obiectiv. Paradigma *monodisciplinară*, considerată „egocentristă și liniară”, este înlocuită de cea *interdisciplinară*, bazată pe interacțiunea a două modele culturale complementare la nivel de cunoaștere științifică și de acțiune socială. În perspectiva afirmării societății informaționale, se va extinde paradigma *transdisciplinarității*, dezvoltată ca atitudine și manieră de abordare *interculturală* a tuturor materiilor școlare și universitare (nu numai a celor care oferă deschideri imediate: istoria, geografia, filozofia, științele socio-umane, limbile străine etc.).

Proiectarea curriculară bazată pe resursele *interculturale* are ca *obiectiv* general realizarea unei *învățări globale* care implică „transmiterea unei viziuni *globale* asupra lumii și educarea capacității de a judeca și acționa personal într-o perspectivă *globală*,”

la toate nivelurile formării (*Idem*, p. 161). *Structura* sa, deschisă spre toate treptele, materiile și *formele* de instruire, este *bidimensională*, valorificând atât *conținuturile organizate* ale educației *interculturale*, cât și *experiența* de viață a elevilor și a comunităților.

- 3) Ca *trăsătură generală a educației*, dezvoltată la nivel contextual, *educația interculturală* are o arie de manifestare variabilă în raport de condițiile existente într-un spațiu și timp pedagogic determinat istoric (Cristea, 2003, pp. 97-102).

În orice context, *educația interculturală* poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea tensiunilor existente în sistemele (post)moderne de învățământ între *valorile* pedagogice de tip: *național-internațional, local-global, singularitate-universalitate, identitate-alteritate*. Este o nouă provocare angajată la nivel *teoretic* și *practic*, în contextul societății informaționale.

La nivel *teoretic*, educația *interculturală* reflectă resursele superioare ale *culturii*, situate la intersecția dintre valorile generale și specifice, științifice și estetice, tehnologice și morale, politice și religioase, intelectuale și psihofizice, realizabile într-un cadru diversificat, *formal* și *nonformal*, dar și *informal*.

La nivel *practic*, educația *interculturală* asigură extinderea și aprofundarea zonei care susține *proiectarea curriculară a instruirii* la intersecția dintre *conținuturile culturii* universale și naționale și *experiențele socio-culturale* ale fiecărei comunități.

În concluzie, *educația interculturală* trebuie înțeleasă ca o resursă fundamentală de dezvoltare durabilă a fiecărei personalități umane, în contextul unei *societăți deschise*, informatizate, democratice.

10.3.5. Educația economică

Reprezintă dimensiunea particulară a unor conținuturi generale ale educației, abordată *intra* și *interdisciplinar* de mai multe științe pedagogice, în contextul evoluției economiei în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

- 1) Ca *dimensiune particulară a unor conținuturi generale ale educației*, (științifice, tehnologice), *educația economică* urmărește formarea-dezvoltarea personalității elevilor prin dobândirea de :

- A) *cunoștințe economice* : a) concepte economice fundamentale (sistem economic, productivitate, schimb, dezvoltare, piață, venit, politică monetară) ; b) concepte operaționale (producție, consum, inflație, dobândă, șomaj, reconversie profesională) ; c) informații cu valoare metodologică despre problematica economică actuală (globalizare, creștere economică, resurse bugetare, rolul statului în economie, combaterea șomajului, circulația forței de muncă etc.) ;
- B) *capacități economice* de : a) identificare a dificultăților economice ; b) analiză a situațiilor economice în context național-internațional, politic, cultural, ecologic ; c) comparare a unor indicatori economici (resurse-rezultate ; cost-beneficii ; eficiență-ineficiență economică) ; d) examinare critică a unor soluții, modele, teorii economice – vezi *Educația economică. Ghid*, 2001.

Scopul educației economice constă în *formarea și dezvoltarea gândirii economice critice* exprimată prin : a) *apreciere corectă* a situațiilor economice întâlnite la nivel *micro* și *macro* ; b) *cunoaștere rațională* a contextului socioeconomic general, particular și concret ; c) *interogație* asupra problemelor economice ; d) *verificare* și *anticipare* a unor soluții economice ; e) *decizie* cu implicații economice în situații concrete.

Aceste *obiective specifice*, situate în domeniul educației *tehnologice/aplicative*, vizează promovarea unui anumit *mod economic de gândire*, cu implicații intelectuale și morale. Realizarea sa presupune respectarea următoarelor *principii*: a) conștientizarea faptului că „nimic nu este gratis”, că „orice lucru are un cost”; b) susținerea opțiunilor pe baza analizei relației dintre „*costuri și beneficii*”; c) considerarea motivației drept „cheia acțiunii eficiente”; d) valorificarea cadrului normativ ca sursă a motivației pentru o acțiune eficientă; e) aprecierea comerțului/schimbului de valori ca sursă de câștig social și individual; f) promovarea unor raporturi optime între costuri și beneficiile suplimentare; g) analiza *prețului* unui produs sau serviciu în funcție de raportul dintre cerere și ofertă; h) raportarea la efectele economice ale unei acțiuni valabile nu numai pe termen scurt, ci și pe termen mediu și lung; h) recunoașterea valorii unui demers teoretic în raport de „capacitatea sa predictivă” (*Idem*; Heyne, 1991).

În contextul societății postindustriale, *educația economică* reflectă dimensiunea teleologică a unor *finalități sociale majore*, caracteristice economiei de piață într-o societate informațională, democratică: a) *libertate economică* (a forței de muncă, a consumatorului); b) *eficiență economică* (prin valorificarea superioară a resurselor); c) *echitate economică* (prin respectarea normativității care stimulează competiția și oferta calitativă); d) securitatea economică (la nivel global și individual); e) *creștere economică* (măsurabilă la nivel de bunuri și de servicii și la nivel de *PIB* – „cu o creștere anuală acceptabilă de 3-4%”) – vezi *Educația economică. Ghid*, 2001, p. 88.

Obiectivele specifice educației economice sînt realizabile în mod *direct* (prin unele discipline școlare – cultură civică, economie, sociologie, filozofie, educație tehnologică; prin activități educative organizate *formal*/dirigenție, consiliere și *nonformal*/cercuri de specialitate, excursii tematice, televiziune școlară etc.) și *indirect*, prin conținutul altor discipline de cultură generală care asigură formarea unor calități apropiate de cele tipice unui *comportament economic* (rigoare, organizare, proiectare și valorificare eficientă a resurselor etc.).

Toate activitățile organizate în cadrul procesului de învățământ pot asigura *abordarea economică a comportamentului* elevilor prin orientarea conținuturilor specifice în direcția formării unor capacități de: a) „maximizare a utilității sau a bunei funcționări” a persoanei, comunității, instituției etc.; b) asumare a competiției pe criterii de eficiență; c) distribuție rațională a resurselor interne și externe; d) raportare la valori (materiale, spirituale; bunuri, servicii) care asigură acumularea și dezvoltarea (Becker, 1992, pp. 4-5).

- 2) *Ca problematică a unor științe ale educației, educația economică* poate fi identificată în cadrul „unor câmpuri de acțiune pedagogică”.

În zona *teoriei generale a educației*, „educația pentru consum și economie” este analizată ca „variabilă de dezvoltare”, având drept scop pedagogic general „ameliorarea echilibrului individului cu mediul înconjurător”. Abordarea *economică* este completată cu cea *socioculturală* (raportarea la tradiție, vârstă, comunitate), *cognitivă* (raportarea la informații despre bunuri, servicii etc.) și *psihologică* (raportarea la motivații, sentimente etc.). Conținuturile propuse vizează *educația pentru/prin*: a) publicitate; b) actul de cumpărare; c) consum ca serviciu liber; d) apărarea consumatorului; e) gestiunea financiară (folosirea banilor, contului/cardului bancar, creditului etc.) – vezi Minder, 1997, pp. 102-125.

În zona științelor educației, dezvoltate interdisciplinar, trebuie subliniată contribuția specială a *economiei educației*. Educația este analizată din perspectiva mai multor *modele* :

- a) *modelul capitalului uman* – educația ca *investiție* realizată de individ și de societate, cu beneficii pe termen lung ;
- b) *modelul filtrului* – educația ca *mijloc* care asigură selecția individuală a personalităților cu aptitudini pentru creșterea producției ;
- c) *modelul cultural* – educația ca *semn/simbol* al reușitei sociale, legitimată prin obținerea diplomei ;
- d) *modelul pieței muncii* – educația ca *modalitate de formare generală și profesională*, reflectată la nivelul salariilor negociabile într-un cadru concurențial ;
- e) *modelul produselor nonvandabile* – educația ca serviciu social cu implicații economice profunde, directe și indirecte ;
- f) *modelul orientării și gestiunii sistemelor de formare* – educația ca resursă de dezvoltare durabilă (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Editions Nathan, Paris, 1998, pp. 331-335).

Sociologia educației analizează relația dintre economie și sistemul social global. Educația economică implică raportarea la producția tipică societății postindustriale, caracterizată prin : a) automatizarea mijloacelor tehnice ; b) perfecționarea obiectului muncii ; c) angajarea științei ca factor decisiv în plan tehnologic, managerial, dar și pedagogic (realitatea economică a societății informaționale solicitând o instruire de calitate intensivă și permanentă) – Richta, 1970 ; Toffler, 1983 ; Naisbitt, 1989.

Politica educației analizează *principiile planificării calitative* a resurselor. Din această perspectivă, educația economică oferă elevilor modele de analiză a activității în funcție de obiectivele propuse, de capacitatea de adaptare la structurile adoptate, de evaluarea continuă a rezultatelor obținute, de intensificarea investigațiilor care permit „transformarea internă a sistemului” (Coombs, 1970).

Managementul educației are implicații în domeniul educației economice prin paradigma propusă la nivelul conducerii globale a sistemului și procesului de învățământ. Abordarea *optimă* a conducerii stimulează valorificarea la maximum a resurselor pedagogice, analizate în termeni de eficacitate și de eficiență economică. Abordarea *strategică* pe termen mediu și lung are consecințe economice directe prin angajarea inovatoare a actorilor educației, în vederea perfecționării proceselor formative în sensul educației permanente și al autoeducației.

10.3.6. Educația pentru sănătate

Reprezintă o activitate de formare-dezvoltare a personalității cu un conținut specific, lansat prin „noile educații”. Evoluțiile actuale evidențiază valoarea pedagogică a *educației pentru sănătate* la nivelul curriculumului școlar, în general, în cadrul activităților de formare psihofizică, în special.

„Noile educații” au evidențiat importanța *educației sanitare moderne*, care „ar putea încorpora atât *educația nutrițională* cât și pe cea sexuală” (Văideanu, 1996, p. 66). În plus, la acest nivel ar trebui subliniată și contribuția *educației pentru o medicație judicioasă și pentru valorificarea informației terapeutice* (Minder, *op. cit.*, pp. 40-44).

Ca *valoare pedagogică fundamentală*, *sănătatea* constituie o resursă importantă a *educației psihofizice*, în calitate de conținut general al educației. *Sănătatea psihică și fizică* asigură conținutul oricărei activități cu finalitate pedagogică angajată direct sau

indirect în vederea dobândirii și perfecționării permanente „a stării de echilibru și de funcționare a organismului” (Hubert, 1965, p. 320).

În contextul afirmării *paradigmei curriculumului*, *sănătatea* constituie o sursă importantă pentru obiectivele educației, „căreia trebuie să i se dea întâietate în programul școlii”. Exprimă o cerință fundamentală a elevului, angajată, în mod special, în domeniul *igienei învățării*. *Sănătatea* este considerată chiar o resursă majoră și prioritară în raport cu celelalte resurse importante ale *curriculumului școlar* (familia, recreerea, vocația, religia, consumul și aspectul civic) – vezi Tyler, 1969.

Abordările (post)moderne plasează *educația pentru sănătate* în „câmpurile acțiunii pedagogice” traversate de *variabilele biopsihice*, având drept scop „reglarea echilibrului individ-mediului și apărarea nevoilor vitale ale organismului” (Minder, 1997, p. 30, vezi pp. 31-44).

Obiectivele educației pentru sănătate vizează formarea-dezvoltarea unor parametri de natură *fizică* (formă, forță, dinamism, rezistență), *psihică* (încredere în sine, dezvoltare complexă, umor pozitiv) și *socială* (sentimentul prieteniei, apartenenței la grup, reușitei).

Conținuturile educației pentru sănătate, propuse în funcție de obiectivele amintite, presupun informații, deprinderi, strategii referitoare la : a) bilanțul sănătății populației ; b) acțiunea preventivă (în societate, familie, școală) ; c) programele specifice (pe vârste și trepte școlare, situații de viață etc.) ; d) remediarea sanitară (în familie, școală și în instituții specializate) ; e) valorificarea medicației și a terapiei ; f) alte modele de educație bazate pe variabile biopsihice (*educația pentru alimentație, pentru igienă fizică și mentală, pentru securitate psihică, educația nutrițională*).

În calitate de *conținut particular al educației psihofizice, educația pentru sănătate* implică dobândirea și aplicarea unor cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini de natură biologică, fiziologică, igienică (generală și specială – vezi igiena învățării) și sportivă. Presupune crearea și respectarea condițiilor optime pentru realizarea unui echilibru funcțional între calitățile fizice și psihice ale elevului (celui *educat*) pentru organizarea unui regim de viață rațional.

Programele proiectate din învățământul general vizează dobândirea de obișnuințe și comportamente referitoare la : igiena corporală, dentară, vestimentară ; proprietățile alimentelor și ale băuturilor ; aerisire, alimentație, somn ; depistarea infecțiilor și îngrijirea rănilor ; producerea anticorpilor prin vaccinare etc. În condiții de boală, programele de *remediare sanitară* și de educație în condiții de spitalizare vizează cultivarea sentimentului de încredere în forțele proprii, necesar pentru depășirea momentelor critice, atât la nivelul elevului, cât și al familiei.

În concluzie, *educația pentru sănătate*, ca domeniu promovat prin „noile educații”, trebuie concepută ca parte a unui *proiect global* care vizează dezvoltarea complexă a personalității, valorificarea tuturor resurselor sale *biopsihice*, cultivarea sentimentului responsabilității față de sănătatea proprie și a celor din mediul de referință, demonstrată, în ultimă instanță și în contexte multiple, prin *arta de a trăi*.

10.4. Integrarea „noilor educații” în curriculumul școlar și universitar

Recunoașterea și valorificarea „noilor educații” în pedagogia *postmodernă* este angajată la nivel de *sistem* și de *proces* (Văideanu, 1996, pp. 65-67).

La nivel de *sistem de învățământ*, „noile educații sunt purtătoare de noi obiective și mesaje” care confirmă deschiderea școlii spre toate procesele sociale de anvergură, proprii societății *postmoderne*. Problematika pedagogică și socială a „noilor educații” a stimulat adoptarea unor principii reformatoare afirmate în proiectarea curriculumului : a) *abordarea sistemică* – în termeni de educație permanentă și de interdisciplinaritate ; b) *abordarea psihologică* – în termeni de competențe ; c) *abordarea managerială* – în termeni de formare continuă a profesorilor.

La scară istorică, lansarea „noilor educații” coincide cu momentul afirmării curriculumului ca paradigmă a *pedagogiei postmoderne*, care reflectă cerințele modelului cultural al societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere. O caracteristică importantă a paradigmei curriculumului constă în deschiderea spre *educația permanentă*, care integrează în structura sa toate conținuturile și formele generale ale educației, pe tot parcursul vieții și în fiecare moment al vieții (D'Hainaut, 1981 ; Dave, 1991).

În acest proces complex este accentuată și tendința de decupare a unor probleme impuse de practica socială. Unele dintre ele au ca obiect o anumită tematică a *noilor educații* (*educația ecologică, educația civică, educația interculturală*), afirmată la nivel de discipline școlare sau chiar universitare. Trebuie clarificată însă relația necesară între „noile educații” și curriculumul școlar/universitar, dezvoltată din perspectiva *deconstrucției* sau a *reconstrucției* pedagogiei postmoderne.

Perspectiva *deconstrucției* încurajează detașarea anumitor probleme sociale și pedagogice, reflectate prin „noile educații”, fără o raportare a lor la *matricea de bază*, concentrată la nivelul *valorilor și conținuturilor generale* ale educației. Această perspectivă generează tendința de abordare a „noilor educații” ca o problemă în sine, autonomă, în plan *ontologic*, dar nedeterminată *epistemologic*, desprinsă parțial (uneori chiar total) de cadrul conceptual propriu pedagogiei. „Noile educații” sunt tratate doar ca teme de actualitate, impuse social sau chiar academic, ca resurse de cercetare indiscutabile care nu mai solicită un control metodologic sau praxiologic.

Promovarea „noilor educații” este realizată prin argumente și noțiuni preluate necondiționat din alte domenii, mai mult sau mai puțin apropiate de pedagogie. Semnificația practică este unilateralizată și accentuată doar în raport de anumite științe pedagogice – *politica educației, sociologia curriculumului, psihologia curriculumului, managementul clasei*.

Efectele negative ale *deconstrucției* sunt evidente la nivel de *sistem*, dar și de *proces*. La nivel de *sistem* este tendința înțelegerii și tratării *noilor educații* pe același plan cu conținuturile generale ale educației, ca anexe ale acestora, extrapolate valoric în mod artificial (problemă analizată într-un subcapitol anterior). La nivel de proces, există tendința de integrare a *noilor educații* în structura planului de învățământ ca discipline școlare/universitare distincte. Aceasta duce la aglomerarea planului de învățământ, dar și la diminuarea resurselor formative pozitive ale noilor educații care au un conținut particular deschis spre *module de studiu speciale, de tip intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar, transdisciplinar*.

Perspectiva *reconstrucției*, în pedagogia *postmodernă*, promovează o altă modalitate de abordare a „noilor educații”, integrate în problematica *științelor fundamentale ale educației*.

La nivelul *teoriei generale a educației*, „noile educații confirmă caracterul deschis al conținuturilor generale ale educației. Sunt definite ca *dimensiuni particulare ale conținuturilor* generale ale educației, determinate social (ca problematică) și psihologic (în funcție de vârsta elevilor și de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ).

La nivelul *teoriei generale a instruirii/didacticii generale*, „noile educații” sunt valorificate ca surse de dezvoltare a conținuturilor procesului de învățământ, în mod special a programelor și a manualelor școlare și a altor materiale curriculare, anexe și conexe.

La nivelul *teoriei generale a curriculumului*, „noile educații” oferă informații și sugestii semnificative pentru reconstrucția unor modele de proiectare pedagogică *interdisciplinară, pluridisciplinară și transdisciplinară*, cu deschidere spre educația permanentă și spre autoeducație.

La nivel de *proces de învățământ*, „noile educații” pot fi integrate în curriculumul școlar/universitar pe baza a patru *demersuri strategice* inițiate de factorii de decizie sau de profesori, în termeni de management al proiectării instruirii (Văideanu, *op.cit.*)

- 1) *Demersul infuzional*. Poate fi inițiat de fiecare profesor, la toate treptele și disciplinele de învățământ, în contextul valorificării caracterului deschis al proiectării *curriculare* la nivelul activităților didactice concrete (lecții etc.). Implică valorificarea experienței elevilor (și a comunității locale) și crearea unor situații de instruire la nivelul relației dintre activitatea didactică și contextul de realizare a acesteia. Presupune abordarea problematicii „noilor educații” în cadrul mai multor discipline școlare în funcție de toate resursele conținuturilor generale ale educației utilizate în context formal (activități didactice), dar și *nonformal* (activități extrașcolare). De exemplu, problematica educației ecologice poate fi abordată simultan la nivelul biologiei, chimiei, geografiei, fizicii etc., dar și în raport cu obiectivele specifice educației intelectuale, morale, tehnologice, estetice, psihofizice (igienico-sanitare).
- 2) *Demersul modular*. Solicită intervenția factorilor de decizie angajați în elaborarea *curriculumului școlar*, dar și a profesorilor în procesul de valorificare a programelor școlare sau a managerilor școlari, în activitatea de construcție a *curriculumului local*, a *curriculumului la decizia școlii* etc. Implică abordarea intradisciplinară sau interdisciplinară a „noilor educații” în interiorul unor discipline școlare, integrate la nivelul unor trepte școlare, în raport cu obiectivele generale și specifice ale acestora și ale unor conținuturi generale ale educației. De exemplu, educația ecologică poate fi abordată ca „modul” în cadrul biologiei, în învățământul liceal, în funcție de obiectivele educației intelectuale care vizează formarea-dezvoltarea conștiinței științifice teoretice și practice, în contextul optimizării raportului omului cu mediul în societatea contemporană.
- 3) *Demersul disciplinar*. Implică abordarea „noilor educații” în cadrul unor discipline școlare distincte, fixate și oficializate formal, la nivelul planului de învățământ. Disciplinele școlare propuse preiau, de regulă, denumirea formulată la nivel de „noile educații”: educația ecologică, educația civică, educația interculturală, educația economică etc. De exemplu, educația ecologică este promovată ca disciplină școlară integrată în planul de învățământ, cu obiective generale și specifice incluse la nivelul programelor școlare.
Dezavantajul formativ al acestui demers, mai puțin recomandat din perspectiva *proiectării curriculare*, este triplu: a) aglomerarea planului de învățământ; b) diluarea *curriculumului comun*; c) tratarea „noilor educații” în termeni de cultură de specialitate, în defavoarea resurselor lor superioare, existente la nivel de cultură generală.
- 4) *Demersul transdisciplinar*. Presupune abordarea „noilor educații” la nivelul unor discipline de învățământ, cu statut *formal* sau *nonformal*, construite cu un *scop general special* – analiza unor probleme globale (*poluarea, democrația, schimbarea în societate, mass-media, sănătatea, economia în societatea cunoașterii* etc.) prin

valorificarea informațiilor din mai multe științe, dincolo de specificul acestora. Strategia *proiectării curriculare* vizează subordonarea informațiilor științifice, provenite din mai multe domenii ale cunoașterii, față de problematica lumii contemporane, specificată și concentrată la nivelul unei „noi educații” sau al mai multor „noi educații”

Acest demers permite experimente didactice inovatoare, realizate la nivel de „sinteze științifice” propuse anual sau semestrial/semestrial de „echipe de profesori”. De exemplu, abordarea problemelor globale ale educației ecologice poate fi realizată într-un cadru formal (disciplină școlară, construită *transdisciplinar*, inclusă în planul de învățământ) sau nonformal (activități extrașcolare) prin modalități speciale: predarea în echipe formate din profesori de biologie, chimie, fizică, geografie, economie, sociologie, filozofie etc.; lecții de sinteză, ore de dirigenție, activități de consiliere, dezbateri tematice (etice, științifice, tehnologice), concursuri școlare, activități extrașcolare organizate cu reprezentanți ai comunității locale etc. Același mecanism al proiectării curriculare transdisciplinare poate fi utilizat și în cazul abordării celorlalte probleme concentrate la nivelul unei/unor „noi educații”.

În plan *metodologic*, pentru integrarea optimă a „noilor educații” în structura *curriculumului școlar/universitar*, reconstrucția promovată de pedagogia *postmodernă* are în vedere:

- A) *Tipul de demers strategic infuzional*. Stimulează inițiativa inovatoare a fiecărui profesor în context didactic și managerial (la nivelul clasei și al organizației școlare).
- B) *Tipul de demers strategic modular*. Rezolvă corect relația dintre „noile educații” și conținuturile generale ale educației în contextul concret al unei/unor discipline de învățământ, al unei/unor trepte și vârste școlare.
- C) *Tipul de demers intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar și transdisciplinar*. Răspunde unor cerințe ale curriculumului în sens integrat, în perspectiva educației permanente. Respectă logica dezvoltării științei postmoderne, în plan *epistemologic* și *praxiologic*, reflectată la nivelul proiectării curriculare în sens global și deschis, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Capitolul 11

Formele generale ale educației

În acest capitol vom analiza problematica *formelor generale ale educației*, complementară cu cea a *conținuturilor generale ale educației*. Aceasta presupune *definirea* conceptului care acoperă realitatea extinsă a formelor generale ale educației și *clasificarea* lor pe baza unor criterii relevante din punct de vedere logic și pedagogic. Cele trei forme ale educației – *educația formală*, *educația nonformală*, *educația informală* – vor fi analizate în funcție de anumite *modele* elaborate din perspectiva paradigmei *curriculumului*, care evidențiază interdependența și deschiderea lor în sensul *educației permanente* și al *autoeducației*.

11.1. Conceptul pedagogic de formă generală a educației

Conceptul pedagogic de formă generală a educației delimitează și definește *cadrul de realizare a acțiunilor și influențelor cu finalitate formativă directă sau indirectă*, desfășurate în diferite *modalități*, într-un timp și spațiu determinat social.

În plan axiomatic, problematica *formelor generale* este complementară cu cea a *conținuturilor generale ale educației*. *Formele generale* definesc *modalitățile de realizare* a conținuturilor generale ale educației. Constituie *expresia* organizată și/sau *spontană* a *substanței valorice*, concentrată la nivelul *conținuturilor generale* ale educației, realizabile la scara întregului sistem social, în mediul școlar, dar și extrașcolar.

Logica educației reflectă interdependența necesară între *conținuturile generale* care reflectă *valori* umane fundamentale și *formele generale* adoptate în anumite contexte de sistem și de proces, instituționale și noninstituționale, organizate sau spontane. Relația dintre *conținuturile* și *formele generale* oferă o multitudine de posibilități de manifestare a educației la nivelul unor raporturi intensive sau extensive, de închidere sau de deschidere față de o realitate pedagogică din ce în ce mai complexă și mai contradictorie în contextul societății (post)moderne.

Dincolo de această varietate, din ce în ce mai greu controlabilă, există o anumită arie de desfășurare a *conținuturilor generale*, care delimitează realitatea proprie *formelor generale ale educației*, realizate prin *acțiuni organizate* și/sau *influențe spontane*, în contextul sistemului social global, în cadrul principalelor sale subsisteme (cultural, comunitar, politic, economic) și în cel specializat (ca sistem de învățământ).

Ordonarea și analiza formelor generale ale educației, exprimate într-o multitudine de variante concrete, trebuie realizate în raport de acest context general și specific. Integrarea

și conceptualizarea lor la nivelul unor *tipologii* presupun prezentarea, în prealabil, a unor criterii de clasificare relevante în plan pedagogic și social.

Clasificarea formelor generale ale educației angajează două categorii de *criterii* cu valoare de *repere* metodologice, plasate pe o traiectorie socială fixată, convențional, la un nivel polar, special pentru explicarea și înțelegerea unor acțiuni și influențe pedagogice extrem de variabile. Avem în vedere: 1) prezența sau absența cadrului instituțional angajat la nivel de proiectare pedagogică; 2) existența sau inexistența *factorilor* de organizare, angajați în calitate de *agenți*, *actori* sau chiar de *autori* ai educației. În această perspectivă, *formele generale* ale educației pot fi identificate și clasificate după:

- 1) criteriul *proiectării*:
 - a) *educație instituțională*, realizată în mod explicit, cu obiective specifice instituționalizate: educația *formală*; educația *nonformală*;
 - b) *educație noninstituțională*, realizată în mod implicit, fără obiective specifice instituționalizate – educația *informală*;
- 2) criteriul *organizării*: a) educație realizată pe baza unor acțiuni explicite (care pot include și influențe implicite) – educația *formală*; educația *nonformală*; b) educație realizată doar pe baza unor *influențe* implicite – educația *informală*.

Toate *formele generale ale educației* pot fi identificate în cadrul sau în contextul *sistemului de educație*, care include toate instituțiile/organizațiile sociale și comunitățile umane implicate, în mod explicit sau implicit, direct sau indirect, deliberat sau spontan, în realizarea unor funcții pedagogice principale sau secundare.

Definirea și analiza formelor generale ale educației vizează delimitarea cadrului și a modalităților de manifestare a activității de *formare-dezvoltare* a personalității prin intermediul unor *acțiuni* și/sau *influențe pedagogice* specifice determinate și diferențiate în timp și spațiu. În contextul teoriei generale a educației, problematica *formelor* răspunde cerințelor de abordare globală a tuturor fenomenelor și proceselor sociale cu finalitate pedagogică angajată, în ultimă instanță, la nivelul societății în ansamblul său.

În termeni de filozofie a educației, *formele* definesc caracteristicile exterioare ale unor tipuri de acțiuni și/sau influențe pedagogice, dar și modalitățile de structurare internă a elementelor componente în raport cu o idee dominantă:

- a) *rigoarea și obligativitatea normativă*, în cazul *educației formale*;
- b) *flexibilitatea și adaptabilitatea* la cereri opționale și facultative, în cazul *educației nonformale*;
- c) *spontaneitatea, extinderea și eterogenitatea*, în cazul *educației informale*.

În același cadru metodologic poate fi plasată și problema raportului dintre *formele generale* și *conținuturile* generale ale educației. Logica rezolvării acestei probleme exclude atât separarea celor două categorii pedagogice fundamentale, cât și tendința de plasare a lor în opoziție, ca reflex al unor curente filozofice care consideră *forma* un factor activ, iar *materia* (*conținutul*) doar un factor pasiv – vezi *Filosofia de la A la Z. Dicționar Enciclopedic de Filosofie*, 1999, pp. 193, 194.

Analiza formelor generale ale educației presupune valorificarea criteriilor de clasificare operabile la nivelul acestei categorii pedagogice fundamentale, care consemnează diferențele esențiale existente între situațiile pedagogice bazate pe acțiuni organizate sau doar pe influențe spontane, desfășurate într-un cadru care conferă proiectării un caracter instituționalizat sau noninstituționalizat. Sunt repere metodologice definitorii pe care le

vom valorifica în analiza celor trei forme generale ale educației : 1) *educația formală* ; 2) *educația nonformală* ; 3) *educația informală*.

11.2. Educația formală

Educația formală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod *riguros* și *ierarhic*, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Implică acțiuni cu finalitate pedagogică realizate în contextul instituțiilor/organizațiilor specializate în educație/instruire, structurate pe niveluri școlare (primar, secundar, superior) sau postșcolare/postuniversitare (activități de perfecționare, reciclare etc.). Angajează activitatea de instruire, în cadrul procesului de învățământ, organizată, planificată și realizată cu maximum de rigurozitate în timp și spațiu (plan, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare, clasa de elevi, cabinet, laborator, atelier școlar etc.).

Educația *formală* este organizată instituțional în cadrul sistemului de învățământ, sub îndrumarea cadrelor didactice de specialitate, care asigură dirijarea și (re)construirea conștientă a raporturilor *funcțional-structurale* dintre *educator* și *educat*, realizate într-un context metodologic favorabil reușitei pedagogice. Implică următoarele *obiective generale* (vezi Cerghit, în Cerghit, Vlăsceanu, 1988, pp. 27, 28) :

- a) dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică ;
- b) exersarea aptitudinilor și a atitudinilor elevilor/studentilor etc. într-un cadru metodologic deschis, (auto)perfectibil ;
- c) aplicarea tehnicilor de evaluare socială la diferite niveluri de integrare școlară-post-școlară, universitară-postuniversitară, profesională .

Specificarea acestor obiective generale și operaționalizarea lor la nivelul unor acțiuni concrete valorifică resursele proprii educației *morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice*. Realizarea lor este posibilă în cadrul organizat în context școlar și universitar. În această accepție, *educația formală* este cunoscută și sub numele de *educație școlară/universitară*, promotoare a unor forme de organizare a instruirii specifice (lecție, curs, seminar, conferință). Conținuturile și strategiile angajate corespunzător obiectivelor pedagogice evocate asigură educația/instruirea de bază, susținând trunchiul de pregătire generală necesar oricărei personalități în faza fundamentării structurilor sale aptitudinale și atitudinale, dar și ulterior, pe parcursul profilării și specializării până la cele mai înalte niveluri de competență și performanță.

Coordonatele funcționale proprii educației *formale* sunt evidente la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Sunt exprimate normativ și demonstrate practic prin următoarele consecințe *structurale* și trăsături *operaționale* :

- a) *proiectarea pedagogică organizată* pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare, strategii de instruire, materiale de stimulare a învățării etc. ;
- b) *orientarea prioritară a finalităților* în direcția parcurgerii unor *programe obligatorii*, pentru „asigurarea succesului unui număr cât mai mare de elevi și studenți” (Văideanu, 1988, p. 226) ;
- c) *învățarea școlară/universitară sistematică*, realizată prin corelarea activității cadrelor didactice, de diferite specialități, în „echipe pedagogice”, bazate pe un demers coerent, din punct de vedere *metodologic* ;

- d) *evaluarea pe criterii socio-pedagogice riguroase*, implicate în luarea unor decizii specifice (note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.), finalizate periodic prin lucrări scrise/aplicative, examene, colocvii, concursuri etc.

Analiza educației formale în funcție de criteriile promovate de *paradigma curriculumului*, la nivelul *proiectării pedagogice*, permite sublinierea următoarelor caracteristici generale structurate la nivel de :

- 1) *Organizare* – educație, instruire *frontală*, legitimată oficial în documente de politică a educației, realizată, în mod special, prin *lecții* (în învățământul școlar) și *cursuri* (în învățământul universitar).
- 2) *Planificare* :
 - a) *finalități* incluse în documente de politică a educației, angajate *macrostructural* (*ideal, scopuri strategice* care vizează *educația formală*, în general) și *microstructural* (*obiective generale și specifice* care vizează *educația formală*, în special, realizată pe trepte, cicluri, discipline școlare/universitare) ;
 - b) *conținuturi curriculare* obligatorii incluse în planul de învățământ (precizarea disciplinelor școlare) și în programele școlare (precizarea structurii fiecărei discipline școlare în termeni de competențe și performanțe minime, medii, maxime) ;
 - c) *metodologie* – impusă în sens normativ ; dependentă de specificul fiecărei trepte și discipline școlare/universitare, în limitele capacității de inițiativă didactică a educatorului (profesorului) ;
 - d) *evalua*re – după standarde relativ fixe ; finală (la sfârșitul lecției, capitoului, anului, ciclului de studii etc.) : sumativă, cumulativă, prin *note* și *calificative* cu funcții de validare, promovare, certificare școlară și socială.
- 3) Realizare-dezvoltare a activității de educație formală (organizată și planificată anterior) prin articularea a trei acțiuni complementare :
 - a) *predarea* : comunicarea mesajului pedagogic/didactic – exactă, riguroasă, ierarhică, orientată predominant spre formarea cognitivă ;
 - b) *învățarea* : dirijată de *educator*, ca efect imediat al *predării* ; bazată predominant pe resursele psihologice cognitive ale celui educat (elevului etc.)
 - c) *evaluarea* rezultatelor predării-învățării prin metode clasice (probe orale, scrise, practice) adaptate la specificul fiecărei discipline de învățământ.

Limitele educației formale sunt evidente în condițiile accentuării caracteristicilor sale structurale prezentate anterior. Pot fi semnalate câteva riscuri pedagogice majore generate și întreținute prin excesul de rigoare și ierarhie :

- 1) *organizarea nediferențiată*, neadaptată oportunității la *context*, care inhibă inițiativele profesorului, necesare pentru adoptarea unor formule de instruire în grup și individual sau pentru experimentarea unor noi *variante* de activități didactice (în cadrul tipurilor consacrate *formale*) ;
- 2) *planificarea rigidă* a activităților de educație/instruire formală prin „scenarii închise”, preluate prin rutină și conduită birocratică, fără nici un efort de reflectare și interiorizare a criteriilor impuse de paradigma *proiectării curriculare* și a *managementul clasei* de elevi ;
- 3) realizarea unilaterală a activităților de educație/instruire formală, în măsura în care este încurajată *predarea* monodisciplinară, *învățarea* dirijată doar spre valorificarea resurselor cognitive, *evaluarea* sumativă, cantitativă, standardizată, preferată în raport cu cea formativă, calitativă (psihologic), individualizată (de progres).

Depășirea acestor limite cu caracter *obiectiv*, dependente de caracteristicile structurale ale educației formale), dar și *subiectiv* (dependente de comportamentul educatorului/profesorului), poate fi asigurată prin deschiderea permanentă a educației formale spre resursele, pozitive pedagogice, pe care le oferă educația *nonformală*, dar și *educația informală*. La acest nivel este necesară respectarea unei cerințe axiomatice a paradigmei *curriculumului* care vizează integrarea în structura oricărui proiect pedagogic a tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației).

Deschiderea educației formale confirmă calitatea sa de modalitate principală de realizare calitativă a funcțiilor generale ale activității de formare-dezvoltare a personalității în context școlar și universitar. Această deschidere este orientată spre : a) alte modalități de organizare a acțiunii pedagogice (vezi educația *nonformală*) ; b) alte surse de influență pedagogică (vezi educația *informală*).

Dubla deschidere a educației formale spre *acțiunile nonformale* și *influențele informale* permite *depășirea limitelor sale inerente*, care țin de normativitatea excesivă a programelor, de tendința didacticistă a metodelor, de predispoziția rutinară a organizației școlare, de orientarea predominantă a profesorilor spre formare intelectuală, spre informare și evaluare cumulativă. Este o temă de cercetare dezvoltată la nivelul paradigmei și al teoriei *curriculumului* care promovează axiomatic – așa cum aminteam – teza valorificării tuturor *formelor generale ale educației* în cadrul oricărui proiect pedagogic, ca resursă a autoperfecționării sale permanente.

11.3. Educația nonformală

Educația nonformală reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității umane realizată într-un cadru organizat și planificat, în mod *flexibil* și *opțional*, în mediul școlar și extrașcolar, în afara programelor de tip *formal*. Implică *acțiuni* pedagogice specifice proiectate de cadre specializate, aflate în raporturi de : a) *complementaritate* cu cele realizate riguros la nivel de *educație formală* ; b) *deschidere* față de *informațiile* furnizate de *educația informală*, în termeni de *influențe* spontane.

Caracteristicile specifice educației nonformale reflectă poziția foarte mobilă a acțiunilor sale inițiate în context *extrașcolar*, dar și *școlar*, cu resurse pedagogice *extradidactice*, dar și *didactice*. Sunt concentrate în două calități esențiale, care exprimă capacitatea educației nonformale de : 1) a interveni în interiorul, dar și în exteriorul sistemului și al procesului de învățământ ; 2) a asigura „o punte între cunoștințele asimilate la lecții (n.n. *formal*) și informațiile acumulate informal” (Văideanu, 1988, p. 54).

Conținutul educației nonformale este determinat de specificul acțiunilor pedagogice, organizate flexibil în context școlar și extrașcolar, dar și de dinamica influențelor degajate spontan la acest nivel sau preluate din mediul extern.

Acțiunile (și influențele) specifice educației nonformale sprijină în mod direct și indirect activitățile organizate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Ele sunt plasate pe două coordonate pedagogice. Prima coordonată pedagogică este situată în interiorul școlii, dar în afara clasei, respectiv a programului didactic obligatoriu ; a doua coordonată este situată în afara școlii ca organizație de bază a sistemului de învățământ. Ca urmare identificăm două categorii de activități specifice *educației/instruirii nonformale* : 1) *extradidactice* – în afara programului formal al clasei de elevi ; 2) *extrașcolare* – în afara mediului școlar, în instituții/organizații extrașcolare, specializate în educație nonformală.

- 1) *Activitățile specifice educației nonformale*, proiectate, realizate și dezvoltate în afara programului formal al clasei, sunt organizate într-un cadru foarte variat, în concordanță cu diversitatea opțiunilor exprimate de elevi la diferite intervale de timp. Sunt realizate în diferite contexte pedagogice, organizate flexibil în mediul școlar, dar specializate în educație *nonformală*: cercuri pe discipline de învățământ, cercuri interdisciplinare/pluridisciplinare; cercuri tematice/transdisciplinare; cenacluri literare; dezbateri tematice (educație civică, religioasă, estetică; psihofizică; orientare școlară și profesională); ansambluri sportive, artistice, culturale etc.; întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare etc.
- 2) *Activitățile specifice educației nonformale*, proiectate, realizate și dezvoltate în afara școlii, sunt organizate într-un cadru specializat, cu obiective, conținuturi și metodologii afirmate în instituții recunoscute social, complementare celor incluse în programele formale. La acest nivel identificăm două categorii de activități *nonformale, extrașcolare*:
 - A) *Activități perișcolare*, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber, pentru transformarea acestui în timp liber cu valoare pedagogică asumată în mod explicit. La rândul lor, aceste activități se pot clasifica în raport cu natura resurselor pedagogice angajate:
 - a) *activități nonformale/extrașcolare*, realizate cu resurse *tradiționale*: excursii, vizite la diferite obiective istorice, culturale, economice etc.; tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole (teatru, cinema etc.) și de expoziții etc.;
 - b) *activități nonformale/extrașcolare*, realizate cu resurse (post)moderne – activități specifice organizate la nivel de *bibliotecă, videotecă, discotecă, mediatecă – școlară/universitară*; activități la nivel de *presă scrisă, radio, televiziune, instruire asistată de calculator – școlară/universitară*.
 - B) *Activități parașcolare*, organizate în mediul socioprofesional, ca *soluții alternative* de perfecționare, reciclare, formare continuă, educație recurentă; aceste activități pot fi instituționalizate la nivel de *presă pedagogică, radio-televiziune școlară/universitară*; cursuri, conferințe tematice etc., cu programe orientate special în direcția educației permanente și a autoeducației etc.

Analiza comparativă a celor de forme de organizare a educației – formală, nonformală – conduce la identificarea de caracteristici comune și distincte.

Caracteristicile *comune* vizează proiectarea pedagogică realizată la nivel instituționalizat, cu cadre specializate și organizarea acțiunilor pedagogice (didactice, extradidactice, școlare, extrașcolare) la nivel structural, prin corelația funcțională dintre *educator* și *educat* (vezi structura activității de educație/instruire).

Caracteristicile *distincte* evidențiază următoarele *note specifice educației nonformale*:

- a) *Proiectarea pedagogică este neformalizată*, oferind educatorului o mai mare libertate de decizie și de experimentare; implică programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă, angajate la nivel general-uman, civic, socio-profesional, ideologic (religios, filozofic, politic), sportiv, estetic etc.; presupune o arie tematică largă, dezvoltată pe fondul unor obiective specifice comune, realizabile cu ajutorul unei metodologii extrem de flexibile și de inovatoare, de receptivă la înnoire și exercițiu euristic diversificat.
- b) *Organizarea este neformalizată*, în măsura în care permite avansarea unor structuri instituționale flexibile de tip facultativ, adaptabile la cerințele elevilor și studenților, dar și ale absolvenților diferitelor forme de școlarizare medie și superioară; implică

- profilarea *conținuturilor* în raport de opțiunile elevilor, ale comunității școlare, ale comunității locale etc.; presupune flexibilizarea *metodologiei* (strategii, metode, tehnici și mijloace de instruire), orientarea sa specială spre experiment și inovație;
- c) Evaluarea este *neformalizată*, urmărind în mod special stimularea psihologică a celor care optează pentru un anumit tip de activitate, consolidarea motivației lor interne, sociale pentru instruirea eficientă, pentru studiul individual intensiv și extensiv, pentru autodezvoltarea resurselor lor creative în context deschis; implică strategii de evaluare formativă – continuă – de progres, fără note sau calificative oficiale; presupune valorificarea deplină a potențialului fiecărui educat în situații de orientare și promovare școlară și socio-profesională în perspectiva educației/instruirii permanente și a autoeducației.

Structura activității de educație nonformală are un plus de flexibilitate și de deschidere în raport cu influențele câmpului *psihosocial*, care concentrează și multiplică numeroase efecte centrale și secundare, dependente de contextul extern și intern existent în mediul pedagogic de referință

Coordonatele funcționale, proprii educației *nonformale*, intervin ca *obiective generale*, „de vocație”: 1) sprijinirea elevilor și chiar a adulților cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală; 2) stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a personalității umane și a comunităților locale (vezi De Landsheere, 1992, pp. 566, 567). *Obiectivele specifice* derivate vizează: a) dezvoltarea unor sectoare socioeconomice particulare; b) valorificarea adecvată a resurselor locale; c) alfabetizarea funcțională, în special a grupurilor sociale defavorizate; d) formarea și perfecționarea profesională; e) educarea generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan *moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic*.

Dezvoltarea educației nonformale este semnificativă, în ultimele decenii, ca urmare a contribuțiilor înregistrate în plan *teoretic* (vezi „*teoria deșcolarizării*”) și *practic*, de progresul *mass-media* în general, de „noile *mass-media*”, în special.

„*Teoria deșcolarizării*” promovează o critică radicală a educației *formale* (școlare), considerată „o nouă religie planetară care întreține o risipă considerată legitimă atâta timp cât nu vor fi identificate efectele ei nocive” (Illich, 1971, p. 82). Școala centrată pe note, calificative, examene, diplome obținute conform unor programe și metode rigide trebuie înlocuită prin „noi instituții educative”. Ele sunt gândite ca *structuri de tip nonformal*, proiectate ca *rețele ale cunoașterii*, bazate pe:

- a) servicii utilizate în activitatea zilnică în uzine, aeroporturi, ferme etc., care oferă anumite „obiecte educative”: biblioteci, laboratoare, săli de expoziție, săli de spectacol, muzee etc.;
- b) „schimburi de cunoștințe”, inițiate și finalizate de „o listă de persoane” disponibile și pregătite să realizeze astfel de acțiuni;
- c) organisme instituționale deschise care „facilitează întrunirile între semeni”, înregistrând și valorificând aspirațiile educaționale ale acestora;
- d) anuare care includ adresele unor personalități profesioniste sau amatoare, capabile să ofere „servicii educative” de calitate (Illich, 1971; Mahler, 1977, pp. 56-63; 128-134).

Modelul teoretic al „deșcolarizării” a indus în plan social o anumită forță sugestivă care a influențat evoluția educației *nonformale*. Nu pot fi neglijate însă *limitele* sale majore, generate de opoziția afișată tranșant și exclusiv față de educația/instruirea *formală*. Astfel, educația nonformală privită în sine, independent de educația formală, întreține deficiențe funcționale prin faptul că:

- a) „nu conduce decât rareori la o calificare oficială a competențelor” (De Landsheere, 1992, p. 566) ;
- b) promovează structuri mult prea fluide, centrate doar asupra unor obiective concrete, imediate, fără angajarea unor strategii eficiente în perspectiva educației permanente ;
- c) întreține unele riscuri pedagogice în plan metodologic, exprimate printr-un anumit *activism* de suprafață (*pseudoactivism*) și o dependență excesivă de mijloacele tehnice care pot dezechilibra corelația *dintre educator și educat* ;
- d) eludarea sau neglijarea posibilităților de validare socială a rezultatelor, prin diplome și certificate, la nivelul educației *formale*.

Progresele pedagogice semnificative înregistrate în domeniul proiectării, realizării și dezvoltării educației *nonformale* angajează depășirea modelului „deşcolarizării”. Procesul include evidențierea conexiunilor existente între educația *nonformală* și educația *formală*, plecând de la calitatea lor de *forme generale de educație*, bazate pe specializarea instituționalizată a proiectării pedagogice și pe organizarea acțiunilor *specifice*, la nivelul corelației funcționale *educator – educat*.

Procesul de perfecționare și dezvoltare continuă a *educației nonformale*, este facilitat, în ultimele decenii, de progresul tehnologic general, valorificat, în mod special, în cadrul *mass-media*. Problema este analizată în literatura de specialitate, din mai multe *perspective* care contribuie la înțelegerea și aprofundarea nucleului funcțional-structural și metodologic al educației nonformale (Cucu, 2000) :

1) Perspectiva *educației permanente*

Este plasată în contextul dezvoltării educației în perspectiva secolului XXI. „*Mass-media* – forță insuficient cunoscută” deține resurse multiple, valorificabile la nivel de educație permanentă, concept care integrează toate conținuturile și formele generale ale educației. Educația *nonformală* trebuie să elimine efectele negative, generate de „*produsele sub-mediatic*”, și să valorifice „*modelele de succes*”, promovate chiar prin structuri specifice pedagogice (cum ar fi, de exemplu, televiziunile – culturale, școlare, universitare etc.)

2) Perspectiva *comunicării* ca *model* specific și ca *proces* de *influență*

Este plasată în contextul relației dintre *mass-media* și teoria *informației*. Procesarea necesară în cazul *educației nonformale* vizează *comunicarea* ca proces de *acțiune pedagogică*, nu doar de influență spontană. Informația furnizată de *mass-media* este utilizată pedagogic prin receptare și interiorizare în raport de context. Are în vedere toate structurile existente în educația *nonformală*, extradidactică și extrașcolară, în mod special cele de tip educație perișcolară bazată pe resurse tehnologice (post)moderne și de tip educație parașcolară (implicat în formarea profesională continuă)

3) Perspectiva *structurii actului educativ prin mass-media*

Este concentrată la nivelul relației dintre educatorul – emițător – și educatul – receptor. Cadrul specializat în *educație nonformală* valorifică resursele *mass-media* în construirea și transmiterea mesajelor pedagogice. *Educatorul-receptor* al mesajelor pedagogice de tip *nonformal* își valorifică propriile cunoștințe provenite de la nivel de *mass-media* în procesul de interiorizare, de aprofundare și extindere a informației.

4) Perspectiva *abordării metodologie* a *educației prin mass-media*

Este dezvoltată în contextul promovat de „noile educații”, prin valorificarea tuturor mijloacelor (post)moderne de informare în masă, aflate în plin proces de dezvoltare

tehnologică și socială. Implică experimente pedagogice de anvergură realizate îndeosebi la nivel de *educație nonformală* (*pedagogia audiovizualului, televiziunea școlară, dispozitivele didactice bazate pe tehnici video, învățămîntul la distanță, analiza tranzacțională, programarea neurolingvistică* etc.) – vezi Pastiaux, 1997, pp. 142-151 ; Arhip, Papuc, 1996, pp. 105-111.

Obiectivele specifice educației nonformale realizate prin „noile mass-media” stimulează progresul general al activităților de instruire. Avem în vedere acele obiective specifice care vizează :

- a) „difuzarea programelor în școli izolate sau încadrate necorespunzător” în perspectiva democratizării educației, a egalizării șanselor de reușită școlară ;
- b) crearea de programe pedagogice exemplare oferite tuturor cadrelor didactice ;
- c) intensificarea și extinderea proceselor de învățare în școală/universitate sau în rețea (vezi rolul televiziunilor școlare cu circuit închis sau deschis) ;
- d) completarea cunoștințelor în domenii care solicită un grad tot mai ridicat de operativitate a informației : limbi străine, științe socioumane, matematică, biologie etc. ;
- e) stimularea „alfabetizării funcționale” în domenii productive care solicită perfecționarea și chiar (re)calificarea profesională continuă (vezi Schramm, Kahnert, Coombs, Lyle, 1979).

Evoluția tehnologiilor de vârf, tipică societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere, a determinat proiectarea și perfecționarea unor *forme specifice* de realizare a educației *nonformale* prin : radio-școală ; televiziune școlară/universitară ; programe pedagogice pe *internet*, în cadrul *învățămîntului la distanță*., în contextul educației globale, educației permanente, autoeducației.

11.4. Educația informală

Educația informală reprezintă ansamblul influențelor pedagogice exercitate spontan asupra personalității de la nivelul mediului social (cultural, politic, economic, religios etc.), (micro)grupurilor sociale, comunității (familie ; comunitate : locală, teritorială, națională, internațională), mass-mediei (presă scrisă, radio, televiziune etc.).

Educația *informală* nu angajează o acțiune pedagogică, bazată pe instituționalizarea corelației dintre educator și educat. La acest nivel intervine deosebirea fundamentală dintre educația informală (bazată doar pe influențe pedagogice) și educația nonformală (bazată pe activitatea pedagogică de tip nonformal) și educația formală (bazată pe activitatea pedagogică de tip formal). Rolul educației informale nu trebuie neglijat însă nici în acest context. Influențele pedagogice, extrem de numeroase și de variabile, sunt implicate, în mod inerent, la nivelul oricărei acțiuni pedagogice de tip *formal* sau *nonformal*. Există astfel un anumit potențial cognitiv, afectiv, socioprofesional al educației *informale*, care poate fi acumulat și valorificat pe tot parcursul existenței umane.

Originile educației informale trebuie căutate la nivelul câmpului psihosocial care înconjură orice activitate pedagogică/didactică. Educația *informală* include toate influențele spontane exercitate asupra acțiunilor cu finalitate formativă, cu efectele lor pedagogice multiplicat în timp și spațiu chiar de la nivelul activităților cotidiene care însă „nu își propun în mod deliberat atingerea unor țeluri de ordin educativ” (Cerghit, 1988, p. 28).

Sfera educației informale este în continuă extindere în societatea modernă și post-modernă, care susține „o masă informațională enormă ca volum dar eterogenă, foarte variată și inegală de la zi la zi, de la persoană la persoană” (Văideanu, 1988, pp. 232, 233).

Ascensiunea *mass-media* este evidentă odată cu progresul noilor tehnologii informaționale și de comunicare. La nivelul educației informale semnificative există influențele pedagogice multiplicat pe două circuite: a) informarea *globalizată* (prin televiziunea prin cablu) și *localizată* (prin presa scrisă, posturi de radio și de televiziune dezvoltate în plan teritorial); b) *extinderea rețelor de comunicare*, care se face rapid prin noile tehnologii informaționale (*internet, e-mail* etc.). Aceste circuite, perfecționate tehnic, generează fenomene de „suprainformare” sau de „hiperstimulare senzorială”, ale căror efecte imediate, dar și pe termen mediu și lung, sunt tot mai greu controlabile din perspectivă pedagogică.

Tipologia influențelor pedagogice, implicate în realizarea educației *informale*, poate fi sesizată în raport de mai multe criterii. Vom face referință la două criterii: A) aria specială de apartenență a influențelor pedagogice; B) sursa de proveniență a influențelor exercitate în condițiile *comunicării pedagogice*.

A) În funcție aria specială de apartenență, sunt semnificative două categorii de influențe pedagogice:

- 1) *influențe pedagogice provenite din medii sociale mai puțin structurate instituțional* (sau chiar deloc structurate instituțional): comunitatea locală, familia, strada, cartierul, satul, microgrupul de referință etc.;
- 2) *influențe pedagogice provenite din medii sociale structurate instituțional*, dar din perspectiva altor finalități și motivații decât cele specifice educației/instruirii: *mass-media – scrisă* (presa), *audiovizuală* (radio, televiziune), transmisă *digital* (prin diferite rețele informaționale de nivel local, teritorial, zonal, global, mondial etc.) Cea de-a doua categorie de *influențe* include *mass-media*, în general, deosebită fundamental de *mass-media specializată* în proiectarea unor acțiuni pedagogice (*radio-școală, televiziune școlară/universitară, programe pedagogice pe internet, softuri pedagogice* etc.), proprii educației *nonformale*.

B) În funcție de sursa de proveniență a influențelor exercitate în condițiile *comunicării pedagogice*, sunt semnificative următoarele categorii de influențe pedagogice:

- a) influențe generate de situația în care are loc educația într-un anumit context extern și intern (spațiu, timp, forme de organizare, stil didactic);
- b) influențe generate de comportamentul verbal și nonverbal al educatorului/profesorului, în calitate de emițător al mesajului pedagogic/didactic;
- c) influențe generate de necesitățile și disponibilitățile cognitive și noncognitive ale elevilor, în calitate de receptori ai mesajului pedagogic/didactic;
- d) influențe generate de calitățile/deficiențele speciale ale mesajului pedagogic emis, transmis, receptat și interiorizat la nivel individual și colectiv;
- e) influențe generate de metodologia de educație/instruire utilizată, de calitățile tehnice, pedagogice și sociale ale acesteia, demonstrate în funcție de specificul activității și al celor educați (personalitatea elevilor, sintalitatea clasei de elevi etc.).

Importanța educației informale este evidentă în plan cantitativ. În acest sens, educația *informală* este caracterizată prin faptul că „precede și depășește ca durată, conținut și modalități de insinuare practicile educației formale” (Cucoș, 1996, p. 36).

În plan calitativ însă, educația informală intervine difuz, eterogen, neselectiv, doar prin influențe spontane care devin tot mai aleatorii, din cauza câmpului lor de manifestare extrem de larg și de variabil, în lipsa unor scopuri pedagogice specifice activității de educație/instruire și acțiunilor subordonate acestora, de tip *formal* sau *nonformal*.

Educația informală realizată prin mass-media constituie o temă aparte, de importanță majoră în condițiile exploziei informaționale amplificată zilnic la nivelul societății moderne și postmoderne. Sunt evidente două fenomene complementare proprii educației *informale* realizate prin *mass-media* :

- a) creșterea potențialului său informativ general (și uneori chiar special) ;
- b) situarea sa în avangarda procesului de informare rapidă, în raport cu educația *formală* și *nonformală* – vezi rolul *mass-media* în difuzarea noutăților științifice (cucerirea cosmosului, cercetările medicale, oceanografice etc.) și sociale (evenimente politice, culturale, economice, religioase etc., semnificative la scară locală, teritorială, națională și mondială).

În plan *pedagogic*, problema globală, esențială care trebuie rezolvată este cea a integrării informației furnizate de *mass-media* în structura cunoștințelor și capacităților dobândite prin educație formală și nonformală. La acest nivel trebuie căutat răspunsul optim la patru *situații-problemă* (Văideanu, 1988, pp. 233, 234) :

- a) „cât din informația percepută prin mass-media devine cultură” ? ;
- b) care este beneficiul formativ produs în timpul celor 4-6 ore zilnice de vizionare a televiziunii ? ;
- c) „ce procent din imaginile sau datele percepute *informal* face obiectul unor discuții sau analize înainte ca un alt val de informații să le alunge în uitare” ? ;
- d) în ce măsură elementele învățate *informal* susțin opțiunile și deciziile individuale și sociale ?

Evoluția educației informale depinde de o multitudine de factori, nu doar de cei generați de progresul tehnologic și social al fenomenului *mass-media*. Este determinată de ansamblul influențelor pedagogice exercitate continuu de mediul social asupra activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane.

Educația *informală* concentrează practic, în mod direct sau indirect, experiența de viață a fiecărei personalități, realizată într-un mediu social complex – natural, economic, politic, cultural și comunitar. Este o experiență de învățare care nu trebuie neglijată, ci din contră, trebuie valorificată integral în activitatea de proiectare *curriculară*, după cum o demonstrează cercetările mai vechi sau mai noi de filozofie a educației (Dewey, 1902, 1977) sau de politică a educației (Shane, Tabler, 1980 ; Văideanu, 1988, 1996).

Experiența de viață a celui *educat*, înțeleasă și ca expresie concentrată a influențelor *informale*, trebuie valorificată în cadrul activităților de tip *formal* și *nonformal*. Deschiderea pedagogică promovată în această perspectivă *curriculară* globală are un triplu scop :

- 1) preluarea cunoștințelor și capacităților acumulate deja în mediul social de referință (familie, comunitate locală, grup de prieteni etc.) ;
- 2) valorificarea acestor cunoștințe și capacități în rezolvarea unor sarcini curente, explicite, explicite, de tip *formal* și *nonformal* ;
- 3) aplicarea acestor cunoștințe și capacități, preluate din mediu social și valorificate în context *formal* și *nonformal*, la nivel disciplinar și interdisciplinar, pe termen scurt, dar și mediu și lung.

În funcție de acest triunghi teleologic virtual, care angajează, în mod special, resursele pedagogice provenite de la nivelul experienței de viață a celui *educat*, este posibilă elaborarea conceptului de *curriculum informal* în interdependență cu cel de *curriculum formal* și de *curriculum nonformal*. Această problemă va fi dezvoltată în *Partea a V-a* a cărții – *Teoria generală a curriculumului*.

11.5. Interdependența formelor generale ale educației în perspectiva paradigmei curriculumului

Caracterizarea formelor generale ale educației poate fi realizat la nivelul unui *model global*, construit în perspectiva paradigmei *curriculumului*. Acest *model* evidențiază conexiunile dintre planul *formal-nonformal-informal* care apar în cadrul sistemului de educație, al sistemului și procesului de învățământ, al fiecărei activități de educație/instruire concretă (curs, seminar, lecție etc.).

Problematica interdependenței formelor generale ale educației este fundamentală pentru proiectarea *curriculară* a conținuturilor instruirii, în funcție de cerințele *educației permanente*. Analiza sa la nivelul unui model pedagogic global permite caracterizarea celor trei forme generale ale educației în cadrul unui *tabel sinoptic*, bazat pe corelația funcțională existentă între criteriile de definire adoptate și resursele pedagogice implicate.

Caracterizarea formelor generale ale educației/instruirii
– *un model pedagogic* –

Criterii de definire/ resurse pedagogice implicate	EDUCAȚIA/ INSTRUIREA FORMALĂ	EDUCAȚIA/ INSTRUIREA NONFORMALĂ	EDUCAȚIA/ INSTRUIREA INFORMALĂ
Funcțiile educației –con- secințe psihosociale	Funcțiile generale –mo- dele de integrare psiho- socială a personalității angajate explicit: rigu- ros, <i>obligatoriu</i>	Funcțiile generale – modele de integrare psi- hosocială a personalității angajate explicit: flexi- bil, <i>opțional</i>	Funcțiile generale –mo- dele de integrare psiho- socială a personalității implicate spontan, difuz, aleatoriu
Structura de realizare a educației – moduri și forme de organizare	Acțiuni pedagogice orga- nizate, bazate pe core- lația funcțională <i>educa- tor-educat</i> –învățământ frontal; lecții, cursuri, seminarii	Acțiuni pedagogice orga- nizate, bazate pe corela- ția funcțională <i>educator- educat</i> – învățământ grupă, individual; acti- vități aplicative, cercuri de specialitate	Influențe pedagogice spontane – efecte for- mative (imEDIATE; pe termen mediu și lung) ale mediului social (natu- ral, economic, politic, cultural, comunitar)
Finalitățile educației/ tipuri de curriculum	Obiective generale, spe- cifice/ <i>curriculum formal</i>	Obiective generale, spe- cifice/ <i>curriculum non- formal</i>	Obiective generale, spe- cifice, raportate la expe- riența de viață a <i>edu- catului</i> , valorificabilă și în plan <i>formal</i> și <i>non- formal/curriculum in- formal</i>

Conținuturile educației/ valori pedagogice predo- minante	Plan de învățământ, pro- grame, manuale școlare- -universitare, cu statut obligatoriu/ valori ale educației științifice/inte- lectuale și morale	Planuri, programe, ma- nuale tipice educației și instruirii nonformale, cu statut opțional și facul- tativ/valori ale educa- ției tehnologice, estetice, psihofizice	Programe, mesaje pro- venite de la nivelul mediului social, fără finalitate pedagogică ex- plicită/valori mul-tiple (culturale, inter-cultu- rale, multiculturalare co- munitare, civice, reli- gioase economice, etice, medicale, artistice) care pot fi angajate pedagogic în sens moral, intelec- tual, teh-nologic, estetic, psih-o-fizic
Metodologia educației metode, tehnici (proce- dee) adoptate predomi- nant	Strategii didactice în care predomină comuni- carea și cercetarea – con-versația, prelege- rea problematizarea, ob- servația experimentul, instruirea programată	Strategii didactice în care predomină cerce- tarea și acțiunea prac- tică – modelarea, proble- matizarea, experimentul, exercițiul (de tip algo- rismic, euristic), joc (didactic, de roluri, si- mulat), instruirea pro- gramată	Strategii de prelucrare și de interpretare pe- dagogică a informației furnizată de mediul so- cial – dezbateră, asal- tul de idei, elaborarea de proiecte, demonstra- ția, descoperirea, proble- matizarea, modelarea, instruirea programată
Evaluarea educației – metode, tehnici (pro- cedee) folosite predo- minant	În termeni de evaluare normativă, finală – note, calificative, exa- mene cu statut obliga- toriu	În termeni de evaluare psihologică, permanentă, formativă – fără note, calificative, examene, cu statut obliga-toriu	În termeni de evaluare inițială – conversații, chestionare, lucrări (practice, scrise, experi- mentale), teste pentru cunoașterea experienței de viață și de învățare dobândită în mediul so- cial, în vederea valori- ficării acestora la nivel <i>formal și nonformal</i>

Interdependența formelor generale ale educației poate fi evidențiată prin intermediul mai multor *modele*. Toate confirmă legăturile necesare între cele trei *forme generale ale educației*, consolidate în contextul finalităților pedagogice promovate de paradigma *curriculumului* în condițiile societății informaționale, bazată pe cunoaștere.

Articularea resurselor proprii educației/instruirii *formale-nonformale-informale* la nivelul unor proiecte de tip *curricular* asigură creșterea potențialului pedagogic al oricărei activități cu finalitate formativă, indiferent de cadrul social sau individual, școlar sau extrașcolar, didactic sau extradidactic în care este concepută, realizată și dezvoltată aceasta.

Modul de organizare a interdependențelor între educația *formală-nonformală-informală* depinde de viziunea teoretică și metodologică promovată de-a lungul istoriei, în pedagogia clasică, modernă și *postmodernă*.

Pedagogia clasică evidențiază rolul prioritar al educației *formale* care „ghidează, completează și corectează achizițiile obținute prin intermediul *educației ocazionale* (n.n. *informale*) și *nonformale*”, exercitând „o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite” (Cerghit, în Cerghit, Vlăsceanu, 1988, p. 29).

Pedagogia modernă evidențiază posibilitatea preluării unor priorități și pe terenul educației *nonformale*, care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de *formare-dezvoltare* a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice *informale*, aflate într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Pedagogia postmodernă, promotoare a modelului de *proiectare curriculară*, evidențiază necesitatea integrării educației *informale* în structura de organizare a conținutului de tip *formal* și *nonformal*, în vederea valorificării depline a resurselor informaționale comprimate în experiența de învățare și de viață a elevului, studentului, adultului participant la cursuri de formare continuă etc.

Instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației solicită „o abordare holistică”, dezvoltată în literatura de specialitate sub forma unor *modele grafice* de tip *tridimensional* și de tip *concentric*.

- 1) *Modelul tridimensional* evidențiază posibilitățile de instituționalizare rezultate la nivelul intersecției dintre *formele generale* ale educației – *caracteristicile* lor generale –, *procesele* și *organizațiile* implicate. Fenomenele semnificative sunt consemnate pe două coordonate, orizontală și verticală (vezi Cerghit, 1988, pp. 29, 30).
 - A) *Coordonata orizontală a modelului tridimensional* asigură interdependența formelor de educație la trei niveluri de referință :
 - a) *nivelul educației formale*, realizat „formal” pe trepte ierarhice ; „nonformal”, prin activități proiectate în afara „curriculumului școlar” ; „informal”, prin raportare la influențele (micro)grupurilor sociale ;
 - b) *nivelul educației nonformale*, realizat „formal” prin obținerea „certificatelor și diplomelor” ; „nonformal”, prin organizarea activităților extrașcolare ; „informal”, prin asimilarea participărilor spontane la actul educației ;
 - c) *nivelul educației informale*, realizat „formal” prin intermediul „locurilor de muncă” ; „nonformal”, prin intermediul educației familiale ; „informal”, prin intermediul experiențelor cotidiene.
 - B) *Coordonata verticală a modelului tridimensional* asigură interdependența formelor educației la trei niveluri de referință :
 - a) *nivelul educației formale*, realizat „formal” pe treptele ierarhice ale sistemului de învățământ ; „nonformal”, prin intermediul „locurilor de muncă” ; „informal”, prin educația familială ;
 - b) *nivelul educației nonformale*, realizat „formal” prin activități organizate în afara curriculumului școlar ; „nonformal”, prin activități extrașcolare ; „informal”, prin educație familială ;
 - c) *nivelul educației informale*, realizat „formal” prin influențele de (micro)grup ; „nonformal”, prin participări complementare ; „informal”, prin experiențe cotidiene.
- 2) *Modelul concentric* evidențiază posibilitățile de instituționalizare a rezultatelor la nivelul intersecției dintre *formele generale* de educație, dezvoltate în special în plan didactic, la nivelul interdependențelor dintre :
 - a) *instruirea de tip formal* – urmărește dobândirea unor cunoștințe sistematizate prin programe și manuale școlare, cunoștințe organizate pe domenii disciplinare și interdisciplinare, sub îndrumarea profesorului și – în stadii superioare – în mod independent ;
 - b) *instruirea de tip nonformal* – urmărește dobândirea unor cunoștințe complementare, opțional, prin studiu independent sau orientat de profesor, cu asumarea din partea elevului/studentului a unor roluri și strategii de învățare specifice ;

- c) *instruirea de tip informal* – urmărește obținerea unor informații din domenii pluridisciplinare, mai puțin abordate în școală, informații neprelucrate, dar foarte variate și numeroase ; permite dobândirea de cunoștințe noi, complementare sau aprofundarea unor cunoștințe însușite anterior.

Dispoziția *concentrică* a celor trei forme generale ale educației evidențiază dinamica și echilibrul raporturilor de interdependență dintre planul *formal-nonformal-informal*, obiectivate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Nucleul central, bazat pe educație/instruire *formală*, permite dezvoltarea unui cerc mai larg al educației/instruirii nonformale, integrat într-un cerc și mai larg, reprezentând educația/instruirea *informală*, care, în ultimă instanță, reflectă influențele pedagogice ale mediului social, în ansamblul său (Văideanu, 1988, p. 228).

Modelul *concentric* de reprezentare grafică a celor trei forme generale ale educației evidențiază rolul educației *formale* de nucleu central, care asigură baza valorificării optime a resurselor de instruire *nonformală* și *informală* aflate în continuă expansiune cantitativă și calitativă.

Interdependența formal-nonformal-informal răspunde unei noi realități pedagogice și sociale, care consemnează creșterea cantitativă a resurselor de educație/instruire *informală*, ca urmare a două fenomene cu caracter obiectiv :

- creșterea timpului liber ca urmare a reducerii săptămânii de muncă, în contextul progresului tehnologic în societatea postmodernă ;
- expansiunea rețelelor *mass-media*, electronizate și informatizate, promovate la nivel local, teritorial, național, internațional.

În acest context complex și contradictoriu, este necesară creșterea *calitativă* a rolului educației/instruirii *formale*, care asigură baza cunoștințelor și capacităților indispensabile personalității umane pe tot parcursului existenței sale, în cadrul numeroaselor raporturi de *complementaritate* cu educația *nonformală* și de *deschidere* față de educația *informală*.

În plus, cercetările de sociologie consemnează necesitatea responsabilizării pedagogice mai mari a *familiei* în societatea modernă și postmodernă. Această transformare poate fi realizată doar în măsura ridicării statutului formativ al familiei de la condiția educației *informale* la cea a acțiunii *nonformale*, complementară cu toate activitățile *formale*.

Aplicarea modelului concentric la nivelul procesului de învățământ stimulează promovarea mai multor modalități de articulare a instruirii de tip *formal-nonformal-informal*, în contextul specific mediului școlar și extrașcolar : lecții tematice ; lecții deschise (bazate pe informații provenite din mediul *informal*, organizate interdisciplinar ; bazate pe informații provenite din mediul *informal*, organizate de echipe pluridisciplinare) ; activități de sinteză (capitol, trimestru, an, ciclu școlar etc.) ; activități interdisciplinare în domeniul științelor socio-umane, organizate la nivel didactic ; activități educative/ore de dirigiență etc., organizate în echipe interdisciplinare și pluridisciplinare (care valorifică informațiile de tip *nonformal-informal*) ; activități de învățare independentă ; activități extradidactice și/sau extrașcolare de tip cercuri științifice, excursii didactice etc.

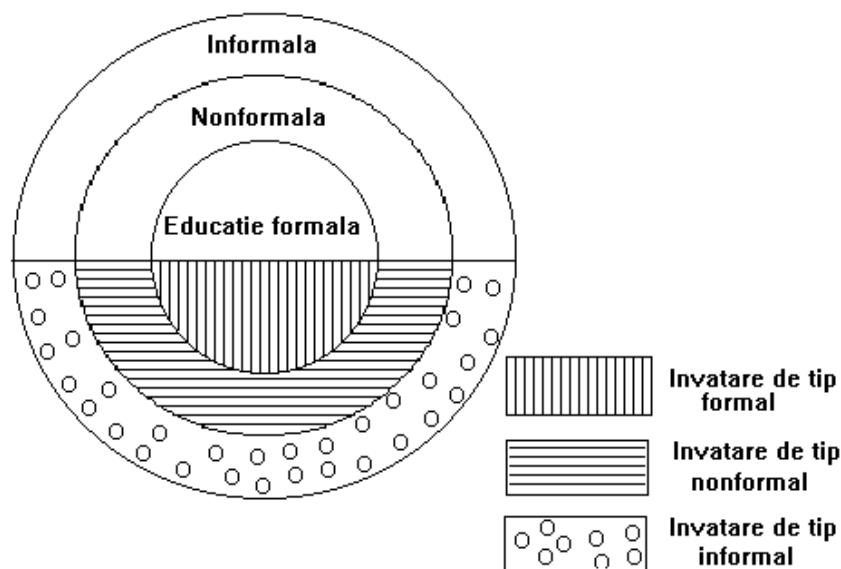
Schema grafică de reprezentare a *modelului concentric* de integrare a educației *formale-nonformale-informale* oferă sinteza principalelor informații teoretice și metodologice aplicabile diferențiat la toate nivelurile, treptele și disciplinele proiectate *curricular* în cadrul sistemului de învățământ.

Această schemă concentrează și căile posibile de perfecționare a instruirii în perspectiva *proiectării curriculare*, a educației permanente și a autoeducației, căi situate în interiorul,

dar și în exteriorul sistemului de învățământ. Avem în vedere faptul că „încercările de articulare sau de integrare din perspectiva învățării continue a diferitelor tipuri de învățări sau de experiențe se fac atât din interiorul sistemelor educative (al activităților didactice sau extradidactice) cât și din exteriorul acestora” (Văideanu, 1988, p. 235).

În termenii analizei de sistem, raporturile dintre *sistemul de educație*, *sistemul de învățământ*, *procesul de învățământ* sunt reflectate la nivelul interdependențelor necesare între *educația formală-nonformală-informală*, dezvoltate permanent în contextul societății în ansamblul său.

Schema grafică a interdependenței dintre educația/instruirea :
formală-nonformală-informală



Analiza acestui model evidențiază *caracteristicile generale* și *modalitățile de articulare* ale celor trei forme generale ale educației. Le sintetizăm în funcție de *concluziile* avansate în literatura de specialitate care vizează *educația*, dar și *învățarea* ca acțiune determinantă în cadrul instruirii (Văideanu, *op.cit.*, p. 228).

1) *Caracteristici generale ale celor trei forme generale ale educației :*

- a) *Educația/învățarea de tip formal* : cunoștințe sistematice (orare, programe, manuale etc.) ; învățare organizată de profesor – pe discipline ; corelare : învățare orientată-învățare independentă ; evaluare periodică ;
- b) *Educația/învățarea nonformală* : este complementară în raport cu educația/învățarea *formală* : activități organizate de *educator* pe baza opțiunii *educaților* ; *educații* (elevii) au inițiativă în cadrul acțiunii pedagogice, îndeplinesc roluri tot mai active în procesul de dobândire a unor cunoștințe și capacități ;
- c) *Educația/învățarea informală* : instruire/învățare *semiformală* : studiu independent, orientat de profesor, dar realizat acasă și în mediul social de referință ; învățare

spontană, realizată în contexte diferite, cu grad scăzut de prelucrare a informației furnizate ; învățare a unor conținuturi din domenii mai puțin sau deloc abordate în școală ; învățare pluridisciplinară și transdisciplinară.

2) *Modalități de articulare* – în mediul școlar, dar și extrașcolar :

- a) activități didactice (de tip *formal*) : lecții tematice sau lecții deschise spre informații obținute de elevi în plan *informal*, care valorifică toate acumulările obținute *non-formal* (studiu individual orientat, realizat în bibliotecă/acasă ; cercuri de specialitate etc.)
- b) activități didactice (de tip *formal*) : lecții în echipă : *interdisciplinare* (biologie-chimie, chimie-fizică, istorie-geografie, literatură-istorie etc.) sau pluridisciplinare (științele naturii, științele sociale etc.), care valorifică informații obținute în plan *informal* (mass-media., excursii, filme, lectură etc.) și cunoștințe și capacități acumulate *nonformal* (studiu individual orientat în bibliotecă/acasă ; cercuri de specialitate etc.) ;
- c) activități educative (de tip *formal*) : ore de dirigenție (cu conținuturi particulare diversificate, abordate din perspectivă predominant morală), care valorifică informații obținute la nivel *informal* (experiența individuală) și *nonformal* (studiu individual dirijat ; cercuri de dezbateri etice, religioase, filozofice etc.) ;
- d) activități de sinteză, realizate la nivel *formal* (la sfârșit de capitol, modul de studiu, semestru, an, ciclu, treaptă, nivel de învățământ), valorificând toate informațiile acumulate de elevi în plan *nonformal* și *informal* ;
- e) activități școlare (de tip *formal*) și extrașcolare (de tip *nonformal*), care abordează problematica lumii contemporane din perspectivă științifică, socială, filozofică, religioasă etc. valorificând informații dobândite la nivel *informal* ;
- f) activități școlare (de tip *formal*) și extrașcolare (de tip *nonformal*), care îmbină învățarea dirijată (de tip *nonformal*) cu învățarea independentă (spontană, de tip *informal*, dar și autoorganizată de elev, la nivel *nonformal*).

Capitolul 12

Contextul în care se realizează educația

În acest capitol va fi delimitat la nivel social și definit drept concept pedagogic *contextul educației*. Analiza sa va fi realizată prin conceptele pedagogice de *sistem de educație*, *sistem de învățământ*, *proces de învățământ*, *activitate concretă de educație/instruire*; *situație de educație/instruire*. O atenție specială va fi acordată conceptului pedagogic fundamental de *sistem de învățământ*, definit și analizat în sens larg, în perspectiva evoluțiilor înregistrate în societatea *postmodernă*, în consens cu cerințele paradigmei *curriculumului*. Abordarea globală a cadrului de realizare al educației va permite evidențierea raporturilor logice și pedagogice dintre sistemul și procesul de învățământ, între activitățile de educație/instruire concrete și situațiile de educație/instruire concrete, condiționate de context

12.1. Conceptul pedagogic de context al educației

Contextul în care se realizează educația trebuie delimitat la nivel social și definit în sens pedagogic. Factorii care intervin, de ordin *obiectiv* și *subiectiv*, sunt distribuiți la scara întregii societăți, în cadrul activităților organizate și al influențelor spontane existente în *câmp psihosocial* extern și intern.

Factorii obiectivi care conturează contextul în care se manifestă conținuturile și formele generale ale educației sunt următorii: spațiul pedagogic, timpul pedagogic, resursele umane existente, formele de organizare determinate social. Ei acționează și se întrepătrund la diferite niveluri de reprezentare, generală, particulară și concretă, în cadrul societății, școlii, clasei de elevi, familiei, comunității locale etc.

Factorii subiectivi conturează contextul educației prin modul de intervenție directă și indirectă, organizată și spontană a „actorilor educației”, educatorii și educații, în general, profesorii și elevii/studenții etc., în special. Ei se manifestă prin formele de organizare inițiate de educatori/profesori, prin stilul pedagogic/didactic al educatorilor/profesorilor și prin disponibilitățile cognitive și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale) exprimate de cei educați: elevi, studenți, adulți participanți la cursurile de formare inițială și continuă etc.

La nivel social, contextul educației este fixat ontologic la nivelul tuturor *conținuturilor generale* (morale, științifice, tehnologice, estetice, psihofizice) și al *formelor generale* care delimitează cadrul de realizare al educației, în mod *organizat* (*formal* și *nonformal*) și neorganizat, spontan, întâmplător (*informal*).

La nivel pedagogic, contextul educației este fixat epistemologic prin următoarele concepte fundamentale și operaționale : *sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire ; situație educativă.*

Sistemul de educație constituie *contextul global, general, extins* în care se desfășoară activitățile, acțiunile, influențele și situațiile pedagogice într-un cadru organizat și neorganizat. Implică o multitudine de fenomene și fapte pedagogice integrate în structuri instituționale de tip *formal* și *nonformal* sau exprimate spontan sub *forma* unor influențe *informale* incidentale și intrinseci tuturor domeniilor și mediilor sociale, determinate din punct de vedere istoric.

Sistemul de învățământ constituie *contextul specializat* în care are loc educația/instruirea în cadrul instituțiilor organizate *formal*, dar și *nonformal*, în funcție de finalitățile macrostructurale stabilite la nivel de politică a educației. Reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație, organizat pe niveluri, trepte, cicluri etc., realizate și dezvoltate într-un context social deschis.

Procesul de învățământ constituie *contextul specific* în care este realizată activitatea de educație/instruire proiectată în funcție de finalitățile microstructurale. Ca principal subsistem al sistemului de învățământ, procesul de învățământ reprezintă dimensiunea dinamică a activității de educație/instruire (organizată în cadrul sistemului de învățământ).

Activitatea concretă de educație/instruire este realizată în *contextul procesului de învățământ*, fiind organizată *formal*, dar și *nonformal*, în diferite *forme* (lecții, activități de laborator, activități de cabinet, ore de dirigenție, consultații individuale/de grup etc.). Obiectivele sale sunt realizate prin *acțiuni* specifice – *predarea, învățarea și evaluarea* –, integrate în structura activității de *instruire*, angajate în realizarea oricărei activități de *instruire*.

Situația educativă constituie *contextul* sau suportul *concret* care permite realizarea faptelor pedagogice într-un timp și spațiu determinat (de exemplu, *lecția* realizată în condițiile specifice unei anumite *clase de elevi*). Este *dată* sau este *creată* la nivelul interrelației dintre actorii educației (profesorii, elevii etc.) și condițiile externe și interne în care are loc activitatea de educație (instruire) – vezi Mialaret, 1993, p. 31 ; Ștefan, 2003, p. 41).

Paradigma *curriculumului* impune construirea unor *situații educative* centrate asupra elevului/studentului, în perspectiva valorificării depline a resurselor necesare pentru formarea-dezvoltarea permanentă a acestuia. Aceasta impune proiectarea *curriculară* a activităților concrete de educație/instruire într-un *context deschis*, extins și restrâns, ca parte funcțional-structurală a sistemului de educație, a sistemului și a procesului de învățământ.

Conceptul pedagogic de context al educației definește, deci, ansamblul factorilor *obiectivi* și *subiectivi* implicați direct și indirect în realizarea educației, în mod organizat și neorganizat, la scara *societății*, a *sistemului* și a *procesului* de învățământ, a *activităților* și *situațiilor concrete* condiționate la nivel extern și intern.

12.2. Sistemul de educație

Sistemul de educație reprezintă ansamblul organizațiilor/instituțiilor sociale și al comunităților umane care îndeplinesc, în mod direct sau indirect, planificat sau spontan, funcții pedagogice de activare și influențare a procesului complex de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane.

Sfera de reprezentare a acestui concept este situată la limita sistemului social global. Presupune practic resursele pedagogice existente sau potențiale la nivelul tuturor (sub)sistemelor sociale dezvoltate în cadrul sistemului social global – sistemul *cultural* (aflat în relația cea mai directă cu educația), sistemul *politic* (implicat în politica educației), sistemul *economic* (interesat de formarea profesională), sistemul *natural* (important prin factorul demografic), sistemul *comunitar* (interesat direct de calitatea educației; vezi de exemplu, familia și comunitatea locală).

Sistemul de educație include, deci, organizațiile sau instituțiile sociale culturale, politice, economice, religioase etc. și *comunitățile* umane de tip macrosocial (poporul, națiunea, comunitatea internațională) și microsocal (familia, satul, orașul cartierul, grupurile profesionale, grupurile etnice, grupurile religioase, comunitatea locală etc.) – Cristea, 2003, p. 168.

Conceptul de sistem de educație a fost elaborat la nivel de UNESCO. Societatea înțelegea ca o „cetate educativă” sugerează necesitatea proiectării unui sistem de educație global, cu deschideri multiple valorificate în plan politic, cultural, economic (vezi Faure *et alii*, 1974). Rezultatul urmărit, „societatea educativă”, este o construcție amplă care solicită responsabilizarea pedagogică a tuturor organizațiilor/instituțiilor și comunităților, în vederea creșterii contribuției lor efective la formarea-dezvoltarea *permanentă* a personalității umane (Lengrand, 1973).

Formulele metaforice avansate – *cetate educativă*, *societate educativă* – anticipează forța emergentă a unui model teoretic deschis. El are în vedere elaborarea unui *concept-construct* care definește pe o realitate virtuală, necesară pentru restructurarea societății prin valorificarea resurselor sale formative pozitive, reale și potențiale, vizibile și invizibile, la suprafață și în profunzimea structurilor culturale, politice, economice, naturale, comunitare.

În calitate de concept pedagogic, sistemul de educație nu reflectă, deci, o realitate existentă. El vizează construirea unei noi realități sociale la scara sistemului global prin prospectarea a două *modele* de acțiune :

- 1) elaborarea unei noi direcții de politică a educației, conturată în funcție de următoarele obiective ale „societății educative” :
 - a) raportarea obiectivelor pedagogice generale la scopurile sociale globale ;
 - b) deducerea obiectivelor pedagogice specifice din finalitățile politice angajate într-o etapă istorică determinată ;
 - c) asigurarea concordanței dintre obiectivele pedagogice și obiectivele proprii altor sectoare de activitate existente în plan național și internațional (în contextul *globalizării*) ;
- 2) orientarea strategică a sistemelor (post)moderne de învățământ în vederea integrării activităților și influențelor pedagogice într-un ansamblu coerent, susținut de următoarele obiective, realizabile în context deschis :
 - a) evaluarea elementelor *subiective* în funcție de tendințele probabilistice (*obiective*) de evoluție a sistemului social ;
 - b) promovarea educației permanente ca „principiu pe care se bazează organizarea globală a unui sistem social” (Faure *et alii*, *op.cit.*, pp. 225-235) ;
 - c) structurarea *autoeducației* ca indicator calitativ individual care poate fi extins la scara întregului sistem social.

Elaborarea și lansarea conceptului de *sistem de educație* constituie o provocare adresată societății în spiritul și în sprijinul paradigmei *curriculumului*, care vizează construcția unor proiecte pedagogice cu caracter global și deschis. Presupune valorificarea la maximum a potențialului pedagogic al tuturor *organizațiilor/instituțiilor sociale* și *comunităților*

umane (de tip macro și microsocioal). Implică valorificarea tuturor resurselor educației existente la nivelul *conținuturilor generale* ale educației (*morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice*), realizate în *forme* organizate (*formal-nonformal*) sau neorganizate, desfășurate spontan, incidental (*informal*).

Ca *model teoretic deschis*, *sistemul de educație* proiectează o *construcție epistemologică*, dar și *etică*, importantă pentru înțelegerea și analiza proceselor complexe de *formare-dezvoltare a personalității* în contexte sociale aflate în continuă evoluție. Acest model semnalează importanța abordării globale a educației la scara întregii societăți. Prin structurile sale flexibile oferă o nouă deschidere metodologică necesară pentru extinderea și aprofundarea cercetărilor fundamentale și operaționale, pentru perfecționarea rolului social al școlii/universității, angajat la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

În concluzie, *sistemul de educație* definește *contextul* cel mai extins în care se realizează educația, în mod organizat, dar și neorganizat (spontan, incidental, accidental), la scara întregii societăți, într-un spațiu și timp pedagogic determinat. Dimensiunea de maximă extindere socială, reflectată la nivelul acestui concept pedagogic, solicită o abordare sistemică deschisă. Ea permite elaborarea și valorificarea unor concepte care reflectă realități existente în timp și spațiu, aflate în raporturi de subsidiaritate și complementaritate, în contextul educației (sistem – proces de învățământ ; activități – situații de educație *concrete*). Cu ajutorul lor, *educația* și principalul subsistem al educației, *instruirea*, pot fi analizate într-un *context general, particular și concret*.

Sistemul de educație definește contextul cel mai general în care se realizează educația la scara întregii societăți prin contribuția directă și indirectă, organizată și spontană a tuturor instituțiilor sociale și comunităților umane.

Sistemul de învățământ, principalul subsistem al sistemului de educație, definește *cadrul stabil* în care se realizează educația/instruirea în instituții/organizații specializate, școlare și extrașcolare, de tip *formal*, dar și *nonformal*, situate într-un context pedagogic și social deschis.

Procesul de învățământ, principalul subsistem al sistemului de învățământ, definește *cadrul dinamic* în care se realizează educația/instruirea prin activități concrete, organizate *formal* și *nonformal*, frontal, pe grupe și individual, în *situații* multiple, diversificate într-un context pedagogic deschis.

12.3. Sistemul de învățământ

Sistemul de învățământ reprezintă *cadrul* sau *contextul specializat* în care se realizează educația/instruirea. Poate fi definit și analizat în sens restrâns și în sens larg, în raport de *paradigma* pedagogică afirmată la nivelul teoriei educației și a instruirii.

Sistemul de învățământ este definit în *sens restrâns* în limitele proprii paradigmelor tradiționale afirmate la nivelul teoriei educației și a instruirii (vezi *paradigma magistro-centristă*, dar și *paradigma sociocentristă* și *paradigma psihocentristă*). În această accepție, încă prezentă în literatura de specialitate, sistemul de învățământ coincide cu sistemul școlar. Ea marchează o anumită stagnare a *teoriei*, rămasă în urma realității pedagogice pe care o reflectă.

Sistemul de învățământ este definit în *sens larg* în condițiile afirmării depline a paradigmei *curriculumului*, care impune o abordare globală și deschisă a educației și instruirii realizată prin intermediul conceptelor pedagogice fundamentale și operaționale, dezvoltate de *teoria generală a educației* și a *instruirii*.

În această accepție, *sistemul de învățământ* acoperă o realitate pedagogică și socială tot mai extinsă, exprimată metaforic prin formula de „școală deschisă”. O formulă care contribuie la perfecționarea statutului social al școlii. Ca „școală deschisă”, va evolua nu numai în calitate de *organizație care produce învățare*, ci și ca „*organizație care învață*”.

Ambele abordări ale *sistemului de învățământ* angajează dimensiunea teoretică a unui concept pedagogic fundamental care reflectă o realitate instituțională complexă ce trebuie explicată la nivelul structurilor sale funcționale, de maximă generalitate și abstractizare. Această nu exclude, ci presupune înțelegerea *dimensiunii practice*, definită la nivelul conceptului pedagogic de *proces de învățământ*.

Sistemul de învățământ în sens restrâns

Sistemul de învățământ, în sens restrâns include ansamblul instituțiilor școlare, organizate în rețea, *formal* la nivel primar, secundar, superior, pe diferite trepte și cicluri de instruire și educație. Constituie sistemul școlar, înțeles ca „parte a sistemului de educație”. La nivel operațional, desemnează „totalitatea instituțiilor și organizațiilor care servesc instruirii și educării copiilor, tinerilor și adulților în domeniul preșcolar, în școli generale, licee, școli profesionale, universități, școli postliceale și instituții de perfecționare” (vezi *Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 411 ; *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pp. 956-958 ; Schaub, Zenke, 2000, pp. 249-250).

Analiza conceptului, definit anterior, evidențiază dimensiunea statică și închisă a realității pedagogice reflectate. Astfel, sistemul de învățământ în sens restrâns include doar *instituțiile preșcolare, școlare, postșcolare/universitare, de perfecționare* care organizează activități de educație/instruire de tip *formal*, în limitele planului și ale programelor școlare proiectate în sens tradițional.

Dinamica internă, specifică sistemului de învățământ, reflectă raporturile existente între nivelurile, treptele și ciclurile școlare, care condiționează calitatea organizării și realizării procesului de învățământ (ca principal subsistem al sistemului de învățământ). Această dinamică este determinată de *finalitățile sistemului de învățământ* stabilite la nivel de politică a educației. Astfel, *finalitățile macrostructurale, idealul și scopurile educației*, direcționează valorile pedagogice la nivel de *intrări și ieșiri* în/din sistem.

Intrările în sistem marchează *exigențele și susținerile pedagogice* necesare activităților proiectate și realizate în mediul școlar.

Exigențele pedagogice definesc orientările valorice ale sistemului de învățământ angajate prin intermediul *idealului* și al *scopurilor* educației, aflate la baza procesului de proiectare a activităților de instruire, realizabile conform unor obiective generale și specifice asumate în mod explicit.

Susținerile pedagogice sunt angajate la nivelul *resurselor* implicate în dezvoltarea activităților de instruire în anumite condiții particulare și concrete, *resurse* care vizează : a) *conținuturile*, repartizate pe niveluri, trepte, cicluri, ani școlari ; b) *metodologiile*, de *predare-învățare-evaluare*, necesare pentru eficientizarea acțiunilor didactice/educative) ; c) *formele de organizare a activității* (*generale* : educație formală-nonformală ; *particulare* : instruire frontală, pe grupe, individuală ; *concrete* : activități didactice, activități educative – lecții, ore de dirigenție etc.).

Ieșirile din sistem consemnează rezultatele activităților de educație/instruire, concretizate la diferite intervale de timp (vezi, de exemplu, calitatea absolvenților de învățământ primar, secundar-gimnazial, liceal, profesional ; superior). Implică o multitudine de răspunsuri evaluabile în mod continuu în termeni de reglare-autoreglare.

Calitatea *ieșirilor* confirmă calitatea activităților de instruire realizate conform orientărilor valorice stabilite la nivelul *intrărilor* în sistem.

Evaluarea sistemului de învățământ apare, astfel, ca rezultat cumulat al evaluării *procesului* de învățământ, proiectat, realizat și dezvoltat pe niveluri, trepte, cicluri și ani școlari, conform finalităților și structurilor adoptate la nivel de politică a educației.

Sistemul de învățământ în sens larg

Sistemul de învățământ, în sens larg reprezintă ansamblul instituțiilor specializate în educație/instruire, organizate *formal* și *nonformal*, dar și al altor *actori sociali* cu care școala realizează raporturi de colaborare de tip contractual și consensual. În această accepție, sistemul de învățământ, conceput ca „școală deschisă”, integrează :

- a) instituțiile/organizațiile școlare : grădinițe, școli primare, școli gimnaziale, licee, școli profesionale, grupuri școlare, unități școlare conexe/case ale copiilor, cabinete, centre logopedice ; cabinete, centre de asistență psihopedagogică ; universități, institute de formare profesională inițială și continuă etc. ;
- b) unele instituții/organizații specializate în instruire *nonformală* : cluburi, tabere, centre de pregătire profesională, presa pedagogică, radio-televiziune școlară/universitară etc. ;
- c) unii *actori sociali* cu care școala stabilește relații *contractuale* (agenți economici, politici, culturali, religioși, comunitari etc.) sau *consensuale* (familia, comunitatea locală).

Evoluția sistemelor postmoderne de învățământ reflectă *deschiderea* socială a școlii, confirmată prin organizarea unor *noi structuri instituționale* : a) centrele interșcolare/teritoriale, cu programe de formare profesională, cu programe de instruire nonformală (SUA) ; b) „școlile duale”, cu programe de instruire profesională în școală și în întreprindere, proiectate pe baza unor relații contractuale realizate cu agenții economici cointeresați (Germania) ; c) „școlile alternative”, care angajează opțiunea și responsabilitatea comunităților locale/zonale – familia, biserica, agenții sociali etc. (Olanda, Danemarca) ; d) „centrele de vacanță”, cu programe pedagogice multiple de „educație activă” (Franța) ; e) rețelele școlare/universitare de televiziune și de informatizare, cu programe speciale de instruire *formală-nonformală* (Japonia) etc.

Analiza sistemului de învățământ, în sens larg, evidențiază rolul unor *actori sociali* (de tip instituțional sau comunitar), având calitatea de *medii educaționale deschise* care angajează diferite forme de colaborare cu școala : *familia, organizațiile de copii și tineret, mass-media cu programe specializate în educație instruire, comunitatea locală*.

Familia constituie un *actor social*, de tip *comunitar*, angajat permanent la nivelul sistemului de învățământ pe baza unui „contract natural”, exprimat prin *consens* la nivelul managementului școlii și al clasei de elevi, cu implicarea reprezentanților părinților în consilii de conducere, comitete, grupuri de inițiativă, grupuri de finanțare etc.

Integrarea familiei solicită un cadru instituțional adecvat în perspectiva educației permanente prin : a) organizarea activității de formare pedagogică a părinților în cadrul sistemului de învățământ ; b) implicarea părinților în acțiunile de decizie managerială în cadrul diferitelor consilii de conducere existente la toate nivelurile sistemului ; c) orientarea părinților în direcția realizării „unei școli a sentimentelor” în care ei sunt de neînlocuit ; d) implicarea părinților în perfecționarea corelației, *educator-educat*, prin conștientizarea faptului că „proprii lor copii sunt și proprii lor educatori” (Reboul, 1976, p. 20).

Perfecționarea *rolului* familiei de *actor social* integrat *consensual* în *structura de relație* a sistemului de învățământ presupune transformarea *statutului* său la nivelul unui

salt calitativ semnificativ – de la intervenția implicită și spontană, tipică educației *informale*, la acțiunea pedagogică explicită și organizată, proprie educației *nonformale*, complementară educației *formale* (școlare).

Organizațiile de copii și tineret constituie *medii pedagogice* care pot fi integrate în *structura de relație* a sistemului datorită resurselor formative speciale, valorificate îndeosebi în domeniul educației morale. Angajează modalități de organizare *nonformală* a educației/instruirii care permit îndeplinirea în condiții optime a unor obiective specifice care vizează dezvoltarea civică a elevului, cultivarea spiritului comunitar, a respectului față de valorile științifice, estetice, politice, religioase, economice, sportive etc.

Mass-media specializată în educație reprezintă un *mediu social* cu un potențial pedagogic ridicat, rezultat din multitudinea de funcții asumate (informare, culturalizare, socializare, formare socioprofesională, divertisment, propagandă etc.). Favorizează realizarea unor obiective specifice și concrete ale sistemului de învățământ prin programe bazate în acțiuni de instruire *formală* și *nonformală*, integrate în structura sistemului de învățământ conceput în sens larg (vezi radio-școală, televiziunea școlară/universitară/postuniversitară, rețele informaționale etc.).

Comunitatea locală reprezintă acei *actori sociali* cu potențial pedagogic real care permite implicarea lor în realizarea unor *obiective specifice* sistemului de învățământ, pe baza unor relații *consensuale* sau *contractuale*. Include acțiuni și influențe pedagogice realizate de *organele de stat ale puterii locale*, partidele și alte organizații politice din teritoriu; factorii culturali, economici, religioși etc., care îndeplinesc funcții sociale aflate în legătură cu evoluția sistemului de învățământ în cadrul anumitor zone școlare sau interșcolare.

Comunitatea locală creează un mediu educativ special în strânsă colaborare cu *familia*. Are resurse formative multiple, valorificate pozitiv în contextul descentralizării administrative a politicilor educaționale elaborate central și teritorial, în perspectiva democratizării învățământului, a egalizării șanselor de reușită ale elevilor din toate zonele și localitățile țării. Presupune promovarea unor strategii de dezvoltare a învățământului în condiții de *parteneriat*.

În concluzie, *pedagogia postmodernă* evidențiază necesitatea definirii *sistemului de învățământ în sens larg* în funcție de evoluțiile societății informaționale și de cerințele impuse de paradigma *curriculumului*. Ceea ce confirmă importanța integrării *mediilor educative* în *structura de relație* a sistemului de învățământ.

Deschiderea școlii este reflectată la nivelul conceptului operațional de *comunitate educativă* care reprezintă ansamblul agenților sau actorilor sociali implicați în realizarea obiectivelor specifice *sistemului de învățământ*. Miza angajată este cea a integrării influențelor pedagogice *informale* în acțiuni pedagogice *nonformale* și *formale*, realizabile în colaborare cu școala. Ceea ce permite transformarea acestor agenți sociali externi (față de educație) în „*autori ai educației*”, integrați în structura de funcționare a sistemului de învățământ (Pourtois, Desmet, 1997).

12.4. Procesul de învățământ

Procesul de învățământ constituie principalul *subsistem al sistemului de învățământ*. Reprezintă *dimensiunea practică și dinamică* a sistemului de învățământ, privit în *sens restrâns* și în *sens larg*. Implică activități *specifice* de educație/instruire organizate *formal* și *nonformal* de cadre didactice formate inițial și continuu la nivelul sistemului de învățământ.

Aceste activități specifice sunt realizate în funcție de plan și programe în contexte spațio-temporale concrete : școală, clasă, laborator, bibliotecă școlară, instituții/organizații specializate în instruire *nonformală*, televiziune școlară etc. ; nivel și trepte de învățământ, ciclu și an școlar, semestru de învățământ, săptămână, zi școlară etc.

Activitățile specifice procesului de învățământ pot fi identificate din perspectiva celor doi *actori ai educației*, profesorul și elevul. Din perspectiva profesorului, activitatea specifică realizată în cadrul procesului de învățământ este activitatea de *instruire* care reprezintă principalul subsistem al activității de educație. Din perspectiva elevului, activitatea specifică, înțeleasă în sens *psihologic*, este activitatea de învățare ca efect imediat și de perspectivă a instruirii. În sens pedagogic, *învățarea* constituie însă o acțiune subordonată activității de *instruire*, alături de acțiunile de *predare* și de *evaluare*. Corelarea celor două perspective asigură realizarea funcției centrale a sistemului, privit în sens larg și în sens restrâns – formarea-dezvoltarea permanentă a elevului/studentului, în vederea integrării sale psihosociale într-o viitoare treaptă școlară, în profesie, în societate.

Ca *dimensiune practică și dinamică* a sistemului de învățământ, *procesul de învățământ* reprezintă contextul specific în care are loc activitatea de instruire, în calitate de principal subsistem al activității de educație. În calitate de principal subsistem al sistemului de învățământ, procesul de învățământ asigură :

- a) proiectarea *obiectivelor generale și specifice* în funcție de criteriile stabilite la nivelul finalităților sistemului de învățământ (idealul educației, scopurile generale strategice) ;
- b) includerea acestor obiective generale și specifice în *curriculumul* oficial (plan și programe de învățământ), care trebuie *operaționalizate* de profesor în cadrul fiecărei activități concrete ;
- c) „organizarea *conținuturilor* instruirii în vederea atingerii anumitor scopuri de predare și învățare”, evaluate la diferite intervale de timp ;
- d) realizarea *metodologică* a activității, concepută tradițional, „cu un învățământ centrat pe profesor” sau la nivelul unor „concepții didactice reformatoare care au introdus noi forme de proiectare și explorare în așa fel încât elevul să învețe liber” (Schaub, Zenke, 2000, p. 227) ;
- e) *evaluarea* rezultatelor la diferite intervale de timp, la începutul și la sfârșitul activității și pe tot parcursul acesteia, în sens formativ cu scop de reglare-autoreglare, în concordanță cu cerințele proiectării *curriculare*.

Modul de funcționare și structurare a procesului de învățământ este determinat de *sistemul de învățământ* la două niveluri de reprezentare. Primul *nivel* este *nivelul de bază* sau *primar*, care asigură funcționarea *activității de instruire* în contextul procesului de învățământ. Cel de-al doilea *nivel*, *secundar*, este susținut pedagogic de primul *nivel*. În perspectiva proiectării curriculare, este dezvoltat simultan ca nivel de *organizare, planificare și realizare a instruirii*, în contextul *procesului de învățământ*.

- 1) *Nivelul de bază, primar, al procesului de învățământ* asigură contextul funcționării activității de instruire prin corelația construită și reconstruită permanent între profesor și elev, student etc. Reflectând calitatea procesului de subsistem al sistemului de învățământ, *nivelul de bază* valorifică în context specific structura de funcționare a educației – *bazată pe corelația educator-educat*.
- 2) *Nivelul secundar al procesului de învățământ* asigură contextul funcționării activității de instruire, înțeleasă ca subsistem al activității de educație realizate în cadrul sistemului de învățământ. Este susținut de nivelul de bază pe parcursul procesului de proiectare

curriculară a instruirii. La rândul său, contribuie la *construirea* și *reconstruirea* permanentă a corelației profesor-elev, care constituie structura de bază a instruirii în contextul procesului de învățământ.

Din această perspectivă, identificăm trei structuri ale nivelului secundar al procesului de învățământ, dezvoltate *practic* și *dinamic* în raport *teoria* și de „*statica*” sistemului de învățământ (Cristea, 2004, 2009) :

- a) Nivelul *structurii de organizare* : valorifică macroorganizarea impusă de sistemul de învățământ (organizarea pe niveluri ; pe trepte și cicluri școlare/universitare) în plan *microstructural*, prin crearea cadrului optim necesar pentru instruirea frontală, instruirea pe grupe, instruirea individuală ; pentru lecții, activități de laborator, activități de cabinet etc.
- b) Nivelul *structurii de planificare* : valorifică relația de determinare pedagogică dintre *finalitățile de sistem (ideal, scopuri generale)* și *finalitățile de proces (obiective generale și specifice)* ; asigură centrarea pe obiective în funcție de care sunt stabilite conținuturile, metodele de instruire și tehnicile de evaluare.
- c) Nivelul *structurii de realizare* : valorifică acțiunile de *predare, învățare, evaluare* subordonate activității de instruire ; asigură interdependența celor trei acțiuni, perfecționate continuu în context deschis, la nivel de sistem și de proces – în această perspectivă, proprie proiectării curriculare, *structura de realizare* a instruirii în cadrul procesului de învățământ devine o *structură de realizare-dezvoltare* în termeni de *predare-învățare-evaluare*.

Problematica procesului de învățământ este studiată de *teoria generală a instruirii/ didactica generală*, dezvoltată ca subteorie a *teoriei generale a educației*. Această perspectivă epistemologică evidențiază relația de determinare pedagogică existentă între sistemul de învățământ și procesul de învățământ. Pe de altă parte, relațiile dintre activitățile și situațiile concrete existente în contextul procesului de învățământ, dependente de o multitudine de *condiții interne* (generate de *proces*) și *externe* (determinate de *sistem*), explică deschiderea specială a teoriei generale a instruirii spre alte științe pedagogice : *psihologia educației, sociologia educației, politica educației, managementul educației, managementul clasei*.

În concluzie, trebuie subliniată interdependența logică și pedagogică existentă între *calitatea procesului de învățământ* și *structura de funcționare a sistemului de învățământ*, angajată la nivelul deciziilor sociale majore de politică a educației pe termen mediu și lung. În această perspectivă, analiza funcțiilor și a structurii sistemului de învățământ și a tendințelor de evoluție ale acestora constituie o premisă teoretică, metodologică și practică, absolut necesară pentru înțelegerea problematicei procesului de învățământ.

12.5. Funcțiile și structura sistemului de învățământ

Funcțiile sistemului de învățământ evidențiază consecințele instituționalizate ale activității de educație/instruire realizate într-un cadru pedagogic determinat social. Sunt analizate la nivelul *teoriei generale a educației* și al *sociologiei educației*, care evidențiază următoarele *funcții generale* cu caracter obiectiv :

- 1) *Funcția centrală*, de *formare-dezvoltare psihosocială* a personalității elevilor/ studenților, adulților cursanți la activități de formare inițială și continuă etc., prin *valori*

angajate la nivel de *culturalizare*, care reflectă raporturile specifice dintre educație/instruire și sistemul psihic uman, pe de parte, și social global, pe de altă parte.

- 2) *Funcțiile principale*, care reflectă raporturile specifice dintre *educație/instruire* și principalele *subsisteme* ale *sistemului psihicului uman*, pe de o parte, și ale *sistemului social global*, pe de altă parte. Aceste două funcții vizează, în mod *obiectiv*, două procese complexe de integrare, *psihologică* și *socială*, prin valori de *umanizare* și de *socializare* angajate la nivelul modelului de *culturalizare* afirmat la scara întregii societăți (în prezent, *modelul cultural al societății informaționale, bazată pe cunoaștere*). În raport cu particularitățile celor două procese de integrare sunt identificate două categorii de funcții principale ale procesului de învățământ (respectiv, ale *activității de instruire în contextul procesului de învățământ*):

2.1. **Funcții de umanizare** sau de formare-dezvoltare *psihică optimă* a personalității elevului, studentului etc. :

2.1.1. *funcția cognitivă* – de formare-dezvoltare cognitivă (rațională, logică, intelectuală) a elevilor, studenților, adulților cursanți la activități de formare inițială și continuă etc.

2.1.2. *funcția noncognitivă* – de formare-dezvoltare noncognitivă (afectivă, motivațională, volitivă, *caracterială*) a elevilor, studenților etc.

2.2. **Funcții de socializare** sau de formare-dezvoltare *socială optimă* a elevului, studentului etc. :

2.2.1. *funcția naturală*, de valorificare a condițiilor de mediu natural, în special a resurselor demografice ;

2.2.2. *funcția economică*, de producție sau de *profesionalizare* a forței de muncă necesare în toate sectoarele vieții sociale ;

2.2.3. *funcția politică*, de reproducție și mobilitate socială la nivelul valorilor civice necesare societății ;

2.2.4. *funcția culturală*, de promovare a valorilor proprii unei culturi dominante în perspectiva dezvoltării sociale (vezi cultura societății informaționale, globalizate) ;

2.2.5. *funcția comunitară*, de formare-dezvoltare a capacității de integrare a personalității la nivelul familiei, grupului de prieteni, grupului socio-profesional națiunii, comunității europene etc.

Funcția centrală și *funcțiile principale* constituie *funcțiile generale ale educației*. Au un caracter *obiectiv*, determinat de contextul în care evoluează educația într-un spațiu și timp pedagogic determinat social și istoric. Realizarea lor efectivă are loc în cadrul unei anumite *structuri a sistemului de învățământ*. Iar complexitatea lor reflectă dinamica funcțiilor generale ale educației care evoluează la nivelul raporturilor educației/instruirii cu sistemul psihic uman și cu sistemul social global, cu principalele subsisteme ale acestora, în vederea valorificării la maximum a resurselor psihosociale ale elevilor, studenților, adulților participanți la cursurile de formare inițială și continuă etc.

Structura sistemului de învățământ reprezintă ansamblul elementelor componente care asigură baza de organizare, realizare materială, conducere și relație cu mediul social. Ea asigură funcționalitatea sistemului la nivelul instituțiilor/organizațiilor specializate în educație și instruire.

Arhitectura complexă a sistemului de învățământ include patru niveluri ale structurii :

- 1) structura de organizare ; 2) structura materială ; 3) structura de conducere ; 4) structura de relație (vezi Géminard, 1973, pp. 110-112).

1) *Structura de organizare a sistemului de învățământ* este promovată la nivel de bază și de adaptare. În această accepțiune este prezentată și ca *structură de bază* (dimensiunea stabilă a sistemului), și ca *structură de adaptare* (dimensiunea mobilă a sistemului).

Structura de organizare include rețeaua organizațiilor specializate în educație/instruire, dezvoltată pe niveluri, trepte, cicluri, ani de învățământ.

Sistemele moderne și postmoderne de învățământ confirmă existența a trei niveluri de organizare : a) nivelul primar ; b) nivelul secundar ; c) nivelul terțiar (superior universitar).

Flexibilizarea trecerilor de la un nivel la alt nivel a impus apariția *treptelor* și a *ciclurilor* cu obiective specifice, de inițiere-dezvoltare-finalizare. De exemplu, în interiorul nivelului primar intervin treapta învățământului *preșcolar* (preprimar) și treapta învățământului școlar primar ; în interiorul nivelului secundar intervin treapta învățământului secundar inferior și treapta învățământului secundar superior ; la nivelul învățământului terțiar (superior universitar) intervin treapta învățământului universitar scurt, treapta învățământului universitar lung și treapta învățământului postuniversitar.

În contextul actual al *Procesului Bologna*, înregistrăm o transformare a treptelor (ciclurilor) învățământului superior universitar, după următorul *model* : *ciclul I* (3-4 ani) – licență ; *ciclul II* (2 ani) – *masterat* ; *ciclul III* (3 ani) – *doctorat*, cu deschidere spre diferite studii postdoctorale.

Reformele învățământului, inițiate și finalizate în cea de-a doua jumătate a secolului XX, au generat o nouă structură de organizare. Mutația esențială constă în prelungirea *învățământului general obligatoriu* până la vârsta de 16 ani. Ceea ce a dus la un *învățământ de bază* – care include învățământul primar și învățământul secundar inferior – de 9 sau 10 ani (clase). Formula cea mai des întâlnită la scară mondială este cea a învățământului general obligatoriu de 9 ani în varianta structurală de 6 ani (*învățământ primar școlar*) – 3 ani (*învățământ secundar interior*) – 3 ani (*învățământ secundar superior*). O altă variantă sugestivă ca model cultural este cea a învățământului francez, care avansează formula 5 (*învățământ primar școlar*) – 4 (*învățământ secundar inferior*) – 3 (*învățământ secundar superior*). Pe de altă parte, trebuie semnalată și formula, mai puțin întâlnită, a învățământului general obligatoriu, în varianta 6 – 4 – 2 (Marea Britanie, Spanie) sau 6 – 4 – 3 (Germania, Belgia).

2) *Structura materială a sistemului de învățământ* delimitează dimensiunea calitativă și cantitativă a resurselor pedagogice : a) informaționale (plan, programe, manuale/cursuri, alte materiale *curriculare* conexe și anexe ; biblioteci, mediateci, videoteci, rețele de instruire asistată de calculator) ; b) umane (cadre didactice, elevi asistenți, personal administrativ) ; c) didactice (mijloacele didactice integrate în spațiul și timpul școlar) ; d) financiare (investite, alocate, acumulate – dobândite la nivel de buget național, teritorial, local ; prin sponsorizări, contribuții comunitare, parteneriate etc.).

3) *Structura de conducere a sistemului de învățământ* vizează raporturile stabilite între tipurile de *decizie* : *managerială* (globală, optimă, strategică, inovatoare) și *administrativă*, *executivă* (sectorială, standardizată, punctuală, reproductivă). Aceste raporturi evoluează pe verticala, dar și pe orizontala sistemului, prin instituții specializate în conducere, angajate la toate nivelurile sistemului de învățământ.

4) *Structura de relație* susține și evidențiază capacitatea sistemului de instituționalizare a raporturilor contractuale și consensuale cu diferite organizații sociale (economice, culturale, religioase, politice etc.) și comunități umane (familie, comunități locale etc.). Sistemele *postmoderne* de învățământ confirmă existența „școlii deschise”, bazată pe o structură de relație flexibilă adaptată la cerințele societății postmoderne (vezi *sistemul de învățământ în sens larg*).

12.6. Evoluția structurii de funcționare a sistemului de învățământ

Evoluția structurii de funcționare a sistemului de învățământ confirmă următoarele tendințe afirmate la scară mondială, generate de ascensiunea modelului cultural al societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1996, pp. 959-963) :

- 1) creșterea importanței resurselor pedagogice informaționale în raport cu cele umane, didactice, financiare, în perspectiva valorificării lor depline la nivelul proiectării *curriculare*, conducerii manageriale, adaptării școlii la cerințe sociale aflate în continuă schimbare ;
- 2) prelungirea învățământului general obligatoriu până la vârsta de 16 ani, pentru „a putea ajuta grupurile defavorizate să depășească handicapurile lor socio-culturale și pedagogice” și pentru a stimula formarea-dezvoltarea personalității tuturor elevilor ;
- 3) diversificarea învățământului postobligatoriu (profesional, liceal, universitar, postuniversitar), cu responsabilizarea opțiunilor și a contribuțiilor comunităților locale și teritoriale ;
- 4) deschiderea spre problemele sociale ale comunității (economice, politice, culturale, religioase etc.) „pentru a depăși cauzele principale ale incertitudinilor și ale blocajelor trăite de sistemele educaționale”.

În plan pedagogic, aceste tendințe sunt accentuate prin :

A) organizarea structurii „pe trei etaje” (primar-secundar-superior/universitar), flexibilizate intern și extern cu ajutorul treptelor și al ciclurilor școlare ; B) perfecționarea relațiilor de continuitate între nivelurile și treptele școlare prin : a) consolidarea *trunchiului comun* de pregătire (la nivelul școlii generale, obligatorii, devenită școală de bază, susținută pedagogic prin *core curriculum*) ; b) îmbinarea evaluării pozitive realizată în termeni de *proces* (examene parțiale cu scop formativ, stimulat) și de *produs* (examene de absolvire cu funcție implicită de selecție școlară, profesională, socială) – vezi Vaniscotte, 1989 ; *Învățământul din alte țări*, 1990.

Perfecționarea structurii de funcționare a sistemelor postmoderne de învățământ constituie o preocupare constantă a reformelor educației realizate în ultimele decenii ca răspuns pedagogic la transformările rapide înregistrate în plan social. Direcția principală constă în articularea celor trei niveluri ale sistemului, care este susținută *la bază* prin prelungirea duratei învățământului general și obligatoriu și prin îngroșarea corespunzătoare a *trunchiului comun de cultură generală* (vezi conceptul de *core curriculum*). În prezent, perfecționarea este realizată și la nivel de vârf, prin reformarea învățământului superior universitar, în contextul *Procesului de la Bologna*, inițiat la granița dintre secolele al XIX-lea și XX.

Ca *model pedagogic, reforma învățământului general și obligatoriu*, realizată în țările Uniunii Europene, este proiectată la nivelul unor obiective specifice educației în societatea informațională, „regrupate în jurul a șase mari nuclee” – vezi *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, 1997, pp. 13-16 :

- 1) asigurarea unui învățământ de bază, cu un trunchi comun de cultură generală, ca ofertă socială destinată întregii populații până la vârsta de 16 ani ;
- 2) „căutarea – pe această bază – a unei veritabile egalități a șanselor” ;

- 3) conceperea conținuturilor în sensul „respectului pentru patrimoniul cultural și istoric național și universal” ;
- 4) „pregătirea elevilor pentru toate aspectele existenței de adult”, pentru adaptarea la „o lume care câștigă în complexitate, dar și în incertitudine” ;
- 5) „motivarea elevilor pentru a continua să învețe în condițiile unei lumi în schimbare”, valorificând toate resursele educației permanente.

Structurile propuse, promovate odată cu reformele inițiate din anii 1960-1970, confirmă existența următoarelor tendințe de *evoluție socială a școlii* (*Idem*, pp. 17-25) :

- a) prelungirea duratei învățământului obligatoriu până la vârsta de 16-18 ani, în diferite variante (9 ani în Danemarca, Suedia, Norvegia, Austria, Franța, Portugalia, Irlanda, Grecia ; 10 ani în Spania, Islanda ; 11 ani în Luxemburg, Anglia, Scoția, Țara Galilor ; 12 ani în Germania, Belgia, Olanda) ;
- b) flexibilizarea raporturilor între nivelurile și treptele școlare (în trei variante diferite : unitate deplină între nivelul primar și secundar, integrate în *școala de bază* – Danemarca, Suedia, Finlanda, Norvegia, Islanda, Portugalia ; divizarea între nivelul primar și secundar – Franța, Anglia, Țara Galilor, Austria, Germania ; implicarea primilor doi ani ai învățământului obligatoriu în învățământul preșcolar – Luxemburg) ;
- c) concentrarea conținutului în jurul unui *trunchi comun de cultură generală, proiectat, în majoritatea țărilor, în termenii unui program identic de bază* – același până la vârsta de 16 ani –, oferit școlilor chiar dacă există posibilități interne de diversificare a opțiunilor” („numai Germania, Luxemburg, Austria și Lichtenstein mențin un învățământ diversificat după vârsta de 12 ani, dar și aceste țări organizează noi instituții publice, unde itinerariile de formare sunt propuse în paralel sau chiar integrate într-un *trunchi comun*”) ;
- d) validarea învățământului obligatoriu prin certificate de absolvire obținute prin *examene* (externe-interne ; finale-parțiale) sau *prin evaluarea rezultatelor obținute pe parcurs*, cu funcție implicită de orientare și selecție școlară pentru viitoarea treaptă de învățământ.

Miza învățământului general și obligatoriu, prelungit până la vârsta de 16 ani, este angajată la nivel de politică a educației. Astfel, „prelungirea trunchiului comun obligatoriu pentru toți elevii din toate instituțiile publice corespunde unei mentalități care pune echitatea, egalitatea șanselor și binele elevilor înaintea conținutului academic al programelor” și a competitivității timpurii.

„Școlile trebuie să ofere o formație comună : elevii trebuie să fie instruiți în aceleași școli și în aceleași clase, oricare ar fi originile lor socioeconomice și reușita lor școlară” (s.n.).

Modelul oferit, consacrat în ultimii 10-15 ani de sistemele școlare din țările Uniunii Europene, beneficiază de o triplă *susținere* științifică de natură :

- a) *politică* („toți elevii sunt ființe umane egale”) ;
- b) *psihologică* („toți elevii, oricare ar fi originile lor socioeconomice, posedă aceeași capacitatea de învățare înăscută”, aflată între 6-16 ani în plin proces de organizare și de structurare) ;
- c) *sociologică* („toți elevii trebuie să se bucure de un învățământ calitativ asemănător, beneficiind de aceleași șanse de reușită în viață, fără deosebire de clasă”) – *Idem*, p. 19.

Poziția învățământului general și obligatoriu modifică și *statutul liceului* și al *universității* ; *liceul*, prin prelungirea trunchiului comun în proporție de 70-75%, în concordanță cu cerințele bacalaureatului internațional (limba și literatură ; o limbă

străină, o știință socioumană ; matematică, o știință experimentală ; o disciplină opțională) ; *universitatea*, prin *modelul Harvard*, bazat pe „opt cursuri obligatorii, care nu trebuie să fie predate la fel – literatură, artă, istorie, analiză socială, filozofie, limbi și culturi străine, tehnologie –, obiectivul urmărit fiind de a dota studenții din primul ciclu cu un bagaj *comun* de cunoștințe”.

Evoluția universității reflectă cerințele unei economii și culturi informatizate situate dincolo de mitul unui învățământ de elită, dominat de programe care „prezintă o masă de informații puțin structurate și analizate”.

Obiectivul prioritar devine „*modul de înțelegere și de investigare specific fiecărei discipline*” (Husen, 1991, p. 188). Orientarea spre „o educație generală echilibrată” angajează „noi tendințe și sfidări pentru viitor”, care anticipează *Procesul Bologna* :

- a) specializarea largă, favorabilă „pregătirii într-un număr sporit de profesii” ;
- b) adaptarea conținuturilor la condițiile societății informatizate, care solicită „*generalisti* cu o bună pregătire și cultură” ;
- c) *profesionalizarea* prin cercetare, „care va ajunge să domine în același timp producția și viața socială” ;
- d) susținerea parteneriatului între universitate și autoritățile și serviciile publice ;
- e) afirmarea unei noi filozofii a educației universitare, care acordă prioritate cunoștințelor fundamentale pentru pregătirea specialiștilor într-o perspectivă largă și pe termen lung (*Idem*, pp. 191-193).

„*Procesul Bologna*” a fost declanșat la 19 iunie 1999 prin *Declarația de la Bologna*, document care are ca scop „crearea, până în 2010, a unui *Spațiu european al învățământului superior* coerent și unitar”. A devenit un proces organizat/instituționalizat prin analizele realizate și anticipate în timp la Conferința miniștrilor europeni responsabili cu învățământul superior (Praga, 2001, Berlin, 2003 ; Bergen, 2005) – vezi *Procesul Bologna. De la Bologna la Bergen*, 2005.

Obiectivele majore au fost subliniate la Conferința de la Berlin (2003), care marchează progresele înregistrate și deschide calea implementării unor noi măsuri până în 2005 :

- 1) asigurarea calității prin evaluarea programelor și instituțiilor la nivelul unui sistem unitar de acreditare și certificare în rețea ;
- 2) elaborarea unui general al calificărilor profesionale la nivelul primelor două cicluri :
 - a) *licență* (3-4 ani, 180-240 de credite) ; b) *masterat* (1,5-3 ani, 90-180 credite) ;
- 3) completarea primelor două cicluri (care vizează *Spațiul european al învățământului superior*) cu un al treilea ciclu, care susține „*Spațiul european al cercetării într-o Europă a cunoașterii* – doctorat (3-4 ani, 180-280 credite) ;
- 4) „facilitarea recunoașterii diplomelor și a perioadelor de studiu prin implementarea unui sistem transparent de certificare”.

Proiectul de armonizare (Tuning Project) stabilește obiectivele generale ale sistemului, prezentate „sub forma a cinci linii directoare” (*Idem*, pp. 96-103) :

I). *Rezultatele procesului de învățare* – abilități generale și specifice, grupate la nivelul a trei categorii de *competențe* :

- 1) *Competențe instrumentale* : a) capacitatea de analiză și sinteză ; b) capacitatea de organizare și planificare ; c) cunoștințe generale de bază ; c) cunoștințe profesionale de bază ; d) capacitate de comunicare orală și scrisă în limba de origine ; e) cunoașterea unei a doua limbi ; f) abilități elementare de operare pe

calculator ; g) abilități privind managementul informației ; h) capacitatea de a soluționa probleme ; i) capacitatea de a lua decizii corecte.

- 2) *Competențe interpersonale* : a) capacitatea de evaluare și de autoevaluare ; b) capacitatea de a lucra în echipă ; c) abilități interpersonale ; d) abilitatea de a lucra într-o echipă interdisciplinară ; e) abilitatea de a colabora cu specialiști din alte domenii ; e) capacitatea de a aprecia diversitatea și multiculturalitatea ; f) abilitatea de a lucra într-un context internațional ; g) capacitatea de a avea un comportament etic.
- 3) *Competențe sistemice* : a) capacitatea de aplicare a cunoștințelor teoretice ; b) abilități de cercetare ; c) capacitatea de a învăța eficient ; d) capacitatea de adaptare la situații noi ; e) capacitatea de a fi creativ la nivel superior ; f) abilități manageriale ; g) capacitatea de a înțelege cultura și obiceiurile altor țări ; h) abilitatea de a lucra independent ; i) capacitatea de a concepe și de a realiza proiecte ; j) inițiativă și spirit antreprenorial ; k) motivarea pentru obținerea calității ; l) voința de a reuși.

II) *Cunoștințe/Curricula de bază/Conținut* vizează :

- 1) optimizarea raporturilor dintre dimensiunea generală și specifică a *curriculumului* ;
- 2) structurarea programelor pe *module*, care includ : a) descrierea obiectivelor de conținut ; b) descrierea rezultatelor învățării (în termeni de cunoștințe, abilități/apitudini, competențe transferabile) ; c) avansarea unor strategii de instruire necesare în situații și contexte de învățare concrete ; d) avansarea unor tehnici/procedee de evaluare ; e) descrierea volumului de muncă necesar studentului ; f) prezentarea cerințelor de admitere (exprimate în termeni de transparență, eficacitate și flexibilitate) ;
- 3) Abordarea interdisciplinară necesară pentru a susține formativ „o mare diversitate de profiluri profesionale – de exemplu, în cazul științelor educației sunt propuse discipline precum : educația adulților, munca în comunitate, consiliere, dezvoltare curriculară, managementul resurselor umane, managementul informației, pedagogie școlară, pedagogie specială, pedagogie socială ;
- 4) Formarea profesorilor la nivelul primului ciclu (fundamentele pedagogiei, didactica generală, psihologia educației și sociologia educației, învățământul primar și practica pedagogică) și al celui de-al doilea ciclu (științele educației, didactica disciplinei, practica pedagogică).

III) *Sistemul european de credite transferabile (ECTS) – sistem de acumulare*, cuantificat în raport cu :

- 1) volumul de muncă depus de student, incluzând : a) numărul de ore de curs/săptămână ; b) pregătirea prin prezența la cursuri și seminarii ; c) cantitatea de muncă individuală ulterioară, necesară pentru finalizarea cu succes a cursului.
- 2) munca individuală care constă în : a) colectarea și trierea informațiilor semnificative ; b) parcurgerea și aprofundarea acestor informații ; c) pregătirea pentru examinarea scrisă și orală ; d) elaborarea unei lucrări, a unui eseu, proiect etc. ; e) realizarea activității individuale de laborator, cabinet, documentare etc.
- 3) numărul standard stabilit la 60 de credite pe an.
- 4) structura învățământului universitar în perspectiva *Procesului Bologna* (*licență*, 180-240 credite ; *master*, 90-180 credite ; *doctorat*, 180-240 credite).
- 5) obiectivele specifice fiecărui ciclu :
 A) Ciclul *licență* : a) familiarizarea cu elementele de bază ale disciplinei de studiu principale ; b) comunicarea coerentă a cunoștințelor de bază dobândite ; c) corelarea noilor informații și interpretări în funcție de cunoștințele deținute și de context ; c) înțelegerea și aplicarea metodelor de evaluare critică ; d) înțelegerea

importanței disciplinelor cu rol special de cercetare ; e) înțelegerea științelor teoretice în condiții aplicative speciale, de observare și de experimentare ;

B) Ciclul *master* : a) cunoașterea profundă a domeniului de specializare ; b) capacitatea de analiză critică și de interpretare a celor mai noi evoluții ale teoriei și practicii domeniului ; c) dobândirea unor competențe tehnice necesare pentru cercetarea independentă și interpretarea rezultatelor la un nivel avansat ; d) capacitatea creativă exprimată prin contribuțiile originale aduse în domeniul specialității în cadrul lucrării finale ; e) capacitate de abordare creativă superioară a problematicii disciplinei/specialității ; f) dobândirea de competențe necesare la nivel profesional, în contextul specializării obținute.

- 6) Calcularea timpului necesar pentru atingerea rezultatelor în procesul de învățare, realizat ierarhic în cadrul a 4 niveluri : a) nivel de bază (constă în prezentarea introductivă a materiei) ; b) nivel intermediar (presupune aprofundarea cunoștințelor de bază) ; c) nivel avansat (duce la consolidarea disciplinei) ; d) nivel de specializare (pune bazele dobândirii cunoștințelor și experienței într-un domeniu de specialitate).

Pe de altă parte, deschiderea învățământului superior spre educația permanentă a impus avansarea conceptului de *învățare de-a lungul vieții (Lifelong Learning)*, care trebuie valorificat la nivelul tuturor ciclurilor universitare, în contextul unei *societăți a cunoașterii*. Acest concept permite perfecționarea structurii sistemului de învățământ superior prin promovarea următoarelor trei *principii* :

- 1) rolul central acordat educatului, celui care se formează ;
- 2) egalitatea/egalizarea de șanse acordată tuturor studenților ;
- 3) calitatea urmărită continuu, pe căi diferite de realizare a obiectivelor.

În ceea ce privește *obiectivele* proiectate în funcție de cadrul normativ afirmat, evocat anterior, *învățarea de-a lungul vieții* vizează :

- a) dobândirea, actualizarea și perfecționarea tuturor cunoștințelor, abilităților, competențelor care asigură adaptarea la cerințelor societății bazată pe cunoaștere ;
- b) valorificarea tuturor formelor de învățare : *formală*, *nonformală* (abilități profesionale obținute în activitatea socio-profesională), *informală* (transmiterea informațiilor între generații, prin contribuția mediului comunitar, *mass-media* etc.) ; c) asigurarea „unei a doua șanse” prin stimularea capacității de învățare și de reactualizare a cunoștințelor și abilităților la niveluri de competență superioare.

Capitolul 13

Managementul sistemului de învățământ

Acest capitol continuă *analiza sistemului de învățământ* din perspectiva *structurii sale de conducere*, care evoluează calitativ prin adoptarea modelului managerial, afirmat în societatea *postmodernă*. *Obiectivele* urmărite vizează : definirea conceptului pedagogic de management, aplicabil la nivelul sistemului și al procesului de învățământ ; identificarea și analiza funcțiilor și structurilor conducerii manageriale ; elaborarea unui *model de conducere managerială* a sistemului de învățământ, necesar în contextul economic, cultural și politic al societății informaționale și al dezvoltării educației în sensul paradigmei *curriculumului*.

13.1. Conceptul de management al educației

Elaborarea conceptului de management al educației presupune un proces de prelucrare pedagogică a unor informații promovate de alte științe socioumane, referitoare la activitatea de conducere realizată la diferite niveluri al sistemului social. Astfel, în calitate de concept construit, *managementul educației* are în vedere următoarele caracteristici ale *conducerii manageriale*, identificate și analizate de :

- 1) *economie/management economic* : valorificarea la maximum a tuturor resurselor existente în cadrul unei întreprinderi, organizații, societăți ;
- 2) *sociologie/management sociologic (social)* : valorificarea globală a relației *sistem-subsistem*, la nivel *macrostructural* (relația societate – economie ; cultură ; politică etc.) și *microstructural* (relația cultură – educație ; economie – învățământ ; comunitate locală – învățământ ; educație – instruire, sistem de învățământ – proces de învățământ etc.) ;
- 3) *politologie/management politic* : valorificarea resurselor sociale, generale și comunitare, la nivelul intereselor comune, orientate strategic în sens pozitiv și inovator (în termeni de „știință și artă a conducerii”) ;
- 4) *psihologie socială/management psihosocial* : valorificarea resurselor personalității în diferite contexte sociale (familie, școală, comunitate, grup profesional, (micro)grup etc.

Conceptul de management al educației, construit prin raționament analogic, definește activitatea de conducere *globală, optimă și strategică* a sistemului și a procesului de învățământ, realizată prin valorificarea *eficientă* a tuturor resurselor pedagogice existente, angajate în sens *inovator*. *Calitățile* subliniate trebuie legitimate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, nu doar la cele de vârf. Managementul

educației vizează astfel mai multe domenii de referință, afirmate sau pe cale de afirmare la nivelul științelor educației sau al științelor pedagogice :

- a) *managementul sistemului de învățământ* ;
- b) *managementul școlii/organizației școlare* ;
- c) *managementul procesului de învățământ* ;
- d) *managementul clasei de elevi* ;
- e) *managementul activității didactice/lecției* ;
- f) *managementul activităților/programelor de educație*.

În mod analogic, calitatea de *manager* revine sau ar trebui să revină, prin *statut social* și *prestație pedagogică*, tuturor *educatorilor* angajați în realizarea în condiții optime a obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, determinate de la nivelul finalităților de sistem. Practica educației și a instruirii în sistemele *postmoderne* de învățământ confirmă calitatea de profesor-manager, profesor diriginte-manager, profesor consilier-manager, profesor documentarist-manager, profesor metodist-manager, director școlar-manager, inspector școlar-manager, profesor cercetător-manager etc.

Cadrele didactice reprezintă, astfel, o (re)sursă managerială inepuizabilă, care poate fi valorificată la scara socială a sistemului de învățământ. La nivel de politică a educației, în contextul unei *societăți informaționale democratice*, fiecare cadru didactic deține un potențial managerial care asigură lărgirea continuă a bazei de selecție a directorilor și inspectorilor școlari, a profesorilor-cercetători și chiar a profesorilor promovați ca *demnitari*, la niveluri de decizie de vârf, pe criterii de competență specifice domeniului.

Managementul educației sau **managementul pedagogic** definește, astfel, un tip de *conducere superioară a sistemului de învățământ* la nivel *global, optim, strategic*, în concordanță cu cerințele modelului cultural al *societății informaționale democratice* și ale *paradigmei curriculumului* (Cristea, 2000, p. 224).

Analiza managementului educației în funcție de problematica sistemului de învățământ solicită o raportare la principalele *modele de conducere socială* afirmate în *societatea modernă și postmodernă*. În această perspectivă, putem vorbi despre **conducerea managerială a sistemului de învățământ**, care constituie o latură importantă a structurii de funcționare a sistemului de învățământ în condițiile societății *postmoderne*. Avem în vedere promovarea unui *model de conducere deschis*, adaptabil la cerințele culturii societății *postindustriale*, informatizate, bazată pe cunoaștere. Dar și un *model de raționalizare socială a activităților de educație/instruire*, superior celui de tip *birocratic și tehnocratic*, promovat în societățile moderne și *postmoderne* (Toffler, 1973, 1983, 1995).

Modele de conducere rațională a societății.

Implicații în managementul educației/sistemului de învățământ

Modelul birocratic

Corespunde culturii *societății industrializate timpurii*. Avansează următoarele *principii de conducere* : a) alegerea posturilor pe viață ; b) ierarhia funcțiilor pe verticală ; c) diviziunea muncii pe domenii înguste ; d) promovarea raporturilor impersonale între *conducători și conduși*. Aceste principii sunt reflectate la nivel pedagogic prin afirmarea unui *model normativ* care promovează „școala de masă” a „coșurilor de fum”, simbol al societății industrializate.

Ca model „managerial” revolut, birocrația apelează la o conducere exclusiv administrativă, executivă. Calitățile sale – o conducere parcellară, standardizată, reproductivă – sunt opuse celor tipice „conducerii manageriale”, globală, optimă, strategică, necesară în societatea postindustrială, informațională.

Conducerea birocratică rămâne utilă doar în condițiile unor sarcini stabile și repetitive, realizabile pe domenii înguste. Este complet ineficientă în contextul schimbărilor rapide, proprii culturii societății informaționale, în general, mediului educației, școlii, universității, în mod special (Weber, 1969 ; Toffler, 1973).

Modelul *tehnocratic*

Corespunde culturii *societății industrializate dezvoltate*. Este un model de raționalizare a conducerii sociale radical și excesiv, bazat pe încrederea nelimitată în forța specialiștilor de elită generați de revoluția științifică și tehnică în primele decade ale celei de-a doua jumătăți a secolului XX.

Ca *model de conducere socială*, promovează structuri de decizie construite pe „axa raționalității teoretice”. În cadrul acestor structuri destul de rigide, „factorul politic devine doar un organ de execuție al unei inteligențe științifice”.

Conducerea tehnocratică revine *meritocrației*, alcătuită din „specialiști care decupează și dezintegrează problemele generale și fundamentale”, acționând uneori ca „savanți cu frunțile înguste”, detașați sau chiar ruși de realitatea socială reprezentată (Bell, 1973 ; Habermas, 1983 ; Toffler, 1995).

În sistemul de învățământ, acest model de conducere întreține riscuri majore : a) inegalizarea șanselor ; b) precipitarea orientării școlare și profesionale ; c) încurajarea problematicii categoriilor speciale (învățământ pentru *deficienți – supradotați*) ; d) supramotivarea externă a învățării în regim de competiție ; e) reducerea educației la conținuturile sale intelectuale ; f) încurajarea unor structuri elitiste artificiale).

Modelul *managerial*

Elaborează o *axă de raționalizare socială a conducerii*, care depășește, dar și valorifică cele două modele prezentate anterior, valorificându-le, însă, ori de câte ori este posibil, în sensul culturii societății informaționale și al democrației.

Modelul conducerii manageriale valorifică astfel acumulările istorice ale *birocrației*, care revendică necesitatea existenței unor structuri *formale* puternice. În mod analogic, *managementul* valorifică ideile promovate de *conducerea tehnocratică*, referitoare la necesitatea unor *structuri tehnice* puternice, susținute de *experți*. Ambele tipuri de structuri de conducere devin manageriale doar în măsura în care sunt adaptate la un nou context cultural și politic, propriu unei societăți *informaționale și democratice*.

Astfel, în cadrul conducerii manageriale, angajată la nivelul sistemului de învățământ, ierarhia *administrativă, birocratică* și cea *elitistă, tehnocratică* trebuie înlocuite cu *ierarhia funcțională și reprezentativă/participativă*.

Conducerea managerială a sistemului de învățământ

Ca *model de conducere rațională* în societatea informațională și democratică, implică un set de *funcții generale, cu caracter obiectiv* și de principii care fixează un anumit cadru normativ cu determinare axiomatică

Funcțiile generale ale conducerii manageriale, cu *caracter obiectiv*, intervin la două niveluri de referință care vizează nucleul central al *sistemului* și principalele zone de

realizare ale acestora la scara națională, în plan teritorial sau în cadrul fiecărei unități de bază (școli/organizații școlare) :

- 1) *Funcția centrală, fundamentală, de conducere globală, optimă, strategică* a activităților specifice (proiectate la toate nivelurile sistemului – de vârf, intermediar, de bază) ;
- 2) *Funcțiile principale* :
 - a) *planificarea-organizarea* resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactice, financiare) ;
 - b) *orientarea-îndrumarea metodologică* a activităților de educație/instruire planificate în cadrul sistemului/procesului de învățământ ; reglarea-autoreglarea tuturor activităților de la nivelul sistemului/procesului de învățământ, prin acțiuni de perfecționare și de cercetare pedagogică ;
 - c) *reglarea-autoreglarea* tuturor activităților organizate, planificate și realizate în cadrul sistemului de învățământ, prin acțiuni de perfecționare profesională (pedagogică, metodică, practică) și de cercetare (fundamentală, operațională, cantitativă, calitativă, hermeneutică și istorică, experimentală etc.)

Principiile conducerii manageriale a sistemului de învățământ asigură clarificarea unor raporturi sociale și pedagogice (funcții-structuri ; activitate reproductivă-inovatoare ; proiecte standardizate-deschise, soluții punctuale-strategice) din perspectiva valorilor societății informaționale și democratice. În acest context, *conducerea managerială a sistemului de învățământ* presupune respectarea următoarelor *principii* cu valoare *axiomatică* :

- principiul priorității funcțiilor generale de conducere managerială în raport cu structurile instituționale care trebuie să corespundă funcțiilor (Coombs, 1968, 1989) ;
- principiul priorității activităților inovatoare, de concepție, în raport cu activitățile de rutină, de execuție, care trebuie subordonate celor inovatoare, de concepție ;
- principiul priorității proiectelor deschise, de concepție, în raport cu proiectele standardizate, de execuție, care trebuie subordonate celor deschise ;
- principiul priorității soluțiilor strategice în raport cu soluțiile punctuale care trebuie subordonate celor strategice (Benis, 1991, 1992).

Activitatea de conducere managerială a sistemului de învățământ include următoarele *acțiuni* manageriale necesare la toate nivelurile (de vârf, intermediar, de bază) :

- a) *informare managerială* – implică funcția specifică de control a stării sistemului de referință (rețeaua națională sau teritorială, o școală, o catedră metodică, un cadru didactic, o lecție etc.), necesară pentru obținerea unor date esențiale care trebuie prelucrate, stocate și operaționalizate în vederea valorificării lor ;
- b) *evaluare managerială* – implică funcția specifică de *diagnoză* a stării sistemului, realizabilă prin operații de *măsurare cantitativă* și *apreciere calitativă* a datelor acumulate anterior (prin acțiunea de informare, prin funcția specifică de control) ;
- c) *decizie managerială* – parțială și finală ; implică funcția specifică de *prognostic* (*pronosticare*) a direcțiilor de evoluție a sistemului (pe termen lung, mediu, scurt), realizabilă prin operații de *decizie finală* și *comunicare pedagogică* a rezultatelor și de *îndrumare pedagogică* (pentru corectarea, ameliorarea, ajustarea structurală sau restructurarea activității evaluate și reluarea ciclului managerial la un nivel superior de reușită socială).

Conducerea managerială – globală, optimă, strategică – angajează toate *nivelurile conducerii* : a) *de vârf* (Ministerul Învățământului, Consiliul național al rectorilor) ; b) *intermediar* (inspectoratele școlare teritoriale, rectoratele universitare ; c) *nivelul de bază* (unitățile de învățământ, clasa de elevi ; facultatea, seria/grupa de studenți).

Funcțiile manageriale generale (centrală și principale) sunt realizate, în special, de inspectori școlari, directori școlari, responsabili de catedre/comisii metodice, dar și de toate cadrele didactice care intervin ca „factori de decizie” la nivelul procesului de învățământ (Toma, 1994).

În concluzie, în sens *managerial*, toate nivelurile conducerii sistemului de învățământ (vârf – Ministerul Învățământului ; intermediar – inspectoratele școlare teritoriale ; bază – școala, clasa) solicită o abordare a problemelor : a) *globală* (în ansamblul lor), *optimă* (valorificând la maximum resursele și condițiile existente), c) *strategică* (asigurând o prospectare *inovatoare*).

13.2. Funcțiile conducerii manageriale a sistemului de învățământ

Funcțiile de conducere managerială, importante la scara întregului sistem de învățământ, intervin în calitate de *funcții generale*, cu caracter *obiectiv*. Avem în vedere *funcția centrală* și *funcțiile principale* angajate în *conducerea managerială* a sistemului de învățământ.

Funcția centrală vizează *conducerea managerială globală, optimă și strategică* a tuturor activităților pedagogice organizate în cadrul sistemului de învățământ (educație, instruire, formare inițială și continuă, proiectare, inspecție școlară, formare profesională a adulților etc.)

Conducerea globală (sau *sistemică*) vizează abordarea educației/instruirii din perspectiva tuturor elementelor componente și a interacțiunilor lor :

- a) resursele pedagogice, acordând o pondere specifică mai mare celor informaționale și umane ;
- b) nivelurile de învățământ, treptele, ciclurile, ariile *curriculare*, disciplinele școlare/universitare ;
- c) acțiunile didactice subordonate instruirii : *predarea, învățarea, evaluarea* ;
- d) structurile proiectului pedagogic de tip *curricular* (centrat pe obiective) : obiective, conținuturi, metodologie, evaluare ;
- e) condițiile de desfășurare a activității : școli, clase, elevi, colectiv didactic, forme de organizare, bază didactico-materială, potențial al familiei și al comunității locale, nivel de pregătire și potențial psihopedagogic și social al clasei, elevilor etc.

Conducerea managerială a sistemului de învățământ abordează toate aceste componente la nivel global, având în vedere, în mod special, valorificarea deplină a *interacțiunii* lor, în condițiile specifice unui context pedagogic (și social) deschis.

Conducerea optimă vizează abordarea educației și a instruirii din perspectiva cunoașterii și a valorificării depline a tuturor *resurselor* și *condițiilor* concrete existente în procesul de realizare și dezvoltare a activităților proiectate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ.

Această manieră managerială de conducere, numită și *pilotaj*, presupune adaptabilitatea *optimă* a activităților proiectate în funcție de calitatea resurselor existente. De exemplu, în cadrul aceluiași an de învățământ și profil de studiu, un *proiect optim* este diferit la o clasă de elevi (foarte bună, foarte disciplinată, situată într-o școală cu bază didactico-materială foarte bună), față de o altă clasă de elevi (medie sau slabă, indisciplinată, situată într-o școală cu bază didactico-materială modestă). Pe de altă parte un proiect optim este

întotdeauna construit flexibil, în funcție de *condițiile* existente, dar și de *schimbările* care au loc, în mod obiectiv și subiectiv, într-un context pedagogic și social deschis, propriu activităților organizate, planificate și realizate în cadrul sistemului de învățământ.

Conducerea strategică vizează abordarea educației și a instruirii din perspectiva dezvoltării lor pedagogice și sociale, pe termen mediu și lung. Presupune depășirea calitativă a situației atinse în momentul proiectării, indiferent de nivelul de reprezentare al acesteia în cadrul sistemului de învățământ (minister al Învățământului, inspectorat școlar teritorial, catedră/comisie metodică, unitate de învățământ, clasă de elevi). Valorifică *funcția managerială centrală* la nivelul finalităților macrostructurale ale sistemului (idealul și scopurile educației), care determină criteriile de proiectare a obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ, valabile pe diferite, trepte, cicluri, arii curriculare, discipline, situații particulare, adaptabile la condițiile proprii fiecărui factor de decizie (central, teritorial, local), ale fiecărei organizații școlare, ale fiecărei clase de elevi.

Funcțiile principale ale conducerii manageriale, susținute, în mod obiectiv, de *funcția centrală*, vizează :

- 1) *planificarea-organizarea* activităților la toate nivelurile structurale ale sistemului de învățământ (organizare ; conducere ; resurse pedagogice ; relație cu mediul social) ;
- 2) *orientarea-îndrumarea* procesului de învățământ, ca principal subsistem al sistemului de învățământ în cadrul căruia are loc activitatea de *instruire* (principal subsistem al activității de educație) ;
- 3) *reglarea-autoreglarea* sistemului și procesului de învățământ, la nivel de vârf, intermediar, de bază, prin activități/acțiuni perfecționare de perfecționare și de cercetare (fundamentală, operațională, experimentală etc.).

În interiorul acestor funcții principale, cu caracter general, obiectiv, intervin *funcțiile derivate* care susțin acțiunile și operațiile indispensabile activității de conducere managerială : a) *informarea* pedagogică ; b) *evaluarea* pedagogică (bazată pe *control* pedagogic) ; c) *aprecierea* pedagogică/bazată pe *diagnoză* pedagogică ; d) *decizia* pedagogică parțială și finală – bazată pe *prognoză* pedagogică stimulativă) ; e) *comunicarea* pedagogică a deciziei pedagogice (însoțită de îndrumarea pedagogică stimulativă care anticipează corectarea, ameliorarea, ajustarea structurală, restructurarea activității evaluate).

- 1) *Funcția de planificare-organizare* implică, în mod special, valorificarea resurselor pedagogice (informaționale, umane, didactice, financiare) în cadrul tuturor activităților realizate în cadrul sistemului de învățământ, la nivel de vârf, intermediar, de bază. **Planificarea** activității angajează „o reflecție pedagogică” asupra acțiunii viitoare, concepută cu scop *prospectiv* (*planificare strategică*) și *ameliorativ*, imediat (*planificare operațională*) – vezi Nicolae Andrei ; Ion Dumitrescu, 1983, pp. 44-83. *Schema* generală de planificare managerială, strategică și operațională implică următoarele acțiuni pedagogice :

- a) realizarea *bilanțului critic* al activității/perioadei anterioare în cadrul instituției/ organizației de referință ;
- b) definirea scopurilor/obiectivelor generale, stabile în perioada de referință la scara întregii instituții/organizații etc., la nivel național, teritorial, de bază etc. ;
- c) stabilirea obiectivelor specifice/pe domenii, sectoare etc., stabile pentru o anumită perioadă, la nivel de subsistem al instituției/organizației de referință (catedre/ comisii metodice, servicii secretariat, contabilitate etc.) ;
- d) deducerea obiectivelor operaționale din obiectivele specifice – cu răspunderi și termene de îndeplinire concrete.

O asemenea schemă poate fi utilizată în elaborarea tuturor planurilor de activitate la nivelul oricărei instituții/organizații pedagogice, în contextul sistemului și al procesului de învățământ. Avem în vedere : planul general, planul de școlarizare, planul comisiei metodice, planul catedrei metodice, planul cadrului didactic, planul serviciului administrativ etc.

Organizarea activității completează *planificarea* prin crearea unor structuri și instrumente decizionale angajate pe o coordonată ierarhică liniară (autoritatea birocratică, dirijată exclusiv pe verticala sistemului) sau în rețea (autoritatea funcțională, profesională, extinsă circular pe verticala, dar și pe orizontala sistemului).

Evoluțiile înregistrate în societatea postmodernă (informațională și democratică) evidențiază importanța structurilor stabile, concepute, însă, în sens funcțional pe două tipuri de *circuite pedagogice, valorice și pragmatice* :

- a) circuite pedagogice *de conexiune inversă*, angajate vertical, dar și orizontal și transversal la scara întregului sistem de învățământ (vezi modelul prezentat în subcapitolul 13.4) ;
 - b) circuite pedagogice *de deschidere*, dezvoltate *orizantal*, în vederea susținerii deciziilor la nivel *tehnologic* (prin contribuția *structurilor tehnice* bazate pe *experți*) și comunitar (prin contribuția *consiliilor* care îi reprezintă pe toți beneficiarii sistemului : profesori, părinți, elevi, studenți etc.)
- 2) **Funcția de orientare-îndrumare a procesului de învățământ** vizează activitatea de bază organizată la nivelul sistemului – *instruirea*. Presupune realizarea saltului *metodologic* de la investigația *longitudinală* (valorificată prin *fișa de observație*) la investigația *transversală*, valorificată prin *fișa de analiză-sinteză* a activității de instruire. *Decizia managerială* angajează evaluarea calitativă și prospectivă a activității de instruire în funcție de următorii *indicatori pedagogici* :
- a) *capacitatea* cadrului didactic de *proiectare* a obiectivelor, conținuturilor, metodologiei de *predare-învățare-evaluare* în context pedagogic deschis (organizare, spațiu și timp pedagogic, resurse existente, stil pedagogic adoptat) ;
 - b) *randamentul școlar*, exprimat în termenii raportului dintre resurse pedagogice existente/utilizate și rezultatele obținute
 - c) *corelația* funcțională *profesor-elev, profesor-clasa de elevi, (re)construită* permanent în condițiile unui *context pedagogic (și psihosocial) deschis*.
- Fișa de analiză-sinteză*, construită pe baza acestor trei *indicatori pedagogici*, este aplicabilă în evaluarea activităților didactice, dar și a activităților educative (ore de dirigiență, consiliere școlară, cercuri de specialitate etc.), cu anumite adaptări.
- 3) **Funcția de reglare-autoreglare a sistemului și a procesului de învățământ** vizează două categorii de activități care au în vedere :
- a) *perfecționarea cadrelor didactice*, realizată prin acțiuni *metodice* proiectate și promovate la nivel național, teritorial, local, integrate în sistemul oficial de formare a formatorilor sau inițiate comunitar și individual în perspectiva valorilor educației permanente și ale autoeducației ;
 - b) *cercetarea pedagogică*, realizată prin inovații proiectate special, la nivel național, teritorial, local, inițiate individual și într-un cadru instituțional (institut de cercetări pedagogice ; case ale corpului didactic, centre de asistență psihopedagogică, centre de documentare pedagogică, biblioteci/mediateci școlare, cabinete metodice, presă, televiziune școlară/universitară etc.).

13.3. Structurile conducerii manageriale a sistemului de învățământ

Structurile conducerii manageriale a sistemului de învățământ „trebuie să corespundă întotdeauna funcțiilor” generale, asumate la nivel de politică a educației (Coombs, 1968, p. 259). În condițiile societății informatizate, *structurile manageriale* trebuie să evolueze pe verticală, dar și pe *orizontală* sistemului. Saltul „de la ierarhii către rețele” consemnează „neputința sistemului ierarhic de a rezolva problemele” într-o societate din ce în ce mai complexă, datorită progreselor tehnologice și politice excepționale reflectate cultural în procesul *informatizării, globalizării, democratizării* depline a vieții sociale.

La nivelul sistemului de învățământ, structurile manageriale trebuie să includă *rețele pentru cunoaștere la nivel de vârf*, dar și pentru comunicarea cu toți actorii și beneficiarii educației. Aceste *rețele* sunt necesare pentru că ele „oferă ceea ce birocrațiile nu pot oferi niciodată – legătura pe orizontală” (Naisbitt, 1989, pp. 274-285).

Construirea acestor *rețele pe orizontală conducerii manageriale a sistemului de învățământ* nu anulează importanța structurilor ierarhice *verticale*. *Rețelele* oferă informațiile majore, *tehnice*, dar și *sociale, comunitare*. Ele sunt necesare pentru optimizarea deciziilor la nivelul structurilor ierarhice verticale. Acestea sunt decizii care pot fi învățate prin „plasarea soluției la cel mai înalt nivel conceptual posibil” (Drucker, 1994, p. 174).

Perfecționarea conducerii manageriale a sistemului de învățământ este posibilă în măsura respectării celor două premise prezentate anterior, care au semnificația unor principii de organizare :

- 1) selectarea *structurilor de conducere managerială* în raport cu *funcțiile generale ale conducerii manageriale* ;
- 2) completarea *structurilor ierarhice verticale* cu *rețelele de cunoaștere orizontale* (elaborate ca *structuri tehnice*, în funcție de cerințele societății informaționale, dar și ca *structuri comunitare*, în funcție de cerințele societății democratice)

Pe *verticală*, *structurile de conducere managerială*, organizate/instituționalizate în funcție de funcția managerială centrală (de *conducere globală, optimă, strategică*), intervin la toate *nivelurile sistemului de învățământ*. Sunt evidente trei niveluri ale conducerii manageriale :

- a) nivelul conducerii manageriale de *vârf/top management* : Ministerul Învățământului, consiliul rectorilor universitari ;
- b) nivelul conducerii manageriale *intermediar/management intermediar* : inspectoratele școlare/direcțiile de învățământ teritoriale ; rectoratele universitare ;
- c) nivelul conducerii manageriale de *bază/management de bază* : organizația școlară/unitatea de învățământ (preșcolar, primar, secundar, superior) ; clasa de elevi.

În interiorul acestor instituții/organizații de *conducere managerială*, *structurile* propuse trebuie să corespundă principalelor funcții manageriale (*planificare-organizare ; orientare-îndrumare ; reglare-autoreglare*), angajate la scara întregului sistem de învățământ

Pe *orizontală*, *structurile de conducere managerială* a sistemului de învățământ sunt organizate ca *rețele de cunoaștere științifică/tehnică* și de *comunicare socială/comunitară*. Cele două tipuri de rețele sunt construite special pentru *fundamentarea științifică/tehnică și socială/comunitară* a deciziilor manageriale în funcție de cerințele societății informaționale, dar și de imperativele democratizării educației.

- a) *Structurile tehnice* urmăresc creșterea standardelor de competență pedagogică prin susținerea științifică, informațională, a deciziilor ierarhice *funcționale*, stabilite la toate nivelurile sistemului. Sunt angajate în conducerea managerială a ministerului, a inspectoratelor școlare teritoriale, a organizației școlare, a clasei de elevi. Ca exemple pot fi date institutele de cercetare și de perfecționare, consiliile de *curriculum*, serviciile și agențiile de evaluare, casele corpului didactic, centrele de asistență psihopedagogică și socială (a profesorilor, elevilor și părinților), centrele de documentare, cabinetele metodice, comisiile/catedrele metodice, bibliotecile școlare/universitare etc.
- b) *Structurile comunitare* urmăresc creșterea standardelor de competență pedagogică prin susținerea *socială* a deciziilor ierarhice *funcționale* stabilite la toate nivelurile de conducere managerială ale sistemului de învățământ: Ministerul Învățământului, inspectoratele școlare, organizațiile școlare, clasa de elevi. Ca exemple pot fi date consiliile naționale, teritoriale și locale ale elevilor/studentilor, părinților, cadrelor didactice etc., concepute și funcționale ca expresie a *democrației reprezentative*, dar și a *democrației directe, participative*.

Eficiența structurilor de conducere pe verticala și orizontala sistemului de învățământ depind de capacitatea organizațională/instituțională a acestora de raportare la *funcțiile manageriale principale de planificare-organizare, orientare-îndrumare și reglare-autoreglare* a activităților specifice domeniului (educație, instruire, perfecționare, cercetare pedagogică etc.).

Aplicarea structurilor de conducere managerială în contexte și situații multiple solicită elaborarea unui *model conceptual* cu valoare de *ideal-tip*. Un model analitic și sintetic care evidențiază:

- a) subordonarea structurilor manageriale în raport de funcțiile manageriale generale (centrală și principale);
- b) corelația funcțională necesară între structurile manageriale verticale – structurile manageriale orizontale;
- c) resursele manageriale existente la toate nivelurile de conducere ale sistemului de învățământ (tip management, management intermediar, management de bază);
- d) posibilitățile de *circulație* – verticală, orizontală, transversală – a *informațiilor*, de *identificare* și de *promovare* a valorilor existente la toate nivelurile de conducere managerială a sistemului de învățământ.

13.4. Un model de conducere managerială a sistemului de învățământ

Nivelul de <i>conducere</i> managerială – <i>globală, optimă, strategică</i>	Structura de conducere pe orizontala sistemului – <i>în rețea</i> , pentru susținerea/fundamentarea tehnică a deciziilor manageriale	Structura de conducere ierarhică/pe verticala sistemului – raportată la funcțiile manageriale principale: planificare-organizare; orientare-îndrumare <i>metodologică</i> ; reglare-autoreglare (prin perfecționare și cercetare pedagogică)	Structura de conducere pe orizontala sistemului – <i>în rețea</i> , pentru susținerea socială/comunitară a deciziilor manageriale Structuri sociale/comunitare (conducerea orizontală – <i>în rețea</i>) – raportate la funcțiile manageriale principale
--	--	--	--

De vârf, național	<ul style="list-style-type: none"> - institut național de cercetări pedagogice - institut național de perfecționare - institut național pentru formarea inițială și continuă - centrul național de <i>curriculum</i> - servicii/agenții naționale de evaluare - consilii/comisii de specialitate (propane de consiliul național al rectorilor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ministerul Învățământului - departament pentru învățământul școlar - departament pentru învățământul universitar ; - direcții organizate conform funcțiilor manageriale principale, pentru : a) planificarea-organizarea resurselor pedagogice ; b) orientarea-îndrumarea metodologică a activităților - la nivelul sistemului național de învățământ ; c) reglarea-autoreglarea activităților (prin perfecționare și cercetare pedagogică) - la nivelul sistemului național de învățământ - Consiliul național al rectorilor 	<ul style="list-style-type: none"> - Consiliul național al educației - Consiliul național al cadrelor didactice (de la toate nivelurile) - Consiliul național al părinților - Consiliul național al studenților - Consiliul național al elevilor
Intermediar, teritorial	Structuri tehnice - organizate la nivel teritorial - de : <ul style="list-style-type: none"> - institut de cercetări pedagogice - centru național de <i>curriculum</i> - institut național pentru formarea inițială și continuă a personalului didactic, - servicii/agenții de evaluare - Casa corpului didactic - centru de asistență psihopedagogică (la nivel teritorial) - centru logopedic (la nivel teritorial) - centre de documentare (la nivel teritorial) (...) - consilii/comisii de specialitate, centre de perfecționare, cercetare etc., la nivel de universitate 	inspectoratul școlar - teritorial <ul style="list-style-type: none"> - serviciul inspecție școlară teritorială (funcție de planificare-organizare a resurselor pedagogice) - serviciul inspecție școlară de specialitate (funcție de orientare-îndrumare metodologică a procesului de învățământ) - serviciul de inspecție școlară cu scop de perfecționare și cercetare (funcția de reglare-autoreglare a procesului de învățământ prin activități de perfecționare și de cercetare pedagogică) - rectoratele universităților 	<ul style="list-style-type: none"> - Consiliul teritorial al educației - Consiliul teritorial al cadrelor didactice (de la toate nivelurile) - Consiliul teritorial al părinților - Consiliul teritorial al elevilor - Consiliul teritorial al studenților - Consiliul teritorial al elevilor

De bază, local	<ul style="list-style-type: none"> – Corpul profesorilor-metodiști (organizat teritorial la nivel de inspectorat școlar, casa corpului didactic) – cabinete de asistență psihopedagogică și socială a cadrelor didactice, elevilor și părinților (la nivel interșcolar, școlar) – cabinete logopedice (la nivel interșcolar, școlar) – cabinete metodice (la nivel școlar) – centre de documentare (la nivel școlar) – comisii/catedre metodice (la nivel școlar: educatoare, învățători/institutori, profesori de diferite specialități) – bibliotecă școlară 	<p>conducerea managerială la nivel de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – unitate de învățământ/ organizație școlară – clasă de elevi – serie de studenți – grupă de studenți <p>– facultate</p>	<p>Consiliul local al educației</p> <ul style="list-style-type: none"> – Consiliul local al părinților – Consiliul local al elevilor – Consiliul local al studenților – Consiliul local al cadrelor didactice (de la toate nivelurile) – Consiliul comunității locale <p>consilii organizate la nivelul clasei de elevi pentru :</p> <ul style="list-style-type: none"> – educație/instruire (formală-nonformală-informală) – părinți – conducerea clasei – colectiv didactic – relația cu comunitatea locală
----------------	---	---	---

Capitolul 14

Schimbarea sistemului de învățământ

Acest capitol analizează modul în care are loc *schimbarea la nivelul sistemului de învățământ*. Pentru înțelegerea acestui fenomen social complex, este necesară definirea conceptului pedagogic de *schimbare în educație*. Analiza realității definite permite identificarea a două *tipuri de schimbări*: *curente* la nivelul *procesului de învățământ*, *reformatoare*, care vizează *structura de bază a sistemului de învățământ*. Definirea și analiza *reformei*, într-o perspectivă istorică și axiomatică, demonstrează calitatea acesteia de *schimbare superioară* realizată la diferite intervale de timp, la scara întregului sistem de învățământ

14.1. Conceptul pedagogic de schimbare în educație

Schimbarea în educație are un caracter *obiectiv*. Face parte dintr-un proces de transformare generală, universală, valabil la scara sistemului social, a principalelor subsisteme ale acestuia – *natural, economic, politic, cultural, comunitar*.

În acest cadru de referință, filozofic și social, schimbarea în educație are un caracter *continuu*. Este determinată practic de transformările care au loc în societate și de evoluțiile istorice înregistrate în gândirea pedagogică și în dezvoltarea instituțiilor specializate în educație, instruire, învățământ, formare profesională. Poate angaja toate nivelurile structurii sistemului de învățământ (de organizare, materială, de conducere, de relație) sau numai unele niveluri ale acesteia. Efectele sale sunt evidente, mai ales, în cadrul procesului de învățământ, ce reprezintă dimensiunea dinamică și practică a sistemului de învățământ căruia îi este subordonat din punct de vedere funcțional și structural. În funcție de context, aceste efecte sunt multiplicare într-un timp și spațiu pedagogic determinat din punct de vedere social și istoric, condiționat de modelele culturale afirmate la nivel global (vezi, de exemplu, modelul cultural al societății industrializate, afirmat în prima jumătate a secolului XX; modelul cultural al societății *postindustriale*, informaționale, bazată pe cunoaștere, afirmat în cea de-a doua jumătate a secolului XX, în special la granița dintre secolul XX și secolul XXI).

Conceptul de schimbare a sistemului de învățământ este definit și analizat de *teoria generală a educației*. Este raportat la un concept cu un grad mai mare de generalitate, conceptul pedagogic de *schimbare în educație*.

Conceptul pedagogic de schimbare în educație este construit la nivelul problematicei sociale a sistemului și a procesului de învățământ care solicită “o definiție practică”. În

limitele ei, *schimbarea în educație* constituie „o inovație care este o îmbunătățire măsurabilă, deliberată, și puțin susceptibilă de a se produce frecvent”. Aria sa de reprezentare, în timp și spațiu, este fixată „între momentul inițial, *T-0* și un moment posterior, *T-1*, în structura sistemului școlar, într-unul din procesele sau obiectivele sale” (Huberman, 1978, p. 15).

Din această „definiție practică” putem deduce două *caracteristici* ale *schimbării în educație*, cu valoare *normativă* și metodologică, explicită, prescriptivă și chiar imperativă :

- 1) presupune un act *inovator*, care trebuie declanșat, realizat și evaluat la anumite perioade de *timp* ;
- 2) implică *structura sistemului de învățământ*, în plan general și particular, în raport cu *obiectivele* sale specifice, urmărite, în mod deosebit la nivel de *proces*.

Aceste două caracteristici *normative* oferă criteriile semnificative pentru *identificarea tipurilor de schimbări* care apar în domeniul educației. Ele sunt necesare deoarece, în manifestarea și desfășurarea lor, schimbările în educație sunt extrem de numeroase și de contradictorii. Gruparea lor la nivelul unor *tipologii* va permite identificarea gradului de schimbare proiectat și înregistrat, amplitudinea și relevanța sa pedagogică și socială.

Tipurile de schimbări în educație sunt identificate și evaluate în funcție de două criterii complementare, care reflectă caracteristicile normative prezentate anterior – nivelul inovației și sfera sa de reprezentare. Vom deduce două tipuri de *schimbări în educație* :

- 1) *schimbări parțiale, curente*, realizate prin *inițiative inovatoare* individuale sau de grup, care vizează îmbunătățirea sau perfecționarea unor structuri ale sistemului de învățământ (conducere, bază didactico-materială) angajate la scara procesului de învățământ, în limitele aceleiași structuri de organizare a sistemului de învățământ ;
- 2) *schimbări globale, periodice*, realizate prin *inovații sociale* care vizează *reforma sistemului de învățământ* la nivelul *structurii* sale de bază, de organizare și de relație cu societatea, cu mediul comunitar, cultural, economic, politic, pentru depășirea fenomenelor de „criză a sistemului”, apărute la anumite intervale de timp.

14.2. Schimbările curente la nivelul procesului de învățământ

Schimbările parțiale, curente în educație au o sferă mare de cuprindere, situată la nivelul practicii pedagogice a cadrelor didactice și a managerilor școlari/universitari, în contextul procesului de învățământ. Implică invenții și inovații tehnice și manageriale de tip reactiv, impuse de cerințele de perfecționare continuă a activităților de educație/instruire organizate în cadrul procesului de învățământ. Sunt raportate permanent la finalitățile *microstructurale* ale educației, care definesc *obiectivele* procesului de învățământ, subordonate funcțional finalităților *macrostructurale*, *idealului* și scopurilor educației angajate strategic la scara întregului sistem de educație/învățământ.

Schimbările parțiale, curente au loc în limitele aceleiași structuri de bază a sistemului de învățământ. Sunt proiectate și intervin efectiv în *contextul procesului de învățământ*, în cadrul activităților școlare/universitare programate anual, semestrial, săptămânal, zilnic, în sens *formal*, dar și *nonformal*. Datorită implicațiilor practice, sunt prezentate ca *schimbări didactice* sau *pedagogice* (Vlăsceanu, 1979).

Aceste *schimbări pedagogice* au o arie mare de referință, situată la limita interacțiunilor dintre structura materială și de conducere a sistemului și practicile curente,

didactice și extradidactice, dezvoltate la nivelul procesului de învățământ. Sunt implicate, conștient și spontan, în acțiuni care urmăresc, în mod special, îmbunătățirea procesului de învățământ, perfecționarea sa permanentă la nivel de : proiectare a activităților didactice și extradidactice, dar și a manualelor și programelor școlare ; metodologie de *predare-învățare-evaluare* ; elaborare a *didacticelor aplicate* (metodicilor diferitelor discipline școlare) ; metode și tehnici de cunoaștere a elevilor și a clasei de elevi ; bază didactico-materială ; formare inițială și continuă a personalului didactic etc. (la nivel național și teritorial) etc.

Diversitatea schimbărilor pedagogice curente impune *clasificarea* lor pe baza elaborării unui *model* operabil la scara întregului de proces de învățământ. Acest model clasifică schimbările curente în raport de două criterii :

1) *Forma de exprimare a schimbărilor curente* :

- a) *schimbări materiale* : construcțiile școlare, mijloacele și materialele didactice, reamenajări la nivel de bază didactico-materială, de spațiu și timp pedagogic *formal* și *nonformal* ;
- b) *schimbări metodologice* : maniera de proiectare a programelor, manualelor școlare, lecțiilor etc. ; metodele de instruire folosite predominant, în activitatea de predare-învățare-evaluare ; metodele de cunoaștere a elevului și a clasei de elevi ;
- c) *schimbări interpersonale* : promovate în perfecționarea personalului didactic, în relațiile profesor-elevi, profesor-profesor, profesor-părinți, profesori-manageri și administratori școlari etc.

2) *Natura transformărilor inițiate*, care permite sesizarea unor *schimbări curente graduale* :

- a) *schimbări de substituie* : înlocuirea unei metode cu o altă metodă, a unei tehnici de evaluare cu o altă tehnică de evaluare, a unei forme concrete de activitate etc. – într-un context didactic determinat ;
- b) *schimbări de remaniere* : a grupelor în cadrul unei forme de organizare a instruirii, a liderilor formali în cadrul managementului școlii și al clasei de elevi, a catedrelor/comisiilor metodice, a colectivelor organizate nonformal (în activități extrașcolare) etc. ;
- c) *schimbări de adăugire* : a unui nou conținut în cadrul programelor școlare sau de formare inițială și continuă a personalului didactic ;
- d) *schimbări de eliminare* : a unui conținut parazitar, redundant, nesistematizat etc., în cadrul programelor școlare sau de formare inițială și continuă a personalului didactic etc. ;
- e) *schimbări de consolidare* (de exemplu, a unui model de proiectare *curriculară* a lecției, a unui concept-cheie printr-o probă de evaluare, a unei strategii de instruire eficientă etc. (Huberman, 1978, pp. 19-22).

Importanța schimbărilor pedagogice curente trebuie privită din perspectiva *teoretică*, *metodologică* și *practică* a raporturilor dintre *sistemul* și *procesul* de învățământ. Calitatea lor este situată la limita *inovației*. Include transformări specifice (un nou manual, o nouă programă școlară, o nouă formă de perfecționare, o nouă metodă didactică sau tehnică de evaluare etc.), proiectate însă la scara *întregii* activități de educație/instruire, organizată în clasă, școală sau comunitate locală.

Analiza comparativă a raporturilor dintre *schimbările pedagogice curente* și *schimbările pedagogice reformatoare* poate fi realizată în funcție de două *criterii* : 1) consecințele înregistrate la scara sistemului/procesului de învățământ ; 2) factorii exogeni (economici, politici, culturali, demografici, comunitari, pedagogici etc.) implicați.

- 1) În funcție de consecințele înregistrate la scara sistemului/procesului de învățământ, evidențiem următoarea *diferență fundamentală* :
 - a) *schimbările curente* intervin în limite pedagogice proprii sistemului, urmărind „îmbunătățirea sau modernizarea practicii educaționale, conform cu anumite obiective predeterminate” (n.n. : la nivelul sistemului de învățământ) ;
 - b) *schimbările reformatoare* „afectează funcționarea și raporturile structurale din *întreg* sistemul de învățământ” (Vlăsceanu, 1979, p. 39).
- 2) În funcție de *factorii exogeni* implicați, evidențiem următoarea diferență fundamentală :
 - a) *schimbările curente* sunt generate de factori *exogeni* aflați în contact direct și imediat cu cei *endogeni/pedagogici* (inspectoratul școlar, comisiile/catedrele metodice, părinții, comunitatea locală etc.), în consecință operează modificări punctuale la nivel de stil didactic, metodă de *predare-învățare-evalua*re ; relații pedagogice (profesor-elev, profesor-comunitate locală) ; tehnici de operaționalizare, modalități de comunicare pedagogică, diviziune a muncii în interiorul instituției școlare etc. ;
 - b) *schimbările reformatoare* sunt generate de factori *exogeni*, care intervin direct și indirect la nivelul relației sistem de învățământ-sistem social global (cu principalele sale subsisteme – cultural, politic, economic etc.), în consecință implică schimbări de tip *restructurare*, valabile pe verticala sistemului (organizare pe niveluri, trepte, cicluri), pe orizontala sistemului (organizare pe tipuri de școli, discipline școlare, forme ale educației/instruirii), în planul conducerii manageriale a sistemului (pentru valorificarea tuturor resurselor pedagogice existente) și al relației deschise cu mediul social (economic, cultural, politic, comunitar – „școală deschisă”, „școală care învață”) .

Relația dintre *schimbările curente* și *schimbările reformatoare* (care proiectează și produc *reforma învățământului*) are o dublă semnificație. Pe de o parte, *schimbările curente*, operate de cadrele didactice și managerii școlari în sensul perfecționării procesului de învățământ, creează o presiune asupra sistemului, pregătind „masa critică”, necesară ca premisă a *reformei*. Pe de altă parte, în *ultimă instanță*, orice reformă a învățământului devine viabilă doar în măsura în care generează schimbări pedagogice curente la nivelul practicii educației și instruirii.

În concluzie, „posibilitățile inovatoare ale *reformei educaționale* sunt în funcție directă nu numai de diferența dintre structurile precedente și cele noi, ci sunt dependente într-un grad înalt și de activitatea practică indusă sau solicitată sau de mărimea corelației dintre *reforma educațională* și, în mod special, efectiv solicitate” (*Idem*, p. 41).

În acest sens, *schimbările pedagogice curente*, operate în cadrul procesului de învățământ, pot precede acțiunea necesară de *transformare reformatoare* a sistemului de învățământ în funcție de noi cerințe care apar în plan social. Pe de altă parte, *schimbările pedagogice curente* sunt necesare în acțiunea de realizare a obiectivelor *reformei sistemului de învățământ*, după adoptarea acestora la nivel strategic și legislativ.

14.3. Reforma educației – schimbare superioară la nivelul sistemului de învățământ

Reforma educației reprezintă un tip superior de schimbare pedagogică/educațională (a educației/instruirii/învățământului), proiectată și realizată *global* la nivelul *sistemului de învățământ*.

Definirea conceptului pedagogic de reformă a educației/reformă a sistemului de învățământ poate fi realizată în două variante sau formule, susținute teoretic și metodologic la nivelul tratatelor de pedagogie generală: a) o variantă sau formula *sintetică*; b) o variantă sau formulă *analitică*.

- a) În varianta sau formula *sintetică*, „reforma educațională este o inovație structurală și sistemică în cadrul sistemului de învățământ”. Implică *schimbări macrostructurale* ale *sistemului de învățământ*, realizate în contextul *sistemului de educație*, cu consecințe majore la nivelul *procesului de învățământ*.
- b) În varianta sau formula *analitică*, *reforma educației/învățământului* este un tip de *schimbare globală* care urmărește:
 - a) „integrarea și corelarea sistemului de învățământ cu diferite subsisteme ale formațiunii sociale”; este *sensul larg*, social, al conceptului de reformă – *reforma educației*;
 - b) inovarea „relațiilor dintre diferite componente structurale ale sistemului de învățământ, cum ar fi relațiile dintre învățământul liceal și cel superior, dintre cel gimnazial și liceal etc.”; este *sensul restrâns*, pedagogic, al conceptului de reformă a educației – *reforma învățământului* (*Idem*, vezi p. 39).

La nivelul teoriei și al practicii pedagogice este avută în vedere, în mod special, *reforma sistemului de învățământ*, determinată social, cu efecte multiple și de durată în cadrul procesului de învățământ.

Analiza reformei, ca fenomen și proces social de o complexitate aparte, este realizată din diferite perspective proprii științelor pedagogice: sociologia educației, politica educației, managementul educației, filozofia educației, economia educației, planificarea educației etc. Toate analizele parțiale promovate din aceste perspective pedagogice particulare solicită o articulare și o abordare globale la nivelul unui *concept pedagogic fundamental*. El este construit, definit și analizat de *teoria generală a educației*, în calitate sa de știință pedagogică fundamentală sau de știință fundamentală a educației.

Conceptul pedagogic de reformă a educației/învățământului

Reforma educației/învățământului definește un tip superior de *schimbare educațională* (a educației/instruirii) care vizează transformarea *inovatoare* a *sistemului de învățământ*. Sunt relevante două caracteristici ale reformei referitoare la tipul superior de schimbare, care este:

- 1) *globală*, la scara întregului sistem de învățământ, vizând în mod special structura de bază a acestuia, organizarea sa pe niveluri, trepte, cicluri școlare/universitare, într-un context pedagogic și social deschis;
- 2) *calitativă*, la nivel de *inovație/inovare* a structurii sistemului de învățământ, la nivel de organizare și de relație, care generează o multitudine de transformări pozitive în planul conducerii manageriale și al valorificării eficiente a resurselor pedagogice cu efecte speciale în cadrul procesului de învățământ.

Aceste două caracteristici conferă reformei educației semnificația teoretică, metodologică și practică de restructurare a sistemului și a procesului de învățământ. Această semnificație este reflectată, de altfel, în toate definițiile consacrate în literatura de specialitate. Reforma educației/învățământului reprezintă astfel:

- „un gen de transformare care introduce în mod deliberat o schimbare în sistemul de învățământ în scopul de a-l îmbunătăți” (Hassenforder, 1973, p. 3);

- „o refacere *generală* a sistemului în optica educației permanente” (Faure *et alii*, 1974, p. 242);
- „o organizare nouă bazată pe *structuri* noi, programe noi, metode noi” (Clausse, 1975, p. 237);
- „o operațiune unitară al cărei obiectiv este de a determina instalarea, acceptarea și utilizarea unei schimbări a sistemului de învățământ” (Huberman, 1978, p.16);
- „o modificare amplă a *sistemului* în orientare, structură și conținut” (*Dicționar de pedagogie*, 1979, p. 388);
- „o schimbare profundă îndreptată spre obiectivele și structurile sistemului și spre conținuturile și metodele educației” (*Les réformes de l'éducation : expériences et perspectives*, 1980, p. 103);
- „o schimbare majoră deliberată care vizează trecerea de la o stare prezentă la o stare proiectată care declanșează modificări în profunzime” (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p. 850);
- „o transformare globală a sistemului educativ după *un model filozofico-pedagogic*, în funcție de exigențele societății de azi și de mâine dar și de aspirațiile celor ce învață” (Văideanu, 1996, p. 71);
- „orice modificare a *sistemului*, intenționată și profundă care răspunde la o politică a educației determinată și de durată” (*Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, 1997, p. 7);
- „ansamblu de inovații circumscrise unui model unitar care acționează pe baza unui suport legislativ la toate nivelurile sistemului de învățământ, asigurând coerența structurilor interne și buna funcționare a acesteia” – Eugen Noveanu (coord.), *Științele educației. Dicționar Enciclopedic*, vol. II, Editura Sigma, 2008, p. 973.

Analiza conceptului și a realității pedagogice reflectate evidențiază faptul că reforma educației/învățământului constituie :

- 1) *o inovație superioară* a sistemului, angajând transformarea profundă a *structurii* sale de bază care vizează raporturile externe ale educației cu societatea și cele interne, referitoare la legăturile dintre niveluri, trepte, discipline de educație/instruire (școlare, universitare etc.) ;
- 2) *o transformare calitativă* a sistemului, realizată în sens *intensiv* (prin profunzimea inovațiilor structurale) și *extensiv* (prin amploarea inovațiilor globale și de durată aplicate la scară generală (sistem de educație/învățământ, proces de învățământ, activități de educație/instruire concrete) ;
- 3) *o transformare complexă, planificată calitativ*, care vizează schimbarea : a) finalităților de sistem și de proces ; b) structurii de organizare (pe niveluri, trepte, cicluri) ; c) conținutului instruirii (plan de învățământ, program, manuale școlare/universitare) ;
- 4) *o transformare profundă, orientată prioritar asupra schimbării finalităților sistemului* de învățământ, la nivelul idealului educației (care definește tipul de personalitate necesar societății pe termen lung) și al scopurilor educației (care definesc direcțiile strategice de evoluție a sistemului de învățământ pe termen mediu și lung) ;
- 5) *o reorganizare calitativă a structurii* sistemului, la nivel de *bază*, material, de conducere, de *relație*, în funcție de noile finalități ale sistemului, angajate în termeni de politică a educației ;
- 6) *o reproiectare* obiectivelor generale și specifice ale procesului de învățământ necesară pentru reconstrucția *curriculară* a planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare/universitare, în concordanță cu noile finalități și structuri ale sistemului de învățământ ;

- 7) o perfecționare a cadrului organizațional/instituțional, de formare inițială și continuă a personalului didactic necesar la toate nivelurile sistemului, în concordanță cu noile finalități, structuri, conținuturi ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Cauzele care impun în mod necesar reforma educației

Cauzele care determină proiectarea și realizarea reformelor educației concentrează două categorii de factori : 1) factori care marchează evoluția istorică a societății și a școlii ; 2) factori care marchează apariția și amplificarea fenomenului de „criză mondială a educației”.

- 1) *Evoluția istorică a societății și a școlii* determină apariția ciclică a unor contradicții la nivelul structurii sistemului de învățământ. Sunt evidente două tendințe sau situații cauzale. Pe de o parte este tendința dinamicii sociale – determinată cultural, economic, politic, comunitar – de devansare a structurilor sistemelor de învățământ, care sunt prin tradiție mai rigide și chiar mai conservatoare. Aceasta constituie cauza reformelor întreprinse în prima jumătate a secolului XX sau în cea de-a doua jumătate a secolului XX pentru adaptarea școlii la cerințele modelului cultural al societății industrializate, respectiv la cerințele modelului cultural al societății *postindustriale*, informaționale, bazată pe cunoaștere.

Pe de altă parte, reformele sunt cauzate de evoluțiile înregistrate în planul gândirii pedagogice și al efectelor resimțite la nivel de organizare a școlii. Saltul de la *magistro-centrism* la *educația nouă* (după 1900) a generat mișcări de reformă care au cristalizat sistemele moderne de învățământ. Iar paradigma *curriculumului* (J. Dewey, 1902 ; R.W. Tyler, 1950 ; L. D'Hainaut, 1979 etc.) a impus, după 1950-1960, reforme globale care au dus la construcția actuală a sistemelor postmoderne de învățământ

- 2) „*Criza mondială a educației*” reprezintă cauza fundamentală a reformelor contemporane, multiplicată practic, după 1950-1960, în toate țările lumii. Este exprimată prin contradicții identificate la nivelul structurii de bază a sistemelor moderne de învățământ, în urma unor cercetări întreprinse cu mijloace proprii sociologiei și economiei educației. Sunt relevante contradicțiile dintre (vezi Coombs, 1968, pp. 240-243) :

- afluxul candidaților la studii – penuria resurselor pedagogice de calitate ;
- costurile reale ridicate pe elev, student etc., angajate la „intrare” – rezultatele constatate la „ieșire”, care sunt sub nivelul cheltuielilor ;
- rigiditatea structurilor interne – dinamica extrem de mobilă și de flexibilă a cerințelor externe, exprimate de sistemul social global (și de subsistemul cultural, economic, politic etc.) ;
- conservatorismul cadrelor didactice – necesitatea perfecționării permanente a activității la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

Analizele realizate ulterior confirmă necesitatea proiectării reformelor pentru rezolvarea contradicțiilor semnalate în condițiile în care „criza afectează ansamblul societății și al economiei, nu numai educația”. Mai mult chiar, raporturile de inadaptare reciprocă, existente între sistemele de învățământ și mediul social, generează „o criză de neîncredere în educația însăși” (Coombs, 1989, pp. 3-31).

Noile dezechilibre, înregistrate în anii 1980, prelungesc *criza educației*, întreținută de trei categorii de *cauze* :

- 1) *economice*, exprimate prin mai multe fenomene : „excedentul de forță de muncă calificată ; exodul creierelor spre țările dezvoltate” ; scăderea investițiilor pentru învățământ ; efectele perverse ale progresului tehnologic ;

- 2) *politice*, exprimate prin fenomene cum ar fi „instabilitatea și erupțiile care însoțesc evoluția economică mondială”, generatoare de insecuritate socială, inegalitate de șanse, de penurie sau risipă de resurse etc. ;
- 3) *demografice*, exprimate prin fenomene de stagnare și de reducere a efectivelor școlare, pe fondul unor condiții contradictorii, inegale și asimetrice de existență a acestora în diferite medii și comunități sociale.

Soluțiile reformatoare, necesare în perspectiva secolului XXI, trebuie „să răspundă transformărilor radicale ale noțiunii de *dezvoltare*”. Aceste soluții solicită deschiderea sistemelor de învățământ la nivelul structurii de relație cu mediul social, pentru valorificarea optimă, în condiții de educație permanentă, a tuturor resurselor pedagogice de tip *formal*, dar și *nonformal* și chiar *informal*. În sens strategic, sunt afirmate organizațional/instituțional prin promovarea „școlii deschise” și „a organizației școlare care învață”.

În plan *teoretic*, *reforma educației* confirmă importanța conceptului pedagogic *de sistem de învățământ deschis* (sau de *sistem de învățământ în sens larg*). La nivel strategic, prin studiile de sociologie a educației, este afirmată tendința de promovare a unei noi realități pedagogice, prin construirea conceptelor de „școală deschisă” și de „organizație școlare care învață”.

În plan *metodologic și practic*, *reforma învățământului* reactualizează cerințele educației permanente referitoare la valorificarea tuturor resurselor sistemului și ale procesului de învățământ în perspectiva formării și a dezvoltării optime a personalității pe tot parcursul și în fiecare moment al evoluției sale. În cadrul reformei învățământului, aceste cerințe dobândesc un caracter obiectiv în contextul societății postindustriale, informaționale, bazată pe cunoaștere. În cadrul reformei învățământului, ele devin criterii de proiectare a noilor conținuturi ale instruirii, determinate de noile finalități ale sistemului și ale procesului de învățământ.

Tipuri de reforme

În cadrul sistemelor moderne și postmoderne de învățământ sunt proiectate și realizate mai multe tipuri de reforme care reflectă poziția adoptată față de cei doi *factori cauzali*, prezentați anterior : evoluția istorică a societății și a școlii și „criza mondială a educației”.

- 1) *Reformele întreprinse în prima jumătate a secolului XX* sunt caracterizate prin următoarele tendințe :
 - a) adaptarea, uneori întârziată, la transformările declanșate la nivel social, în plan economic, cultural, politic sau comunitar ;
 - b) desfășurarea spontană, neplanificată a schimbărilor pedagogice necesare pentru adaptarea optimă la noile cerințe ale societății ;
 - c) modificarea parțială a structurii sistemului, acționând „pe rând la nivelul învățământului primar, secundar, profesional etc.”, cu reluarea ciclului după 1-2 generații ;
 - d) orientarea prioritară spre „prelungirea învățământului elementar cu 1-2 ani”, considerat „învățământ de bază” (Bîrzea, 1976, pp. 14, 15).
- 2) *Reformele realizate în a doua jumătate a secolului XX*, sunt caracterizate prin următoarele mutații esențiale, operate în plan conceptual și la nivel de politică a educației :
 - a) orientarea spre transformări globale, angajate la toate nivelurile sistemului, centrate „nu numai pe elevii străluciți, ci și pe cei slabi sau minoritari” ;
 - b) dobândirea unui caracter universal în măsura în care „în această perioadă toate țările lumii înregistrează cel puțin o reformă școlară” ;

- c) planificarea strategică, pe termen lung, „de la cinci la douăzeci de ani, în vederea realizării finalităților macrostructurale reflectate la nivel de obiective generale ale învățământului” ;
- d) instituționalizarea schimbării prin „servicii specializate” în prospectarea educației (în plan filozofic, politic, economic, sociologic, psihologic, demografic) și în cercetarea pedagogică (fundamentală și orientată), în vederea restructurării sistemului de învățământ (Willie, Miller, 1988, p. 5 ; Vexliard, 1967, p. 2) ;

Reforme realizate în a doua jumătate a secolului XX sunt determinate de transformările complexe înregistrate la nivel social, în diferite contexte culturale, economice, geo-politice și pedagogice. Sunt interpretate ca *reforme globale*, angajate pe parcursul a două etape istorice distincte :

- 1) *Etapa 1950-1975* – este caracterizată prin contradicția dintre „dezvoltarea cantitativă a mijloacelor” și abordarea calitativă insuficientă sau limitată a schimbării educaționale (*Les réformes de l'éducation : expériences et perspectives*, 1980, pp. 104, 105) ;
- 2) *Etapa 1975-1990* – este caracterizată prin „transformări mai adânci” care vizează „înseși structurile educației”, ca urmare a imposibilității menținerii unor soluții cantitative, proprii fazelor de creștere economică (Thomas, 1977, pp. 94, 95).

Reforme proiectate în anii 1980-1990, sunt realizate în condiții de „criză generalizată”, inclusiv în țările dezvoltate. Au ca scop fundamental trecerea de la „expansiunea cantitativă” spre „soluțiile calitative”, definite ca *linii generale de politică a educației* :

- a) orientarea constantă spre schimbări macrostructurale care vizează perfecționarea continuă a raporturilor dintre sistemul social global, sistemul de educație, sistemul și procesul de învățământ ;
- b) respectarea „limitelor de creștere”, exprimate prin faptul că „bugetele pentru educație nu vor putea crește în viitor ca în trecut” ;
- c) prelungirea școlii de bază până la vârsta de 16 ani, susținută pedagogic, psihologic și social de „trunchiul comun de cultură generală”, unitar între clasele I-IX (X) ;
- d) diversificarea învățământului postobligatoriu, după vârsta de 16 ani, în vederea creșterii șanselor absolvenților de integrare în învățământul superior și în diferite domenii socioprofesionale a absolvenților (Lesourne, 1988, pp. 86-87, 98).

Reforme realizate în țările dezvoltate confirmă esența schimbărilor întreprinse care au vizat „modificarea intenționată și profundă a sistemului de învățământ conform unei politici educative determinată pe termen lung”. De aceea schimbările reformatoare au vizat *finalitățile și structurile sistemului, managementul curriculumului, formarea cadrelor didactice* în raport cu noile cerințe ale societății informaționale.

Transformarea calitativă a angajat perfecționarea structurii interne a sistemelor post-moderne de învățământ. Extinderea structurii de bază cel puțin până la vârsta de 16 ani confirmă importanța determinantă a învățământului obligatoriu și general, care asigură curriculumul comun (sau „trunchiul comun de cultură generală”) – vezi *Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, 1997, pp. 7-8.

Reforme în țările aflate în tranziție confirmă tipologiile și tendințele amintite. Soluțiile adoptate au fost dependente de resursele economice și politice existente, dar și de concepțiile pedagogice asumate care au stimulat sau inhibat deciziile strategice necesare la nivel de politică a educației, în contextul receptării modelului cultural al societății

informaționale. În esență, este valorificată tendința flexibilizării structurilor interne ale sistemului la toate nivelurile acestuia (primar, secundar, superior), în raport cu evoluțiile sociale, relevante în plan cultural, politic, economic, comunitar.

Evaluările realizate confirmă – inclusiv în cazul României – importanța învățământului general și obligatoriu. Funcționalitatea sa pedagogică *generală* constituie un indicator al calității vieții pe fondul unei dezvoltări sociale *durabile*. Prioritatea strategică a reformei consemnează necesitatea realizării saltului „de la generalizarea învățământului obligatoriu la *educația de bază pentru toți*” (Miroiu, 1998, pp. 127-138).

Reformele de ultimă generație, continuate la granița dintre secolul XX și secolul XXI, proiectează *soluții inovatoare* necesare pentru rezolvarea *crizei mondiale a educației*, amplificată de transformările globale, geo-politice, culturale și economice lansate după 1990. Sunt vizate următoarele obiective generale :

- 1) lupta contra inegalităților de șansă prin dezvoltarea unei *educații/instruirii de bază de calitate* la scara *întregului* sistem de învățământ ;
- 2) re-proiectarea instruirii în perspectiva *educației permanente*, prin construirea de rețele instituționalizate *nonformale* integrate în structura de relație a sistemului de învățământ, conceput ca *sistem deschis* (Coombs, 1989, pp. 26-31).
- 3) *descentralizarea* structurilor sistemului de învățământ în perspectiva *democratizării calitative* a educației, prin promovarea *modelului justiției pedagogice distributive* (superior *modelului justiției comutative*, bazat doar pe declararea egalității de drepturi) – Robert, 1993, pp. 9-10

Proiectarea reformei învățământului

Ca tip de schimbare superioară, *reforma învățământului* solicită crearea unui *cadru normativ* riguros care trebuie respectat pe tot parcursul procesului de conceptualizare și aplicare a soluțiilor inovatoare la scara noului sistem de învățământ, proiectat într-un spațiu și timp pedagogic determinat.

Principiile generale avansate vizează dimensiunea epistemologică și politică a activității de proiectare a reformei învățământului în orice context pedagogic și social. Sunt construite prin contribuția mai multor științe ale pedagogice : *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, filozofia educației, sociologia educației, planificarea educației, politica educației, economia educației, psihologia educației*. Cercetările întreprinse la acest nivel, în articularea lor, conduc la promovarea a patru *principii generale* cu valoare *axiomatică în procesul de proiectare și de realizare a reformei învățământului* :

- 1) ***Principiul abordării globale a schimbării sistemului de învățământ***
Vizează corelația funcțională necesară între *noile finalități, noua structură de organizare* (niveluri, trepte, cicluri ; managementul resurselor) și *noul curriculum* (obiective generale și specifice care orientează proiectarea planului de învățământ și a programelor/manualelor școlare).
- 2) ***Principiul restructurării inovatoare a sistemului de învățământ***
Evidențiază direcția principală de evoluție a schimbării pedagogice reformatoare – reproducția lărgită care implică realizarea unor noi relații structurale ale educației ; relații *externe* (cu societatea) și *interne* (între diferitele niveluri, trepte discipline de învățământ), într-un context pedagogic și social determinat.
- 3) ***Principiul proiectării prospective a schimbării sistemului de învățământ***

Evidențiază *fundamentele reformei sistemului*, situate la niveluri de profunzime și de extindere, superioare, angajate pe termen lung ; sunt avute în vedere *trei categorii de fundamente ale reformei sistemului de învățământ* :

- a) *psihologice*, importante pentru înțelegerea și trăirea reformei în raport cu logica *viitorologică* a schimbării de sistem ; vizează angajarea schimbării la nivel de creativitate superioară : *inovația* pentru restructurarea sistemului, cu deschidere spre *emergență*/reforma învățământului ca resursă a dezvoltării sociale globale ;
 - b) *sociologice*, importante pentru construcția reformei în funcție de dialectica raporturilor dintre „centralizare” și „descentralizare, specifică sistemului și procesului de învățământ” (centralizare a științei reformei – descentralizare a modalităților de realizare în context social și pedagogic deschis) ;
 - c) *filozofice*, importante pentru rezolvarea *contradicției fundamentale* a reformei învățământului – contradicția dintre necesitatea elaborării relativ rapide a conceptului reformei și tendința prelungirii etapelor de implementare a conceptului reformei la scara întregului sistem de învățământ.
- 4) *Principiul promovării paradigmei de schimbare a sistemului de învățământ la nivelul întregii comunități științifice*
Vizează angajarea normativă, obligatorie, a următoarelor *obiective strategice* :
- a) stabilirea premiselor reformei (istorice, logistice ; teoretice, metodologice, practice ; generale și specifice ; epistemologice și praxiologice) ;
 - b) actualizarea conceptelor de bază și operaționale implicate în elaborarea proiectului de reformă ;
 - c) elaborarea proiectului de reformă la nivel de model conceptual (*ideal-tip*), care include : noile finalități, noua structură a sistemului, noul curriculum școlar (plan, programe de învățământ) –Cristea, 1994 ; 2000, p.330.

Modelele de proiectare a reformei învățământului corespund cerințelor *planificării calitative a educației*, care angajează transformarea globală a sistemului, concepută pe termen mediu și lung, într-un context social și pedagogic deschis (Coombs, 1970, pp. 63-70 ; Gilbert De Landsheere, 1992, p. 225 ; Viviane De Landsheere, 1992, pp. 689-694).

Cele mai cunoscute modele de proiectare sunt cele afirmate ca *strategii de inovare* a sistemelor de învățământ *bazate* pe : 1) *cercetare-dezvoltare* ; 2) *rezolvare de probleme* ; 3) *interacțiune socială* (Huberman, 1978, pp. 74-93).

- 1) *Modelul de proiectare bazat pe cercetare-dezvoltare (CD)* implică descoperirea inovației necesare pentru dezvoltarea sistemului într-un context specific, determinat pedagogic și social. Angajează următoarele procese :
 - a) identificarea *punctelor vulnerabile* care întrețin, în mod explicit sau implicit, *criza sistemului*, manifestată direct, imediat sau prin reacții în lanț la nivel global ;
 - b) elaborarea soluțiilor optime în funcție de condițiile și resursele existente la scara sistemului de învățământ ;
 - c) explicarea și aplicarea soluțiilor considerate optime, în folosul unui „public larg” care îi vizează practic pe toți *actorii* sistemului de învățământ.
- 2) *Modelul de proiectare bazat pe rezolvarea de probleme (RP)* implică *interpretarea* inovației din perspectiva *beneficiarului*. Angajează următoarele *proces de inovație pedagogică* :
 - a) traducerea și prezentarea schimbărilor necesare la nivel de sistem, la nivelul unor probleme practice, concrete, accesibile beneficiarilor (cadre didactice, studenți, elevi, părinți, alți reprezentanți ai comunității) ;

- b) diagnosticarea și ierarhizarea problemelor în raport cu importanța lor în contextul logicii reformei, care implică *schimbarea* finalităților și a structurii sistemului de învățământ și conținuturilor procesului de învățământ ;
 - c) culegerea și prelucrarea informațiilor esențiale, necesare pentru rezolvarea problemelor în ordinea importanței lor în perspectiva reformei sistemului de învățământ ;
 - d) asimilarea și experimentarea inovațiilor rezultate în urma rezolvării problemelor cu consecințe sociale la scara sistemului de învățământ ;
 - e) evaluarea rezultatelor din perspectiva contribuției efective la rezolvarea problemelor importante pentru funcționarea optimă a sistemului de învățământ.
- 3) *Modelul de proiectare* bazat pe *interacțiune socială (IS)* implică *difuzarea* inovației necesare pentru transformarea calitativă a sistemului de învățământ. Angajează următoarele procese inovatoare, plasate într-un context social favorabil comunicării, perfecționării, modelării interactive :
- a) prezentarea inovației la nivelul unei comunități educaționale, activă la nivel local, teritorial, național, internațional, în vederea validării acesteia, a corectării, îmbunătățirii sau ajustării sale ;
 - b) cultivarea interesului pentru aplicarea inovației în contextul propriu fiecărei comunități, fiecărei trepte și discipline de învățământ etc. ;
 - c) evaluarea fundamentelor teoretice, metodologice și practice ale inovației la nivel social global și comunitar ;
 - d) experimentarea inovației în contexte pedagogice deschise, multiple și diversificate, care permit validarea și legitimarea sa în plan social ;
 - e) ameliorarea continuă a inovației până la integrarea sa deplină în structurile de funcționare ale sistemului de învățământ.

Reformele care au dus la actuala fizionomie a sistemelor (post)moderne de învățământ respectă logica planificării calitative a educației. Ea impune parcurgerea unor etape desfășurate liniar și procesual între momentul : 1) inițial, al deciziei politice ; 2) ulterior, al elaborării conceptuale a reformei, verificată și perfecționată la nivel de interacțiune socială ; 3) final, al legiferării reformei și al administrării tranziției de la vechiul la noul sistem de învățământ.

Aceste etape ale procesului de proiectare a reformei sunt analizate în studiile de politică a educație și în tratatele de specialitate, care le prezintă sub forma unor *demersuri ierarhice necesare* (Soumelis, 1989, Viviane De Landsheere, 1992) :

- 1) *Demersul normativ* : angajează *decizia de politică a educației* stabilită la niveluri superioare (guvern, președinție, parlament, academie etc.), care determină orientarea spre un anumit tip de reformă, factorii instituționali responsabili de proiectarea reformei, calitatea și cantitatea resurselor alocate, distribuirea programelor strategice realizabile într-un timp și spațiu social și pedagogic concret.
- 2) *Demersul strategic* : angajează *decizia pedagogică macrostructurală*, stabilită la nivelul comunității științifice, legitimată și sprijinită politic pentru elaborarea *conceptului de reformă a învățământului* în funcție de *criteriile* valorice specifice domeniului :
 - a) premise (istorice, logistice ; teoretice, metodologice, practice etc.) ;
 - b) *încăpente pedagogice fundamentale și operaționale și metodologii de cercetare corespunzătoare* (care susțin scheletul epistemologic și politic al reformei învățământului) ;
 - c) *proiect de reformă a sistemului de învățământ*, supus dezbaterii publice, care include : *noile finalități* (ideal, scopuri, obiective), *noua structură a sistemului de învățământ*,

planul de învățământ (construit *curricular* conform noilor finalități, în noua structură a sistemului de învățământ);

- 3) *Demersul operațional*: angajează două tipuri de *decizii pedagogice*, promovate în perspectiva legitimării sociale a demersului strategic adoptat anterior:
 - a) *decizii pedagogice operaționale, punctuale* – cu scop de corecție, infuzie, perfecționare, alocare de noi resurse, formare a formatorilor etc.;
 - b) *decizii pedagogice tactice* – cu scop de *ajustare structurală*, rezultate din dezbaterile conceptului reformei inițiată la nivelul comunității educative locale, teritoriale, naționale (cu cadrele didactice, studenții și elevii, părinții, cu alți factori implicați în realizarea educației/instruirii);
- 4) *Demersul legislativ, administrativ*: angajează traducerea conceptului reformei la nivel juridic prin elaborarea *Legii Reformei Educației/Învățământului* și a *Regulamentelor* necesare pentru aplicarea acestora la toate nivelurile sistemului de învățământ; o atenție specială este acordată măsurilor necesare pentru asigurarea tranziției optime spre noul sistem de învățământ, într-un context *temporal* și *spațial*, determinat corect din punct de vedere social și pedagogic.

În contextul caracterului *universal* al reformelor educației întreprinse în ultimele decenii, în special după anii 1960-1970, este important de cunoscut și de valorificat **modelul de proiectare propus de UNESCO**. În varianta sa extensivă, acest model construit la nivel de politică a educației solicită parcurgerea mai multor etape ierarhice necesare pentru proiectarea și realizarea corectă a reformei învățământului, în orice context național sau zonal (Văideanu, 1996, pp. 70-76):

- 1) *Constituirea Comitetului de Inițiativă al Reformei*;
- 2) lansarea comenzilor de cercetare necesare pentru proiectarea și realizarea reformei;
- 3) elaborarea proiectului de reformă pe baza unui *document filosofico-pedagogic* cu valoare națională, care valorifică tradiția istorică și cerințele metodologice afirmate în plan universal;
- 4) transformarea *Comitetului de Inițiativă* în *Consiliul Național pentru Reformă*, responsabil de elaborarea proiectului reformei;
- 5) publicarea *Proiectului de Reformă* a sistemului de învățământ, cu toate argumentele și motivațiile sale pedagogice și sociale;
- 6) dezbaterile *Proiectului de Reformă* la nivelul comunității, cu respectarea criteriilor epistemologice aflate la baza acestuia;
- 7) constituirea *școlilor-pilot*, unde urmează să fie aplicate și evaluate noile programe școlare;
- 8) lansarea activității de elaborare a noului plan de învățământ, a noilor programe și manuale școlare;
- 9) formarea formatorilor în spiritul reformei;
- 10) informarea și formarea continuă a personalului didactic;
- 11) introducerea transformărilor de conținut, tehnologie didactică, evaluare formativă, management pedagogic;
- 12) evaluarea periodică a rezultatelor cu ajutorul agenților reformei, specializați în difuzarea și susținerea ideilor majore ale reformei, referitoare la schimbarea inovatoare a finalităților, a structurii sistemului, a conținutului procesului de învățământ în logica proiectării curriculare.

La sfârșitul acestui capitol, trebuie remarcat efortul de popularizare a modelului elaborat de UNESCO, realizat de Comisia Națională a României pentru UNESCO. Avem în vedere

„*Concluziile unei mese rotunde*” intitulate „De la lege la reforma învățământului”. Ele ar fi putut constitui un reper pentru toți factorii de decizie politică implicați ciclic în promovarea reformei din 1993 până în prezent (vezi UNESCO. Comisia Națională a României pentru UNESCO, *De la Lege la Reforma învățământului. Concluziile unei mese rotunde*, 1993).

Pe scurt, subliniem următoarele *sugestii metodologice* concentrate în textul citat, grupate în funcție de problematica dezvoltată în sensul reformei sistemului de învățământ :

- 1) *Tipul de reformă indicat* în actualul context economico-social, politic și cultural al României :
 - „România ar trebui să parcurgă o reformă globală și profundă, programată și eșalonată pe 6-8 ani și având ca finalitate fundamentală însușirea vieții cultural-etice a societății și progresul democrației.”
 - „Filosofia sau ideologia reformei ar trebui prezentată într-un proiect publicat care să stimuleze și să orienteze toate structurile sociale și toți agenții interesați în reușita unei astfel de transformări socio-pedagogice.” (*op. cit.*, p. 11)
- 2) *Evaluarea sistemului existent și tradiția învățământului românesc* :
 - „Nu dispunem de o evaluare globală și relevantă a sistemului existent care încorporează în proporții greu măsurabile tradiții pozitive și performante, elemente de eliminat (structuri, conținuturi, reglementări), dar și resurse importante.”
 - „Sistemul existent nu dispune de un suport filozofic, coerent și asimilat de personalul didactic (...), indispensabil pentru proiectarea și lansarea unei reforme profunde și globale.” (*op. cit.*, pp. 11-12)
- 3) *Necesitatea unei metodologii relevante și coerente* :
 - „O metodologie trebuie să fie relevantă în raport cu resursele și specificitatea sistemului, cu proiectele sociale și economice, cu aspirațiile tineretului și cu nivelul cultural-pedagogic al societății.”
 - „O metodologie pertinentă va stabili etape de parcurs în acord cu logica internă a sistemului, va propune ritmuri adecvate resurselor umane (personalului didactic) și va evita astfel introducerea în sistemul inovat a unor erori ale căror consecințe devin evidente târziu și afectează întreaga populație școlară.”
 - „Ministerul Învățământului – identificând competențele și interesele existente – poate ajunge la elaborarea unui **Proiect al reformei** care să prezinte obiectivele și principalele axe ale acesteia și în mod implicit filosofia acesteia.” (*op. cit.*, pp. 13, 14).
- 4) *Priorități ale reformei învățământului* :
 - „O reformă reușită este cea transformare socio-pedagogică aflată în urmărirea unor obiective stimulative și prioritare care ajunge să sporească coerența și flexibilitatea sistemului, să inoveze conținuturile învățământului și să amelioreze tehnologia didactică și performanțele elevilor.”
 - „O reformă concepută și analizată în cabinete sau birouri poate fi interesantă ca lectură, dar ea ar putea fi insuficient asimilată și chiar respinsă de practica educațională.”
 - „Nu se poate aborda și rezolva problema ameliorării metodelor și tehnicilor de evaluare a performanțelor elevilor înainte sau independent de obiectivele și conținuturile învățământului.” (*op. cit.*, pp. 14, 15).
- 5) *Structuri necesare elaborării Proiectului de reformă* :
 - „Metodologia va trebui definită în Proiectul care va prezenta atât filosofia reformei, cât și etapele de parcurs, agenții de angajat, structurile de creat sau de orientat și de consolidat.”
 - „Principalii autori și animatori ai unei reforme au datoria de a informa și a forma personalul didactic în vederea transformării practicii educaționale în scopul promovării unei noi paradigme a educației școlare și universitare.” (*op. cit.*, pp. 18, 19)

- „Legea învățământului trebuie să aibă un grad de generalitate (principii fundamentale, structura sistemului de învățământ, principii de administrare a unității școlare etc.) care să permită declanșarea reformei într-un cadru flexibil. Calitatea și eficiența Legii va fi influențată de calitatea regulamentelor și instrucțiunilor elaborate în vederea aplicării ei. Regulamentele pot spori valoarea Legii, după cum ele ar putea scăpa din vedere concepția Legii. Tocmai de aceea o echipă va trebui să lucreze nu numai la elaborarea Legii, ci și la aplicarea ei.” (*op. cit.*, p. 23)

Partea a III-a

Direcții de evoluție a educației

- Capitolul 15. Evoluția educației din perspectiva paradigmei curriculumului
- 15.1. Angajarea paradigmei *curriculumului* la nivelul sistemului de învățământ
 - 15.2. Angajarea paradigmei *curriculumului* la nivelul procesului de învățământ
- Capitolul 16. *Educația permanentă*
- 16.1. *Fundamente ale educației permanente*
 - 16.2. *Elaborarea conceptului pedagogic de educație permanentă*
 - 16.3. *Strategia educației permanente*
- Capitolul 17 *Autoeducația*
- 17.1. *Premisele educației permanente*
 - 17.2. *Elaborarea conceptului pedagogic de autoeducație.*
 - 17.3. *Strategia autoeducației*
- Capitolul 18 *Valorificarea deplină a educabilității*
- 18.1. *Conceptul pedagogic de educabilitate*
 - 18.2. *Factorii educabilității: ereditatea – mediul – educația*
 - 18.3. *Educația factor determinant al dezvoltării personalității*
 - 18.4. *Strategia valorificării depline a educabilității*

Capitolul 15

Evoluția educației din perspectiva paradigmei curriculumului

În acest capitol este evidențiată *direcția fundamentală de evoluție a educației* în contextul afirmării depline a paradigmei *curriculumului* în calitate de model exemplar de abordare a *teoriei* în pedagogia *postmodernă*, dezvoltată în societatea *postmodernă*. Analiza propusă vizează angajarea *paradigmei curriculumului* la nivelul sistemului și a procesului de învățământ

15.1. Angajarea paradigmei *curriculumului* la nivelul sistemului de învățământ

Direcția fundamentală de evoluție a educației, lansată la jumătatea secolului XX și intensificată la granița secolului XX-XXI, în contextul societății *postmoderne*, este determinată pedagogic și social de valorile paradigmei *curriculumului*. Această paradigmă oferă o nouă modalitate de abordare a *teoriei generale a educației*, dezvoltată ca știință pedagogică fundamentală. *Fundamentele sale axiomatice* promovează o *viziune globală și deschisă asupra educației*.

Viziunea globală a educației este construită prin trei *modalități epistemologice* susținute de *pedagogia postmodernă* la nivelul *teoriei generale a educației*:

- 1) *Articularea între*: a) *cerințele psihologice ale educației*, exprimate în termeni de *competențe sau capacități de format-dezvoltat* – b) *cerințele societății*, exprimate prin *conținuturi generale ale educației* fundamentate axiologic, în plan *moral, intelectual, tehnologic, estetic și psihofizic*, care trebuie receptate, interiorizate și valorificate pe termen scurt, mediu și lung, la nivelul sistemului și a procesului de învățământ.
- 2) *Corelarea între*: a) dimensiunea *obiectivă* a educației, exprimată prin *funcția și structura sa de bază* – b) dimensiunea *subiectivă* a educației, asumată prin *finalitățile de sistem* (*ideal, scopuri strategice*) și de *proces* (*obiective generale, specifice, concrete*);
- 3) *Integrarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației* în structura de funcționare a oricărui *proiect de tip curricular* (*reforma sistemului de învățământ; plan de învățământ, programe și manuale școlare/universitare; proiecte de lecții etc.*), conceput în perspectiva educației permanente și a autoeducației.

Viziunea deschisă a educației este construită la nivelul *contextului* de realizare al acesteia, în calitate de *activitate psihosocială* de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă a personalității umane, analizată ca *obiect de studiu* specific *pedagogiei postmoderne*. Acest *context* concentrează trăsăturile definitorii ale educației *postmoderne* care pune accent pe *continuitatea* între unitate și diferențiere, între raționalitate și a afectivitate, între competențele teoretice și capacitățile prescriptive, între normele de cunoaștere – comunicare – creativitate *pedagogică*, între *axele generale* și cele *particulare* și *concrete*, situate mereu la nivelul nucleului *funcțional-structural* al activității (*formarea-dezvoltarea personalității pe baza corelației educator-educat*).

Raportarea permanentă a educației la un context deschis constituie o cerință impusă de paradigma *curriculumului* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

Contextul cel mai extins de realizare al educației este cel delimitat și definit prin conceptul de *sistem de educație*. Un concept construit epistemologic în sensul paradigmei *curriculumului* care anticipează o realitate virtuală necesară în *postmodernitate* – *societatea educativă*. Practic sunt avute în vedere resursele pedagogice directe și indirecte, manifestate conștient și spontan ale tuturor actorilor sociali angajați la nivel de *organizații* (economice, politice, culturale, religioase, sportive etc.) și de *comunități microstructurale* (familie, comunitate locală) și *macrostructurale* (comunitate – națională, europeană etc.).

Miza *socială* urmărită este cea a responsabilizării pedagogice depline și instituționale a întregii societăți, nu doar a organizațiilor și comunităților specializate în educație prin *statut cultural* (*școala factor de cultură și civilizație*) și *natural* (*familia*).

Miza *pedagogică* explicită este cea a recunoașterii valorii tuturor *formelor* și *conținuturilor generale* ale educației ; nu doar a *formelor* organizate (*formal* și *nonformal*) și a *conținuturilor* științifice, intelectuale, supralicite și suprasolicite de *curriculumul* școlar și universitar. Pe de altă parte, misiunea socială este cea a proiectării, realizării și dezvoltării unei educații de calitate, ca pârghie a progresului social. Ea solicită tuturor organizațiilor și comunităților asumarea unor proiecte de tip *nonformal*, complementare cu cele de tip *formal*, specifice școlii și universității ; dar și de tip *formal*, realizate în colaborare cu școala și universitatea, în special pentru formarea profesională inițială și continuă.

Contextul specializat în realizarea educației este cel de *sistem de învățământ*. La acest nivel angajarea *paradigmei curriculumului* este determinantă în condițiile în care *teoria* este depășită de *practica* sistemului de învățământ.

În cazul sistemului de educație, paradigma *curriculumului* construiește conceptul în vederea anticipării unei noi realități pedagogice.

În cazul sistemului de învățământ situația este cu totul diferită. Dimensiunea realității este mai largă decât sfera de reflectare definită la nivelul conceptului de sistem de învățământ, limitată, chiar în tratate și dicționare de specialitate, la „ansamblul de școli de toate gradele și tipurile”.

Paradigma curriculumului determină *reconstrucția conceptului de sistem de învățământ* în concordanță cu noua realitate socială a educației *postmoderne*, dezvoltată în societatea informațională, bazată pe cunoaștere.

Sistemul de învățământ include pe lângă „ansamblul de școli” de toate nivelurile (primar, secundar, superior/universitar), și *tipurile* recunoscute oficial (de stat, particulare, confesionale, militare etc.) și alte *organizații specializate în educație nonformală* (cluburi, tabere ale elevilor studenților ; biblioteci școlare/universitare, televiziune școlară/universitară etc.) și *comunități* care prin *consens* îndeplinesc diferite funcții și roluri pedagogice (*familia, comunitatea locală*). În plus, prin caracterul său

deschis, creează posibilitatea ca orice *actor social* interesat să poată fi integrat la nivelul structurii de relație a sistemului prin raporturi *contractuale* necesare pentru organizarea unor școli cu statut specific (școli profesionale, școli militare, școli sportive, școli artistice, școli confesionale/religioase etc.).

Consecințele generate de paradigma *curriculumului* prin reconstrucția conceptului de sistem de învățământ sunt valorificate la nivelul raporturilor *intradisciplinare* existente între *teoria generală a educației*, pe de o parte și *sociologia educației* și *managementul educației*, pe de altă parte. Avem în vedere promovarea a trei *concepțe metodologice* angajate în redefinirea unității de bază a sistemului de învățământ, care este *școala* :

- 1) *Școala ca organizație* – reflectă o nouă realitate pedagogică, produsă de societatea *postmodernă*, consfințită de paradigma *curriculumului* prin prioritatea acordată *obiectivelor* ; în funcție de care sunt alese *resursele* și *mijloacele* de realizare a activității în *context deschis* ; marchează un salt față de *școala ca instituție*, tipică societății *moderne*, care pune accent pe *norme* și *reguli ierarhice*, birocratice, administrative, plasate la baza activității într-un context considerat stabil, închis.
- 2) *Școală deschisă* – reflectă *structura de relație* specifică sistemului de învățământ în *societatea postmodernă* care permite realizarea unor raporturi *contractuale* cu orice *actor social* interesat de proiectarea și realizarea unor obiective pedagogice în calitate de beneficiar (vezi mecanismul organizării școlilor profesionale, militare, sportive, de artă, confesionale etc.) ; exprimă capacitatea de adaptare la cerințele, provocările, criticile și schimbările permanente ale mediului social, ceea ce probează „*sănătatea organizației școlare*”.
- 3) *Școala care învață* – reflectă capacitatea *școlii deschise* de adaptare continuă la cerințele mereu în schimbare ale societății informaționale, bazată pe cunoaștere, respectiv ale mediului social – pedagogic, cultural, comunitar, economic, politic etc. ; exprimă nevoia de dublare a *misiunii* și *vocației* sale *de organizație specializată în producerea învățării sociale* (în condiții de grup, clasă de elevi etc.), dar și în *inițierea și finalizarea unor procese de autoînvățare socială* ; în această dublă calitate devine *organizație școlară care învață* continuu în contextul raporturilor sale multiple cu un mediu social și pedagogic deschis, din ce în ce mai complex și mai solicitant.

Angajarea paradigmei *curriculumului* este concentrată, în mod esențial, în construcția pedagogică a *finalităților sistemului de învățământ*, la nivelul corespondenței optime între dimensiunea psihologică și socială a educației, prospectată profund și proiectată extins, pe termen mediu și lung.

Finalitățile sistemului de învățământ – *idealul și scopurile* – asigură *fundamentele pedagogice* ale *proiectării curriculare* valabile în contextul specific oricărei activități de educație organizată, planificată și realizată în cadrul sistemului de învățământ, la toate nivelurile acestuia. Ele vor determina pedagogic *dinamica* și *practica* educației, realizată ca activitate de instruire în contextul procesului de învățământ.

Construcția idealului educației sau a *idealului pedagogic* valorifică cerința paradigmei *curriculumului* referitoare la necesitatea realizării unei sinteze între cerințele *psihologice* de evoluție ale personalității celui *educat* și cerințele de dezvoltare ale societății, exprimate de *educator*, valabile pe termen lung. Ca finalitatea de maximă generalitate și abstractizare pedagogică, idealul educației este elaborat pe baza unei sinteze *prospective* realizată între „*idealul psihologic*” și „*idealul social*”.

„*Idealul psihologic*” este cel al unei *personalități autonome* prin valorificarea la maximum a resurselor sale interne, de ordin cognitiv, dar și noncognitiv. Esențiale devin resursele

cognitive ale gândirii divergente și cele noncognitive ale motivației interne. Ambele susțin formarea a două *competențe fundamentale* exprimate în termeni de : a) *aptitudini creative superioare* (deschise spre *invenție* și *inovație*) ; b) *atitudini caracteriale puternice*, bazate pe optimizarea permanentă a raporturilor personalității cu mediul social și cu sine.

„*Idealul social*” este cel determinat de cerințele societății informaționale, bazată pe cunoaștere care are drept caracteristică esențială *schimbarea permanentă* datorată progresului științific și tehnologic, proceselor complexe de *esențializare* a informației și de plasare și difuzare a acesteia în *rețea*, pe circuite de conexiune complexe și universale. Esențială devine capacitatea societății de receptare, interiorizare și valorificare a informației în calitate de resursă valorică durabilă prin chiar dinamismul său excepțional, exprimat în sens creator superior, inovator, dar și emergent.

Idealul educației este construit epistemologic la nivelul sintezei prospective necesare între „idealul psihologic” și idealul social”. Paradigma *curriculumului* orientează construcția acestei sinteze în vederea realizării sale la nivel global și deschis.

La nivel *global*, este vizată articularea celor două tipuri de „ideal”, *psihologic* și *social*, astfel încât modelul prospectat să concentreze calitatea esențială, de maximă generalitate și stabilitate valorică, necesară societății pe termen lung – *personalitatea autonomă*, adaptabilă optim la schimbări rapide.

La nivel *deschis*, este vizată articularea celor două tipuri de „ideal”, *psihologic* și *social*, astfel încât modelul prospectat să valorifice la maximum resursele de creativitate superioară necesare pe termen lung, în procesul de adaptare permanentă la condiții de schimbare rapidă a mediului social, determinate în plan tehnologic și cultural, științific și natural, politic și etic – *personalitatea inovatoare*.

Modelul de ideal al educației sau de *ideal pedagogic* elaborat și propus în perspectiva paradigmei *curriculumului* sintetizează calitatea esențială a celui educat necesară la scara întregii societăți, pe termen lung. Poate fi exprimată prin formula *personalității deschise*, adaptabilă permanent la nou, *autonomă* psihologic și *creativă* (inovatoare) social.

Construcția scopurilor educației valorifică cerința paradigmei *curriculumului* referitoare la *sinteza prospectivă* necesară între cerințele personalității celui *educat* și cerințele *societății*, exprimate de educatorul specializat în contextul sistemului de învățământ, valabile pe termen mediu și lung.

La nivel de *politică a educației*, elaborarea corectă a scopurilor educației, în sensul paradigmei *curriculumului*, constituie o premisă esențială a reușitei sociale a învățământului și a școlii/universității, la scara întregii societăți. Din această perspectivă *scopurile educației* sunt construite ca *direcții strategice* de dezvoltare a sistemului și a procesului de învățământ pe termen mediu și lung.

Condițiile epistemologice principale impuse de paradigma *curriculumului* pentru elaborarea corectă a *scopurilor educației* sunt următoarele :

- 1) *Reflectarea pedagogică* a dimensiunii teleologice, de maximă generalitate și abstractizare a *idealului educației*, la nivel de *politică a educației*, prin definirea *direcțiilor strategice* de dezvoltare a sistemului de învățământ.
- 2) *Elaborarea direcțiilor strategice* în funcție de resursele interne ale sistemului de învățământ, evaluate în context deschis, în perspectiva evoluției sale ascendente, durabile pe termen mediu și lung.
- 3) *Definitivarea direcțiilor strategice pe baza analizei prospective a raporturilor* existente între tendința de dezvoltare a principalelor subsisteme sociale (economic, politic, cultural, comunitar, natural) și dinamica proprie sistemului de învățământ, de *funcțiile*

sale *principale*, cu caracter *obiectiv* (exprimate în termeni de *socializare* și de *umanizare/psihologizare*).

- 4) *Stabilirea criteriilor pedagogice stabile* care susțin deciziile de politică a educației necesare pentru : a) alegerea structurii de bază a sistemului de învățământ (organizarea pe niveluri și trepte școlare/universitare); b) elaborarea obiectivelor generale și specifice aflate la baza planului de învățământ și a programelor școlare/universitare).

(Re)construcția optimă a scopurilor educației în raport de contextul deschis, propriu modelului cultural al societății informaționale, bazată economic pe managementul cunoașterii, dezvoltată politic în sensul valorilor *democrației sociale*, asigură continuitatea necesară între activitatea de prospectare pedagogică a finalităților de sistem și de proces.

Această problematică este dezvoltată și aprofundată de o nouă știință pedagogică fundamentală – *teoria generală a curriculumului* al cărui obiect *propriu* de cercetare este fixat epistemologic și social la nivelul proiectării educației și al instruirii, în contextul deschis ale sistemului și al procesului de învățământ.

15.2. Angajarea paradigmei curriculumului la nivelul procesului de învățământ

Ca direcție fundamentală de dezvoltare a educației, în societatea postmodernă, *paradigma curriculumului* contribuie la reconstrucția unei științe pedagogice fundamentale – *teoria generală a instruirii (didactica generală)*, al cărei obiect de cercetare specific îl constituie *instruirea* realizată în contextul *procesului de învățământ*.

Abordarea *globală și deschisă*, axiomatică în cadrul paradigmei *curriculumului*, este valorificată la nivelul analizei sistemice a instruirii în contextul procesului de învățământ. Instruirea este abordată *global și deschis* ca principal *subsistem* al activității de educație. În mod analogic, *contextul* specific în care se realizează *instruirea – procesul de învățământ* – este abordat *global și deschis* ca principal *subsistem* al sistemului de învățământ.

Analiza activității de instruire în contextul procesului de învățământ (instruire/proces de învățământ), din perspectiva paradigmei *curriculumului*, presupune aplicarea conceptelor pedagogice fundamentale, definite în *Teoria generală a educației*, într-o situație particulară, foarte importantă social, studiată de *Teoria generală a instruirii/Didactica generală* (concepută, *global și deschis*, ca „subteorie a teoriei generale a educației”).

Paradigma curriculumului este angajată prioritar, epistemologic și social, în reconstrucția *globală* a structurii de funcționare a activității de instruire în contextul deschis al procesului de învățământ care constituie dimensiunea dinamică și practică a sistemului de învățământ (cărui îi este subordonat din punct de vedere logic și pedagogic, la nivel de relație *subsistem – sistem, particular – general*).

Structura de funcționare a instruirii în cadrul procesului de învățământ reflectă epistemologic și logic, psihologic și social, dinamica pedagogică a „modelului ideal” sau a „modelului conceptual”, prezentat în partea a II-a a cărții (capitolul 6, subcapitolul 6.4.).

Analiza acestui „model conceptual” evidențiază importanța *structurii centrale, nucleare* a activității de instruire, în contextul procesului de învățământ, bazată pe corelația permanentă dintre profesor și clasa de elevi (grupa de educație *nonformală*, realizată în mediul școlar sau extrașcolar etc.). Angajarea paradigmei *curriculumului* impune în sens axiomatic reconstrucția permanentă a corelației dintre profesor și elevi necesară în

condițiile existenței unui context pedagogic și social deschis în cadrul specific procesului de învățământ. Această *reconstrucție pedagogică* este orientată valoric la nivelul *repertoriului comun*, necesar între profesor și elevi, care trebuie perfecționat continuu în plan cognitiv, dar și noncognitiv (afectiv, motivațional, caracterial).

Structura centrală a instruirii/procesului de învățământ, bazată pe corelația profesor – elev (i) este susținută de trei *structuri principale* care corespund funcțiilor specifice oricărui *proces curricular*: 1) organizarea resurselor pedagogice; 2) planificarea activității; 3) implementarea (realizarea) activității într-un context determinat.

1) *Structura de organizare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ* este dependentă de structura sistemului de învățământ care stabilește nivelurile, treptele, ciclurile și ariile *curriculare*, statutul disciplinei de învățământ (timpul de realizare, număr de ore/săptămânal, forma de realizare și de evaluare/activitate frontală, lucrare scrisă semestrială examen de ciclu etc.).

Angajarea paradigmei *curriculumului* la nivelul structurii de organizare a instruirii/procesului de învățământ impune, în sens axiomatic, ordonarea formelor de organizare existente în cadrul unui *model exemplar* din punct de vedere logic și pedagogic; B) afirmarea unui principiu valabil în orice *formă de organizare* adoptată, impusă social sau inițiată de profesor în raport de context.

A) Ordonarea numeroaselor forme de organizare a instruirii, disponibile în contextul procesului de învățământ poate fi realizată în raport de criteriul logic și pedagogic al gradului de generalitate reprezentat:

- a) *forme de organizare generale* (activitate de instruire *formală* sau *nonformală*);
- b) *forme de organizare particulare*: activitate de instruire frontală, pe microgrupe, în perechi, individuală;
- c) *forme de organizare concrete*: de tip *didactic* (predomină obiectivele educației intelectuale)/lecția, activitatea didactică în cabinet; laborator, atelier școlar; de tip *educativ* (predomină obiectivele educației morale etc.) – activitatea educativă la dirigentie, activitate educativă de consiliere și orientare școlară și profesională, activități educative extrașcolare etc.;

B) Afirmarea unui principiu valabil în orice *formă de organizare* adoptată, impusă social sau inițiată de profesor, în raport de context, este necesară în vederea valorificării la maximum a *resurselor pedagogice* existente: *informaționale*, incluse în programe și manuale; *umane*, referitoare la elevi; *materiale*, referitoare la baza didactico-materială disponibilă.

Principiul promovat de *paradigma curriculumului* este cel al *individualizării* activității de instruire în contextul procesului de învățământ. Are ca scop valorificarea optimă a potențialului fiecărui elev, de natură *pedagogică* (rezultate școlare anterioare), *socială* (condițiile de *mediu social* existente în familie și în comunitatea locală și resursele de *învățare socială*) și psihologică (resurse *cognitive* și *noncognitive*).

2) *Structura de planificare a activității de instruire în contextul procesului de învățământ* este dependentă de modelul finalităților macrostructurale, adoptat la scara sistemului de învățământ, legitimat la nivel de politică a educației (prin *Legea învățământului*, *Curriculumul național* etc.).

Idealul educației stabilește orientarea pedagogică fundamentală valabilă în orice activitate de instruire organizată în cadrul procesului de învățământ, ca *reper axiomatic*,

de ordin axiologic, filozofic și politic, psihologic și social, sintetizat la nivel *pedagogic* (prin *tipul ideal* de personalitate prospectat, necesar societății pe termen lung).

Scopurile educației stabilesc direcțiile strategice de dezvoltare a sistemului de învățământ, reflectate dinamic și practic la scara tuturor activităților proiectate și realizate în contextul procesului de învățământ. *Acțiunea scopurilor educației*, ca finalități de sistem, este una de direcționare strategică a *obiectivelor generale ale procesului de învățământ*. Implică stabilirea criteriilor de proiectare *curriculară* planului de învățământ. La rândul lor, obiectivele generale sunt specificate la nivelul *obiectivelor intermediare*, care au o sferă largă de referință (obiective pe trepte de învățământ, pe arii *curriculare*, pe discipline de învățământ etc.). Obiectivele specifice incluse în programele școlare sunt *operaționalizate* de profesor prin elaborarea *obiectivelor concrete* ale activității didactice concrete (lecție etc.) în raport de context.

Angajarea paradigmei *curriculumului* la nivelul structurii de planificare a instruirii/procesului de învățământ impune, în sens axiomatic, centrarea pe *obiective* (generale, specifice, concrete), concepute ca finalități *microstructurale* care reflectă, în orice context, dimensiunea teleologică superioară a *finalităților macrostructurale* (*idealul* și *scopurile* strategice ale sistemului de învățământ).

Centrarea pe obiective nu exclude, ci din contră, presupune raportarea la *conținuturile esențiale ale instruirii* necesare la diferite niveluri ale procesului de învățământ : treaptă școlară/universitară, ciclu de învățământ, arie curriculară, disciplină școlară/universitară, modul sau submodul de studiu, capitol sau subcapitol, unitate de instruire, grup de lecții, lecție etc.).

În spiritul paradigmei *curriculumului*, orice activitate de educație/instruire trebuie proiectată la nivelul unității și concordanței *pedagogice* dintre dimensiunea *psihologică* și dimensiunea *socială* a *obiectivelor* (*generale, specifice, concrete*) situate la nivel de plan, programă și manual școlar, disciplină de învățământ, modul sau capitol de studiu, unitate de instruire, lecție etc. Aceste obiective, raportate permanent la dimensiunea teleologică superioară a finalităților de sistem (*ideal, scopuri strategice*), anticipează dimensiunea pedagogică optimă a interdependenței necesare între cerințele psihologice ale celui educat (elev, student etc.) – exprimate în termeni de *competențe* și cerințele societății, exprimate în termeni de conținuturi (de *predat-învățat-evaluat*), selectate, legitimate și validate social.

Planificarea *curriculară* a instruirii, la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, constituie o activitate de reflecție și creație pedagogică superioară (inventivă, inovatoare), bazată pe articularea următoarelor acțiuni :

- 1) Definirea *obiectivelor* (generale, specifice, concrete) la nivelul intersecției acestora cu finalitățile macrostructurale de sistem (*ideal, scopuri strategice*) care conferă activității consistență și deschidere axiologică și criterii de *evaluare* relevante pe termen scurt, dar și mediu și lung.
- 2) Stabilirea resurselor pedagogice necesare pentru îndeplinirea obiectivelor : conținuturi de bază – metode, tehnici, mijloace de instruire – strategii de evaluare (*inițială, continuă, finală*).
- 3) *Asigurarea concordanței permanente dintre obiective – conținuturi – metode – evaluare* în raport de *contextul deschis* existent, impus social (instruire formală, instruire frontală ; examen, colocviu, spațiul și timpul pedagogic disponibil etc.) sau inițiat de profesor (instruire nonformală, instruire pe grupe, instruire individuală ; evaluare pe bază de probe scrise, orale sau practice ; lecție mixtă ; stil pedagogic etc.).

- 4) *Evaluarea continuă* a gradului de îndeplinire a obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii *nonformale, parțiale*, cu scop de *reglare-autoreglare* a activității de instruire.
- 5) *Evaluarea finală* a gradului de îndeplinire a obiectivelor obiectivelor în vederea stabilirii unor decizii *formale, de tip sumativ*, bazate pe *cumularea deciziilor anterioare* (inițiale/predictive și continue/formative) cu scop de *reglare-autoreglare* a activității de instruire în perspectiva unui nou ciclu *curricular*.

3) *Structura de realizare a activității de instruire în cadrul procesului de învățământ* presupune implementarea *planificării* într-un context pedagogic determinat. La nivelul activității didactice concrete implică trei acțiuni complementare: a) *predarea*; b) *învățarea*; c) *evaluarea*.

A) Acțiunea de *predare* este proiectată și finalizată de profesor prin elaborarea, transmiterea și valorificarea pedagogică, psihologică și socială, a *mesajului didactic* construit la nivelul unității funcționale dintre operațiile de informare – formare.

Angajarea paradigmei *curriculumului* impune respectarea următoarelor cerințe de ordin normativ și prescriptiv:

- a) proiectarea riguroasă a *predării* în raport de obiectivele propuse la nivelul corelației dintre competențele psihologice urmărite și conținuturile recunoscute social, care trebuie însușite de elev;
- b) *construirea mesajului didactic* la nivelul corelației optime dintre operația de *informare* și cea de *formare*, orientată spre *dezvoltarea pozitivă* a elevului, în plan *cognitiv* (stimularea prioritară a gândirii, în raport cu memoria) și *noncognitiv* (stimularea prioritară a motivației interne și a afectivității pozitive, față de învățare, în raport cu motivația externă și afectivitatea negativă);
- c) conceperea *predării* ca și *comunicare pedagogică eficientă* la nivelul *repertoriului comun* profesor – elev (clasa de elevi), realizat și perfectat permanent în plan *cognitiv*, dar și *noncognitiv* (motivațional, afectiv, caracterial);
- d) *dirijarea predării* (prin metode de comunicare eficientă) și/sau *construirea* sa la nivel de *situații pedagogice* (prin tehnici de autoinstruire), pe baza unor *strategii didactice* și de *evaluare continuă* (în termeni de conexiune inversă externă și internă), selectate și valorificate în raport de context (condiții, resurse, organizare, stil didactic, disponibilitățile psihice ale clasei/elevului etc.).

B) Acțiunea de *învățare* este proiectată și finalizată de elev (clasa de elevi) în raport de *predare*, ca rezultat imediat și produs cumulat al acesteia. Este realizată efectiv pe parcursul *predării* (simultan cu acțiunea de *predare*) și după încheierea acesteia în condiții de instruire *nonformală* (studiu individual, acasă sau în bibliotecă, meditații/consultații individuale și de grup etc.).

Angajarea paradigmei *curriculumului* impune respectarea următoarelor cerințe de ordin *normativ* și *prescriptiv*:

- a) declanșarea *învățării* pe parcursul *predării*, odată cu receptarea mesajului didactic și cu interiorizarea acestuia în plan *cognitiv* și *noncognitiv*;
- b) adoptarea tipului de *învățare* optim, în raport de context, condiționat de vârsta psihologică și de stadiu instruirii, în perspectiva avansării sale graduale – de la *învățarea empirică* spre cea *conceptuală* și *socială*;
- c) stimularea participării eficiente a elevilor la activitatea de instruire prin strategii de *dirijare* și/sau *construcție* a *învățării*, bazate pe valorificarea tuturor resurselor *cognitive* și *noncognitive*;

- d) perfecționarea permanentă a acțiunii de învățare prin mecanismele de conexiune inversă externă, inițiate de profesor și internă, realizate de elevi într-un superior al instruirii – în termeni de evaluare și de autoevaluare continuă/formativă, premisă a *autoînvățării eficiente*.
- C) Acțiunea de *evaluare* este proiectată și finalizată de profesor în vederea verificării gradului de îndeplinire a obiectivelor instruirii la nivel de predare-învățare prin metode clasice (evaluare *finală/formală*) și alternative (evaluare *continuă/nonformală*). Angajarea paradigmei *curriculumului* evidențiază importanța specială a evaluării prezentă la două niveluri ale *structurii de funcționare a instruirii* :
- a) la nivelul *planificării* unde intervine permanent, în calitate de componentă strategică, la *începutul*, pe *parcursul* și la *finalul* activității, îndeplinind funcții specifice de diagnoză și predicție, de *formare* și de *însușire* sau *cumulare* a deciziilor parțiale anterioare ;
 - b) la nivelul *implementării planificării*, respectiv al *realizării* activității de instruire, unde intervine ca acțiune integrată deplin în structura acesteia, alături de acțiunile de *predare* și *învățare*, cu funcție *formativă* de *reglare-autoreglare* a *activității de instruire* (concepută simultan ca activitate de *predare-învățare-evaluare*).

La nivelul *structurii de realizare a instruirii* în contextul procesului de învățământ, paradigma *curriculumului* impune respectarea următoarelor cerințe de ordin *normativ* și *prescriptiv*, referitoare la acțiunea de evaluare :

- a) raportarea metodelor de evaluare folosite în diferite contexte la *strategiile de evaluare* : *inițială*/diagnostică și *predictivă* – *continuă/formativă* – *finală/sumativă*, *cumulativă* ;
- b) asigurarea complementarității între acțiunile de *evaluare continuă* (prin metode *alternative*) și cele de *evaluare finală* (prin metode *clasice*), între deciziile *parțiale nonformale*/cu funcție *formativă*, *stimulativă* și cele *finale/formale*, cu funcție de notare, promovare, certificare etc. pedagogică și socială ;
- c) valorificarea la maximum și în orice context a resurselor formative ale metodelor integrate în strategia evaluării continue, cu funcție specifică de *reglare-autoreglare* permanentă a activității de instruire.

În *concluzie*, trebuie subliniat faptul că în condițiile în care orice activitate de instruire planificată este *implementată* într-un context pedagogic și social *deschis* – tipic paradigmei *curriculumului* – *structura de realizare* va înregistra corectări și ameliorări, ajustări și chiar restructurări în raport de situațiile noi care apar, în mod obiectiv și subiectiv, legate mai ales de reacțiile elevilor și ale clasei de elevi în cadrul procesului de învățământ, pe parcursul acțiunilor de *predare-învățare-evaluare*.

În consecință, *structura de implementare* a planificării instruirii în contextul deschis al procesului de învățământului este una de *realizare-dezvoltare*. În cadrul ei, *strategia de evaluare continuă* a rezultatelor instruirii joacă un rol esențial, angajat efectiv în îndeplinirea funcției de *reglare-autoreglare permanentă* a activității în raport de schimbările inerente, inevitabile, într-un context pedagogic și social deschis.

Pe de altă parte, înțelegerea implicațiilor paradigmei *curriculumului* la nivelul global și deschis al sistemului și al procesului de învățământ solicită raportarea sa la trei *direcții principale* de evoluție a educației în *pedagogia* și în *societatea postmodernă* : *educația permanentă* ; *autoeducația* ; *valorificarea deplină a educabilității*.

Capitolul 16

Educația permanentă

În acest capitol este analizată *o direcție principală de evoluție a educației postmoderne*, care contribuie la atingerea unui stadiu superior de dezvoltare a paradigmei curriculumului. În acest sens, sunt evidențiate *fundamentele educației permanente*, de natură istorică, filozofică, psihologică, sociologică, antropologică și economică. Valorificarea lor, la nivel de *generalizare și abstractizare pedagogică*, permite elaborarea *conceptului de educație permanentă*. Aplicarea sa la scară socială presupune avansarea unei *strategii a educației permanente*, construită la nivelul unui *model prospectiv*.

16.1. Fundamentele educației permanente

Educația permanentă reprezintă *o direcție principală de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității* afirmată în mod special, în societatea *postmodernă*, în contextul cerințelor *epistemologice și pedagogice* impuse de paradigma curriculumului.

Pentru a putea defini *conceptul pedagogic de educație permanentă* vom analiza *fundamentele istorice, filozofice, sociologice, psihologice, antropologice și economice ale educației permanente*.

Fundamentele istorice ale educației permanente

Educația permanentă constituie „un concept care își are istoria sa”. Poate fi analizată la trei niveluri de referință care vizează *educația permanentă tradițională, modernă și postmodernă*.

Educația permanentă tradițională este caracterizată prin tendința de extindere iluministă sau filantropică a educației la nivelul adulților. Oferă mai multe exemple instituționale cunoscute în spațiul european și național, încă din secolul XIX: școlile superioare daneze, universitățile populare franceze, universitățile deschise britanice, activitățile extrașcolare inițiate în România de Spiru Haret .

Educația permanentă modernă se afirmă în prima jumătate a secolului XX (vezi Stanciu Stoian în Paul Lengrand, trad., 1973, pp. 9, 10). Sensul său special este imprimat „în celebrul memorandum atașat *Raportului Comitetului pentru Educația Adulților din Anglia*”, publicat în 1919. Are în vedere educația adulților concepută ca „parte integrantă a vieții sociale care trebuie să fie accesibilă atât pentru toți cât și *permanentă*”.

Educația adulților, asociată cu ideea de bază a educației permanente, referitoare la formarea și perfecționarea profesională, este teoretizată deja într-o lucrare de popularizare,

scrisă de A.B.Yaxlee, publicată la Londra în 1928, intitulată „*Educația permanentă. O schiță a domeniului și semnificației mișcării educației adulților*” (vezi Bogdan Suchodolski, *Educația permanentă. Unele aspecte filozofice*, în R.H.Dave, sub redacție, trad.1991).

Educația permanentă postmodernă este lansată în anii 1950, în S.U.A., prin promovarea ideii „unei școlarizări lungi și obligatorii”. Continuă, în anii 1960, prin „extinderea educației populare în mediile defavorizate” în vederea promovării normelor și valorilor sociale superioare care susțin creșterea productivității muncii pe fondul aplicării noilor cunoștințe științifice și tehnice, dar și al formării estetice și etice (*Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation, deuxième édition*, 1998, pp. 369, 370).

Afirmarea deplină și explicită a sensului pe care îl dobândește *educația permanentă postmodernă* are loc în 1970 odată cu publicarea, sub egida UNESCO, a unei cărți-manifest, intitulată *Introducere în educația permanentă*. Această carte „dă vizibilitate universală conceptului de *educație permanentă* care urmărește să facă din fiecare om un autodidact”, fiind tradusă în 120 de țări, inclusiv în România (Paul Lengrand, trad., 1973).

Sensurile postmoderne ale educației permanente sunt extinse la următoarele niveluri și domenii de referință :

- a) vârsta de școlarizare – accent pe depășirea crizelor care apar la „trecerea de la o vârstă la alta, de la copilărie la adolescență (și la diferitele perioade ale adolescenței), de la adolescență la maturitate (și la diferitele etape ale maturității), la a treia vârstă, apoi la ultima perioadă a vieții” ;
- b) tinerii și adulții – accent pe noua ipostază a celui educat care poate deveni din *obiect* al educației (cazul copilului care „este pur și simplu obiect”) *subiect* al educației, angajat în activități neobligatorii, extrașcolare „propice înnoirilor” ;
- c) formare și selecție – accent pe depășirea eșecului generat de un sistem școlar „în care șansa și întâmplarea joacă un rol important”, prin „oferta studiilor de calificare și reciclare, parte integrantă a soluțiilor” menite să asigure egalizarea șanselor ;
- d) proces educativ unitar și integrat – accent pe „un efort îndreptat spre concilierea și armonizarea aspectelor diferite ale formării omului – în familie, în școală, în întreprinderi, în situații de producție și de consum, în sindicate etc. – astfel încât acestea să nu fie în opoziție cu el însuși”.

Dimensiunile educației postmoderne sunt, de asemenea, extinse la scara întregii societății. Vizează, în mod special :

- a) *toată durata existenței omului*, concepută din punct de vedere pedagogic astfel încât „trecerea de la o vârstă la altă să se producă fără crize” ;
- b) *familia*, concepută ca sursă de educație permanentă la toate nivelurile personalității părinților și copiilor, cu accent pe formarea afectivă pozitivă ;
- c) *profesiunea*, concepută ca „valoare culturală în sensul cel mai profund și cel mai autentic al acestui termen ;
- d) *experiența estetică*, asigurată prin formarea gustului pentru lectură, receptarea artei (teatru, film pictură etc.) conversație, călătorii, investigație a universului obiectiv și subiectiv etc. în cadrul profesiei și în viața individuală și socială ;
- e) *educația pentru utilizarea pedagogică a timpului liber*, asigurată prin (auto)dezvoltare culturală și profesională ;
- g) *educația fizică și sportul*, abordate ca fenomene psihosociale cu mari resurse pedagogice specifice (sănătatea psihică și fizică) și generale (etice, estetice, profesionale)

- care trebuie cultivate metodic pentru „a lupta împotriva diferitelor forme de analfabetism fizic”, întreținute de societatea (post)modernă ;
- h) *mijloacele de informare în masă*, concepute ca resurse de educație permanentă directă, cotidiană, are trebuie valorificate prin „filtre care acționează – exigența, bunul gust și curajul intelectual” ;
 - i) educația civică, realizată special pentru „dezvoltarea cunoștințelor și ideilor care duc la instituirea și întărirea formelor democratice ale puterii și administrației”, cultivând interesul pentru activitățile obștești (Paul Lengrand, *op.cit.* pp. 49-77).

Abordarea istorică a educației permanente postmoderne confirmă importanța acesteia în condiții de *criză a civilizației globale* manifestată prin faptul că „tehnologia umană și organizarea socială au depășit cu mult spiritul uman”. Misiunea educației permanente constă în „reînnoirea spiritului uman pentru a redresa echilibrul în raport cu celelalte forțe care interacționează în făurirea civilizației” – mașina/tehnica și societatea.

Educația permanentă *postmodernă*, confruntată cu „o criză în continuă creștere a civilizației globale”, trebuie „să satisfacă nevoia omului contemporan de a controla, adapta și crea tehnologia și organizarea socială, relevante pentru o nouă calitate a vieții și pentru o căutare mai semnificativă a valorilor mai eficiente și mai adecvate ale spiritului” uman (R.H.Dave, sub redacție, trad., 1991, p. 113).

Promovarea educației permanente este o *soluție pedagogică globală* pentru depășirea unei *crize a civilizației globale*. Este determinată social de interacțiunea următorilor *factori istorici* acumulați procesual în societatea modernă și postmodernă (*idem*, pp. 117-124) :

1) *Explozia cunoștințelor științifice și tehnologice.*

Este consecința revoluției intelectuale din secolele XIX-XX”. Ea „impune o construcție adecvată a învățării permanente”, continuată și după ciclurile de învățământ și superior prin „forme potrivite de *educația adulților*, *educație recurentă*, *autoeducație*, însoțite de o anumită reorganizare a cunoștințelor”.

2) *Democratizarea societății.*

Este consecința evoluției politice în secolul XX. Ea impune nu numai recunoașterea juridică a accesului tuturor la învățământ, ci și crearea condițiilor de realizare efectivă, susținută economic și psihosocial, în termenii „*participării* omului la toate activitățile fundamentale, la propria sa alegere”.

3) *Dezvoltarea societății în plan economic, politic, cultural.*

Este reflectată la nivelul unor noi valori, atitudini și capacități. Ea impune educația permanentă necesară pentru realizarea „unui efort spre universalitate, în căutarea unui nou echilibru între libertate și realitățile tehnologice, tradiție și inovație, bunăstare materială și o calitate superioară a vieții”.

4) *Mass-media, lumea muncii, timpul liber.*

Asigură noi oportunități prin progresul tehnologic aplicat pentru difuzarea în masă a informației, restructurarea proceselor de producție, utilizarea creatoare a timpului disponibil care poate fi din ce în ce mai mare. Aceste fenomene sociale determină reorientarea educației permanente spre anumite *obiective generale*, necesare în societatea *postmodernă*, care vizează: a) promovarea unei noi ordini sociale, democratice, nonviolente; b) creșterea calității vieții prin „reabilitarea spiritului uman, slăbit de cultul bogăției și al mașinii; c) „transcendența de la starea confuză a omului contemporan la un nou umanism”.

5) *Afirmarea unui nou umanism ca filozofie socială*

Este o necesitate culturală, psihologică, politică, economică, dar în primul rând pedagogică. Ea impune promovarea *educației permanente postmoderne* care are ca scop generale valorificarea la maximum a „posibilităților omului de cunoaștere, simțire și voință”, angajate „atât în realizările individuale, cât și în dezvoltarea socială, în evoluția ulterioară a omenirii”.

Fundamentele filozofice

Fundamentele filozofice ale educației permanente au în vedere abordarea globală a activității de *formare-dezvoltare* a omului, în efortul „de a stăpâni acea mare realitate socială și tehnologică pe care el a creat-o și pe care o creează încă”. În consecință, educația permanentă este definită la nivelul unui concept filozofic care delimitează sfera de cuprindere și finalitatea sa generală. „Educația permanentă cuprinde întregul mod de viață în totalitatea sa și implică o transformare atât a omului cât și a societății” (R.H.Dave, sub redacție, trad., 1991, p. 379).

Fundamentarea filozofică a educației permanente conduce spre *un proiect social global și constructiv* în cadrul căruia „societatea este centrată pe învățământ”. Este o alternativă la *proiectul social fragmentar și agresiv* al „societății de producție și de consum” care duce la standardizare, înstrăinare, „deșert spiritual”. În replică, educația permanentă promovată „într-o *societate centrată pe învățământ* este bazată pe ideea că dezvoltarea continuă a omului formează o parte integrantă a existenței sale” (*idem*, pp. 380, 381).

Soluția strategică propusă pentru *fundamentarea filozofică a educației permanente* are în vedere resursele universale ale artei, situate dincolo de „dezvoltarea sensibilității estetice de dragul ei”. Este necesară *comunicarea valorilor prin artă* concepută ca un obiectiv și „*un conținut major al învățământului (...)* care modelează și dezvoltă un simțământ pentru valorile sociale”.

Strategiile educației permanente, fundamentate filozofic, urmăresc abordarea globală a procesului educativ care nu trebuie limitat nici la vârstele copilăriei, adolescenței și tinereții (proprii instruire școlare și universitare) și nici la educația adulților, realizată postșcolar sau postuniversitar. Au în vedere un scop mai profund, care vizează „o problemă de reorganizare completă a sistemului de educație”. În plan pedagogic și social anticipează reforma instituțiilor și a mijloacelor educației, extinse dincolo de limitele temporale și spațiale ale școlarității secundare și universitare (vezi Bogdan Suchodolski, în R.H.Dave, sub redacție, trad.1991, pp. 78-109).

Educația permanentă promovează reforma la scara întregii societăți, cu participarea tuturor actorilor sociali. Proiectează „o societate educativă” care reprezintă mai mult decât metaforic, axiologic și fundamental, „școala fără ziduri”.

Realizarea acestui proiect global solicită depășirea a două mari obstacole care se manifestă prin anumite tendințe fixate în structura practicilor pedagogice și sociale, dar și la nivelul *subconștientului colectiv*: 1) evaluarea activităților profesionale doar prin prisma eficienței lor sociale și individuale; 2) divizarea socială, reflectată și la nivelul treptelor școlare și al clasei de elevi, instituționalizată prin diferite practici de selecție și ierarhie școlară, lansate chiar de la vârste timpurii.

Soluțiile propuse *strategic* de educația permanentă vizează: 1) schimbarea perspectivei de evaluare a activităților profesionale în raport de realizarea efectivă a personalității umane, la maximum resurselor sale cognitive și noncognitive, activate imediat sau cu

potențial de realizare pe termen mediu și lung ; 2) reorganizarea structurilor școlare și postșcolare, inclusiv a celor pentru formarea continuă în raport de progresul școlar, profesional, etic, științific, tehnologic, general-uman al fiecărei personalități (*idem*, vezi pp. 82-84).

Realizarea accelerată a educației permanente, proiectată de *UNESCO* în termeni de politică globală, solicită crearea unui *context social* (și pedagogic) *deschis*, caracterizat prin trei calități complementare :

- 1) susținerea *motivației* pentru *învățare eficientă* la scară socială, necesară pentru toți cei aflați sau plasați în situația de *educați* (elevi, studenți, dar și absolvenți integrați într-o activitate socio-profesională, tineri, adulți etc. ;
- 2) valorificarea culturală a aspectelor materiale pentru a combate limitele societății de consum care generează profilul comportamental al „omului *unidimensional*”, dominat doar de utilitate, putere economică (bani) etc.
- 3) angajarea culturii la nivelul valorilor favorabile dezvoltării personalității, situate dincolo de orice tendință de „*consum*” sau de „*snobism cultural*”.

Mediul social al educației permanente trebuie construit ca *model deschis* necesar pentru „învingerea alienării” la nivel psihologic și cultural.

La nivel *psihologic*, mediul social care stimulează învățarea pe tot parcursul existenței umane, cu scop profesional, dar și general, de autoperfecționare morală, științifică, estetică, fizică etc. este premisă și „consecință a educației permanente”. Este stimulat de prezența condițiilor economice, politice și culturale de manifestare a democrației, la scară *macro* și *microsocială*.

La nivel *cultural*, mediul social acționează în favoarea educației prin intermediul factorilor materiali și spirituali. Lupta pedagogică și socială necesară este cea contra tendinței, fixată în societatea de consum, de „supraevaluare a valorilor materiale în detrimentul evaluării spirituale umane”.

Fundamentul filozofic angajat la acest nivel promovează un nou *principiu existențial* aflat la baza educației permanente – „principiul vieții bazate nu pe valori materiale, ci pe educație”. Soluția strategică propusă are, de asemenea, un caracter normativ și prescriptiv – viața umană trebuie să devină un doemniu al creativității și al contactelor umane care îmbogățesc înțelepciunea omului (*idem*, p. 87).

Ca filozof al educației, Bogdan Suchodolski își fixează modelul într-un cadru conceptual care definește educația permanentă la nivelul unei realități pedagogice globale. Ea integrează : a) „totalitatea învățării și predării” ; b) „un continuum” care include toate conținuturile și formele generale ale educației, toate vârstele psihologice și în ultimă instanță toate organizațiile sociale și comunitățile umane ; c) toate resursele psihologice, individuale și culturale, sociale, de ordin material și spiritual.

Critica ideologiei societății de consum are în vedere consecințele pedagogice degajate la limita „însingurării în deșert spiritual”. Rolul educației permanente este angajat în reconstrucția universului teleologic al omului în societatea (post)modernă. Scopul major al omului este „de a depăși limitele impuse de necesitatea de a-și satisface propriile nevoi materiale și spirituale”. Căile de realizare constau în : a) „reînnoirea, lărgirea și adâncirea contactelor cu alți oameni” ; b) „o profundă angajare în activități sociale”.

Educația permanentă ca soluție strategică, globală și deschisă solicită o filozofie pedagogică adecvată. În acest sens este proiectat „umanismul ca filozofie a educației permanente”. El se bazează pe reconcilierea între cultura tehnologică și organizațională, pe o parte și cultura umanistă, pe de altă parte, între științele tehnice și cele socioumane,

între eficiența activității, condiționată de reguli și libertatea de acțiune, favorabilă creativității superioare (inventive și inovatoare).

În *concluzie*, *filozofia umanismului* este dezvoltată pe baza următoarelor concepte care solicită o interpretare pedagogică din perspectiva educației permanente (vezi R.H.Dave, sub redacție, *op.cit.*, pp. 50, 51): 1) dimensiunile personalității umane; 2) scopul și valoarea vieții umane; 3) relația individ – societate; 4) calitatea vieții individuale și sociale; 5) existența cotidiană; 6) reconstrucția socială; 7) valori umane generale; 8) experiențe sociale; 9) civilizația construită la nivelul raporturilor dintre obiective – mijloace – rezultate; 10) evaluarea unor modele de societate centrate pe producție – consum – educație; 11) procese de alienare determinate de societate (socială, culturală, axiologică); 12) relația dintre eficiență și libertate, între cultura pragmatică și cultura umanistă.

Fundamentele sociologice

Fundamentele sociologice ale educației permanente sunt angajate în „schimbarea condiției umane prin implicarea formativă pozitivă a învățării sociale în toate etapele vieții. Educația permanentă, ca și concept fundamentat sociologic „este înțeleasă ca fiind agentul schimbării totale a sistemului educațional”. Soluțiile fundamentate sociologic vizează transformarea structurilor educației „care trebuie să devină mai descentralizate, mai flexibile și mai opționale” pentru a stimula efectiv resursele instruirii permanente.

Structura de funcționare a educației permanente, fundamentată sociologic „implică un tip cu totul diferit de organizare și integrare a indivizilor de toate vârstele, în conformitate cu nevoile individuale de învățare”. În afara treptelor școlare este încurajată „o organizare eterogenă, nelegată de vârstă și eliberată de spațiu „școală”. Formulele exersate social sunt deja insitucionalizate prin universități deschise, televiziuni școlare și universitare, „universități fără pereți”, învățământ deschis la distanță etc. Toate au în vedere, adaptarea educației la schimbările rapide produse în domeniul științei și al tehnologiei, dar și în plan cultural prin extinderea timpului liber și prin oferta excepțională a mass-mediei și a informatizării.

În măsura în care structurile sale depășesc limitele formale ale spațiului și ale timpului școlar/universitar, „educația devine o dimensiune a întregii vieți, a întregii activități – individuale și sociale – a oricărei ocupații”. Cu alte cuvinte, devine în mod efectiv educație permanentă. *Obiectivele și conținuturile* sale, „de la vârsta copilăriei până la bătrânețe se vor dezvolta de-a lungul unui continuum în care studiul, munca, timpul liber, luarea deciziilor responsabile vor fi mereu prezente”. Mijloacele de realizare, instituționalizate *nonformal* sau asumate *informal* vizează: a) *autoînvățarea dirijată*; b) *instruirea pentru readaptarea sau schimbarea profesională*; c) *exprimarea creativității în timpul liber*, d) *participarea la dezbateri și decizii sociale* la nivel *micro* și *macrostructural* în spiritul democrației reprezentative și directe, politice și sociale etc.

Teoria educației permanente fundamentată în plan sociologic, promovează o metodologie specifică de realizare a activităților la nivel *formal* și *nonformal* în cadrul sistemului de învățământ, dar și în afara acestuia. Această metodologie promovează strategii de „analiză critică și sistemică” orientate special în direcția „sociologiei schimbării”. Au ca rezultat reconstrucția educației în raport de cerințele funcționale, obiective ale sistemului social global. Educația permanentă este concepută ca model prospectiv al societății globale, „o ipoteză de bază și un cadru pentru o nouă sociologie a educației” (R.H.Dave, sub redacție, trad.1991,vezi pp. 192-196).

Fundamentele psihologice

Fundamentele psihologice ale educației permanente sunt avansate ca răspunsuri la riscurile generate de schimbările foarte rapide și foarte numeroase, dar și foarte contradictorii, acumulate ciclic în societatea modernă și postmodernă. Educația permanentă devine soluția de fond necesară pentru rezolvarea problemelor psihologice care întrețin „nesiguranța în viață”, „alienarea individualității”, incertitudinea în relațiile de familie sau de grup profesionale etc. care conduc la „criza identității”.

Toate fenomenele psihologice evocate, resimțite convulsiv la nivelul personalității, dar și al societății, trebuie să devină resurse ale educației permanente, inițiată deja în perioada primei copilării, care poate să asigure „fundamentele *învățării permanente*”. Soluțiile strategice, fundamentate psihologic în activitatea de educație permanentă, vizează :

- a) susținerea *identității individuale* și confirmarea sa în diferite situații de confruntare axiologică, etică, interpersonală și intrapersonală etc. ;
- b) înfruntarea situațiilor critice, obiective și subiective, de „declin funcțional”, generate de vârstă sau de context, prin acțiuni perseverente construite la un nivel de corelație optim între obiective și resurse intrapersonale și interpersonale ;
- c) orientarea specială spre „două stadii importante ale procesului de dezvoltare intelectuală – altfel neglijate în educația tradițională și chiar în cea modernă – „perioada fragedei copilării, precum și perioada maturității”.

Tratarea educației permanente ca „proces psihologic deschis” permite valorificarea pedagogică a „incertitudinii” existente în viața personală și socială. Aceasta poate deveni chiar o resursă de „energizare a învățării”.

Obiectivele psihologice ale educației permanente urmăresc consecvent formarea și dezvoltarea, pe toată durata vieții, a următoarelor competențe :

- a) capacitatea de a *învăța continuu*, ori de câte ori contextul oferă situații și experiențe noi ;
- b) capacitatea de a *înțelege „unitatea cunoștințelor”* prin generalizare și abstractizare, în situații de practică socială diversificată ;
- c) capacitatea de *înterînvățare* ca *învățare socială* prin „interacțiune cu semenii”, cu resursele *nonformale și informale* multiple ale mediului social (comunitar, cultural, economic, politic, religios, sportiv, natural/demografic etc.) ;
- d) capacitatea de *autoînvățare* în contexte *nonformale*, deschise spre schimbare socială, spre exersare creativă individuală și socială, spre experimentare psihosocială.

Fundamentul psihologic de bază al educației permanente este centrat asupra procesului complex de „învățare în viața însăși”. Învățământul proiecta ca subsistem al educației permanente va avea în vedere reconstrucția conținuturilor „în funcție de regulile științei, dar și în funcție de cerințele vieții”.

Acest *fundament psihologic al curriculumului* va permite învățământului *postmodern* să formeze și să dezvolte personalități umane „echipate pentru a face față tensiunilor și presiunilor rezultate dintr-o schimbare rapidă”. Mai mult decât atât legătura psihologică profundă dintre conținutul științific, necesar și la nivel de educație permanentă și *experiența de viață* va fi susținută nu doar intelectual, ci mai ales, *afectiv și motivațional*. „*Prin procesul trăirii viața însăși devine o sursă majoră de învățare*” realizată în sensul *educației permanente*, productivă în plan *moral și estetic, științific și tehnologic* etc. (op.cit., vezi pp. 386-388).

Fundamentele antropologice și ecologice

Fundamentele antropologice ale educației permanente sunt și *ecologice* în măsura în care contribuie la „dezvoltarea unei înțelegeri mai largi a faptului că viața umană este numai un element într-un *ecosistem* extrem de integrat, global”. Au în vedere formarea și dezvoltarea unui tip uman cu un potențial angajat special în protecția naturii în fața (sub)sistemelor sociale (economice, tehnologice, politice etc.) „care alterează calitatea vieții”.

În contextul societății (post)moderne, educația permanentă trebuie proiectată ca strategie antropologică de sensibilizare a oamenilor și a comunităților față de problematica mediului natural și social expus uneori „patologiei supraviețuirii”. Soluțiile pedagogice întreprinse în sensul educației permanente vizează :

- a) promovarea unor tipuri umane și stiluri de viață favorabile protecției naturii, „menținerii diversității plantelor și animalelor” ;
- b) participarea eficientă la „organizațiile care controlează și încearcă să descentralizeze tehnologiile societatale”, implicate în derularea standardizată a activităților și obiceiurilor *grupurilor sociale largi* ;
- c) încurajarea acțiunilor sociale responsabile care militează pentru *democratizarea tehnologiei* prin utilizarea ei în folosul unui „țel cetățenesc comun acceptat” ;
- d) exersarea unor noi căi de comunicare *nonformală*, orientată spre utilizarea informației în cadrul unor *structuri deschise* (spre diferite vârste, profesii etc.) și în condiții *metodologice euristice*, „organizate parțial în funcție de ritmurile și ciclurile naturale” ;
- e) dezvoltarea *curriculară* a programelor de instruire *nonformală* (și chiar formală) prin *negociere*, cu participarea *educaților înșiși*, „cu asistența mai degrabă a facilitatorilor învățământului decât a directorilor sau a controlorilor” (inspectorilor) ;
- f) planificarea oricărei activități dintr-o perspectivă *euristică*, favorabilă creativității, care oferă, în orice context, indiferent de gradul de îndeplinire a obiectivelor, un final „cu sfârșit deschis”, în spiritul educației permanente (*op.cit.*, vezi pp. 388-390).

Fundamentele antropologice și ecologice care determină formarea și dezvoltarea unui tip uman în societatea (post)modernă sunt concentrate la nivelul *culturii*. *Educația permanentă* are misiunea de a articula laturile separate ale culturii : valorile cunoașterii (științifice, artistice etc.), recunoscute social – mentalitățile și obiceiurile preluate individual și în grup, prin tradiție sau la nivel comunitar ; *cultura* care îl leagă pe om direct de natură care „va accentua relațiile sale afective profunde” – *cultura* care va pune accent pe achiziția impersonală a resurselor și pe rolul omului ca *anexă a tehnologiei* ; cultura emoțională cu *comunicare implicită* – cultura rațională cu *comunicare explicită*.

Procesele bazate pe valorificarea antropologică și ecologică a culturii la nivelul educației permanente sunt cele de :

- a) *aculturare* – „însușirea caracteristicilor culturale ale altui grup prin interacțiune *directă* ;
- b) *enculturare* – „transmiterea comportamentului cultural sau învățat în mod explicit sau implicit ;
- c) *socializare* – formarea oamenilor „apți social pentru o societate specifică”, integrați în familie, profesie, comunitate etc. (*op.cit.*, vezi pp. 309, 313, 314).

Fundamentele economice

Fundamentele economice ale educației permanente pot fi identificate la nivel ideologic și instituțional.

La nivel *ideologic*, dezvoltarea economiei oferă educației permanente argumente în favoarea extinderii sale în raport de cerințele de formare profesională continuă exprimate direct și indirect în toate sectoarele sociale.

La nivel *instituțional*, dezvoltarea economiei, în general, cea bazată pe cunoaștere, în mod special, produce o transformare profundă a diviziunii sociale a muncii, reflectată și în structurile de organizare ale educației permanente. Aceste structuri sunt preocupate să propună soluții alternative pentru evoluția profesională a tuturor *actorilor sociali* prin „alternarea verticală și orizontală – a *specializărilor* – în decursul timpului” (*op.cit.*, pp. 391-392).

Perfecționarea relației dintre diviziunea socială a muncii și sistemele de învățământ poate fi realizată din două perspective, care solicită *educația permanentă*:

- a) *raționalizarea structurii de clasă* prin stimularea întregii vieți profesionale, culturale și socioeconomice a celui educat;
- b) „transformarea diviziunii sociale a muncii în premisă necesară pentru o adevărată educație permanentă”, ca principiu de organizare a sistemelor *postmoderne* de învățământ sau ca parte integrată în structura de organizare sau în structura de relație a acestora (*op.cit.*, pp. 359-362).

16.2. Elaborarea conceptului pedagogic de educație permanentă

Fundamentarea istorică, filozofică, sociologică, psihologică, antropologică (și ecologică), economică a educației permanente impune realizarea unor generalizări și abstractizări orientate, în mod special, în direcția elaborării unui concept *pedagogic fundamental*.

Educația permanentă construiește un *răspuns pedagogic* la problemele generate de criza civilizației globale, de efectele psihologice negative ale schimbării, de explozia informațională și tehnologică, de dezechilibrul existenței umane, de accentuarea inegalităților sociale, economice, dar și culturale.

Funcția generală a educației permanente, exprimată în mod obiectiv, ca răspuns la problemele sociale amintite, constă în „extinderea învățării de-a lungul vieții, orientată spre un *scop*”. Realizarea sa implică „reintegrarea culturii cu învățământul”. Învățământul devine un *scop în sine* care urmărește *împlinirea umană și valorile umaniste* cultivate, în mod special, de educația permanentă.

Educația permanentă poate fi definită din trei perspective, ca *proces pedagogic*, ca *demers individual* și ca *principiu de politică a educației* (*op.cit.*, p. 49).

În *prima perspectivă*, „*educația permanentă* este un *proces* de perfecționare a dezvoltării personale, sociale și profesionale pe durata întregii vieți a oamenilor, în *scopul* îmbunătățirii calității vieții atât a indivizilor, cât și a colectivității lor”. Ca *proces*, *educația permanentă* integrează toate formele de *învățare* – *formală, nonformală, informală* – care asigură *progresul individual și social* în toate etapele și domeniile existenței umane în *societatea postmodernă* care tinde să devină *educativă*

În cea de-a doua perspectivă, *educația permanentă* reprezintă un *demers individual* prin care personalitatea umană urmărește să-și armonizeze diferitele stadii și conținuturi ale instruirii în vederea atingerii unui echilibru psihosocial, în plan profesional, intelectual, moral, cultural. Are în vedere asigurarea continuității în formarea și dezvoltarea fiecărei personalități, perfectibilă prin inițiativele sale de *autoînvățare*, *autoinstruire* și chiar de *autoeducație*.

În cea de-a treia perspectivă, *educația permanentă* constituie un *principiu de politică a educației* angajat în reorganizarea sistemului de învățământ ca parte a acestuia la nivelul structurii sale de bază sau a structurii sale de relație, cu mediul social (economic, cultural, religios, politic, comunitar, militar etc.). Afirmarea universală a acestui principiu, va conferi educației permanente resurse multiple de dezvoltare operațională, „în funcție de condițiile socioeconomice, politice și culturale diferite, de numeroase variabile intra și extraeducaționale”, proprii fiecărei societăți și comunități umane.

Articularea pedagogică a celor trei perspective permite înțelegerea *educației permanente* ca *direcție principală de evoluție a educației* în contextul afirmării paradigmei *curriculumului* în societatea *postmodernă*. Astfel, „educația permanentă încearcă să vadă educația în *totalitatea ei*”, căutând să integreze toate *formele* sale (*formală, nonformală, informală*) și „să articuleze toate *structurile* și *stadiile* educație pe dimensiunea verticală (temporală) și orizontală (spațială)”.

Caracteristicile generale ale educației permanente, concentrate la nivel conceptual, sunt reflectate comprehensiv la nivelul tuturor fundamentelor sale analizate anterior. *Sinteza pedagogică* pe care o propunem permite analiza educației permanente la nivel teoretic, metodologic și practic, ca resursă a progresului individual și social, durabil și consistent. Această *sinteză* vizează mai multe *repere pedagogice* (*op.cit.*, pp. 65-66) :

- 1) *Funcțiile educației permanente*: a) *adaptativă și inovatoare* (în raport cu cerințele sociale și individuale, generale și speciale); b) *corectivă* (în raport cu deficiențele sistemului și ale procesului de învățământ).
- 2) *Structurile de organizare ale educației permanente*: a) *verticale* (distribuite în *timp*, pe tot parcursul existenței umane); b) *orizontale* (distribuite în *spațiul* disponibil în orice moment al existenței umane).
- 3) *Scopul general „final, al educației permanente* – a menține și a îmbunătăți *calitatea vieții*”.
- 4) *Timpul pedagogic al educației permanente* – „nu se termină la sfârșitul școlarizării, ci se întinde pe întreaga durată de viață a unui individ”.
- 5) *Stadiile educației permanente* – „nu se limitează doar la educația adulților, ci cuprinde toate stadiile educației: preșcolar, primar, secundar ș.a.m.d., abordând educația în *totalitatea ei*”.
- 6) *Modalitățile de realizare ale educației permanente* – includ toate *formele* de educație/instruire/învățare *formală, nonformală, informală*.
- 7) *Contextul* în care se realizează educația permanentă este *deschis* incluzând :
 - a) *familia* – „joacă primul, cel mai subtil și mai crucial rol în inițierea procesului de învățare permanentă” ;
 - b) *comunitatea* – intervine „din momentul în care se stabilesc primele interacțiuni ale copilului și continuă pe parcursul întregii vieți, atât în domeniul profesional, cât și în cel general” ;
 - c) *instituțiile educaționale* – „școlile, universitățile, centrele de instruire care nu mai dețin monopolul asupra educației și nu mai pot exista izolate de alți factori educativi din societate”.

- 8) *Conținuturile educației permanente*: a) profesionale (formare inițială și continuă, reciclare, educație recurentă etc.) ; b) generale (cultură generală, estetică, tehnologică, morală, civică, economică, religioasă, sportivă etc.

În calitate de **concept pedagogic fundamental**, *educația permanentă* reprezintă acea orientare valorică, normativă și prescriptivă, asumată la nivel social și individual pentru integrarea tuturor *conținuturilor generale* (moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic) și a *formelor generale* ale educației (*formală-nonformală-informală*), în noi modalități flexibile de organizare a activității sau de restructurare a acesteia, funcționale pe tot parcursul și în fiecare moment al existenței umane

Funcția centrală a educației permanente constă în integrarea optimă a conținuturilor și a formelor generale ale educației pe tot parcursul existenței umane și în fiecare moment de evoluție a acesteia. Ea permite realizarea celor două funcții principale care vizează, pe de o parte, adaptarea și inovația, iar pe de altă parte, corectarea la scara întregului sistem de educație/învățământ

Structura generală a educației permanente vizează cele două coordonate care permit distribuția resurselor pedagogice ale *conținuturilor* și *formelor generale ale educației* de-a lungul întregii existențe umane și în fiecare moment și etapă de evoluție a acesteia, în plan psihologic, individual și social.

Coordonata *verticală* vizează *timpul pedagogic al educației permanente* care acoperă practic întreaga existență umană, toate ciclurile vieții, de la naștere până la moarte.

Coordonata *orizontală* vizează *spațiul pedagogic al educației permanente* care poate fi identificat sau creat pentru a fi utilizat în fiecare moment și ciclu al existenței umane, în raport de specificul acestora și de dinamica proprie contextului social – la nivelul sistemului de educație și de învățământ și al procesului de învățământ.

Structurile de organizare ale educației permanente sunt concepute la un nivel predominant *formal, nonformal și informal*. Avem în vedere *structurile bazate pe școală, structurile speciale de învățare și structurile informale de învățare* (R.H.Dave, *op.cit.*, pp. 418-420).

Structurile educației permanente bazate predominant pe școală sunt rezultatul unor schimbări majore operate la nivelul cadrului formal rigid, prin trei *procese manageriale* specifice :

- a) *deformalizarea* – creată odată cu introducerea „principiului autoeducației adulților în educația școlară ; implică structuri alternative față de cele standardizate în clasa de elevi. Activități practice, activități de cabinet, activități de laborator etc.
- b) *descentralizarea* – realizată la nivelul mecanismelor de decizie formală prin inițiativa echipei de profesori sau de părinți, a asociațiilor locale, a unor grupuri ale comunității etc. ; implică valorificarea principiului individualizării, asociat cu ideea de democrație, egalitate/egalizare în educație, gândire globală aplicată în context local ;
- c) *conducerea flexibilă a clasei* – angajată prin valorificarea principiului *autoînvățării* ; implică : grupe opționale, organizarea timpului liber în interiorul programului formal, tehnici de autoevaluare cu responsabilități deplin asumate ; transformarea rolului profesorului în orientator, animator, consilier

Analiza educației permanente evidențiază importanța celor două *coordonate poziționate pedagogic* special pentru *integrarea tuturor conținuturilor și formelor generale ale educației*, angajate ca *resurse formative optime* distribuite *rațional* și valorificate *eficient* în timp și spațiu pe tot parcursul existenței umane.

Coordonata verticală a educației permanente probează deschiderea temporală nelimitată a activității de *formare-dezvoltare* a personalității, desfășurată longitudinal, pe toată durata vieții. În această perspectivă, educația valorifică *resursele pedagogice* ale fiecărui „ciclu al vieții” – *copilăria, (pre)adolescența, tinerețea, maturitatea, bătrânețea*. Avem în vedere acele resurse pedagogice importante, dependente de „rolurile și statutele” naturale și sociale, dobândite sau proiectate, reale sau virtuale, retrospective sau prospective, tipice personalității umane (vezi Ursula Schiopu ; Emil Verza, 1995, pp. 42-49).

Activitatea de educație, în general, este angajată, astfel, psihologic și social, într-o direcție de *dezvoltare permanentă* importantă, în egală măsură, pentru destinul existențial al omului și al societății. Ca activitate orientată valoric, în mod special, la nivel de *educație permanentă*, ea „evoluează atât ca *formare școlară inițială* cât și ca *formare extrașcolară și postșcolară (postuniversitară etc.)* continuă” (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, vezi p. 348).

Distribuirea și valorificarea *timpului pedagogic* necesar educației/instruirii solicită celor care proiectează și realizează astfel de activități să asigure deschiderea spre noi surse de perfecționare, de reciclare sau de reconversie profesională – a cunoștințelor și capacităților cognitive, socioafective și psihomotorii dobândite în etapa de formării personalității (ca elev, student, absolvent, adult – practicant al unei profesii, membru al unei comunități/familie comunitate locală, comunitate profesională, comunitate politică etc.).

Activitatea de *educație/instruire* realizată la un anumit nivel, treaptă, ciclu de învățământ nu trebuie concepută niciodată ca un proces încheiat. Din contră, trebuie proiectată ca o etapă deschisă spre noi realizări, care urmează să fie continuată la un stadiu superior în viitorul imediat și pe termen mediu și lung. În această perspectivă orice activitate de educație proiectată în sensul *paradigmei curriculumului și a postmodernității societății*, corelează *formarea* (actuală) a personalității (elevului, studentului etc.) cu *dezvoltarea* sa viitoare, *permanentă*, continuă. Realizarea sa efectivă, în timp, în raport de condițiile fiecărei vârste psihologice, presupune valorificarea potențialului pedagogic al tuturor *conținuturilor generale (morale-intelectuale-tehnologice-estetice-psihofizice)* și al *formelor generale* ale educației (*formală-nonformală-informală*).

Coordonata orizontală a educației permanente probează deschiderea spațială nelimitată a activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane în fiecare moment al vieții. Această direcție de evoluție valorifică simultan, intensiv sau extensiv, toate acțiunile și influențele posibile la nivel de educație școlară – educație extrașcolară (familie – comunitate – mass-media – *loisir* etc).

Valorificarea *spațiului pedagogic* necesar educației/instruirii solicită celor care proiectează și realizează asemenea activități să asigure *deschiderea* pe *orizontala sistemului de învățământ*, în interiorul și în afara acestuia, la nivelul *structurii de organizare și de relație*. Astfel, pe toată perioada școlarității (primare, secundare, universitare) este necesară distribuirea resurselor informativ-formative ale *conținuturilor* proiectate la nivelul tuturor *formelor generale* care pot asigura realizarea obiectivelor educației/instruirii prin *acțiuni* organizate (*formal-nonformal*) sau *influențe* de tip *informal* (atrase în cadrul acțiunilor de tip formal, nonformal sau desfășurate spontan în afara acestora).

În desfășurarea sa procesuală, *educația/instruirea* nu trebuie redusă doar la resursele existente în plan *formal* (școlar). *Perspectiva educației permanente*, realizabilă la nivelul dimensiunii orizontale a sistemului de învățământ, în interiorul, dar și în afara acestuia, permite eliberarea programelor școlare/universitare de presiunea informației, redistribuind-o în raport de timpul disponibil în școală, dar mai ales în afara școlii. În această

direcție, trebuie să evidențiem importanța *studiului individual* (acasă, în bibliotecă etc.) proiectat la nivel de *educație/instruire nonformală*, complementară cu cea *formală*.

În perspectiva *educației permanente*, *educația formală* asigură realizarea *obiectivelor generale, obligatorii*; *educația nonformală* preia obiectivele *speciale, opționale*, care nu pot fi realizate integral în cadrul *educației formale*.

Obiectivele generale, obligatorii, ale educației formale vizează dobândirea cunoștințelor și capacităților de bază și operaționale ca profil de cunoaștere și de specializare/profesionalizare, necesare la nivelul fiecărei vârste psihologice/școlare. Obiectivele speciale, specifice educației nonformale (vizează rezolvarea unor situații, referitoare la elevii-problemă (în sens pozitiv și negativ), la sarcinile educației tehnologice (în special cele profesionale, estetice, sportive, etc., la provocările lansate de „noile educații”. Așa cum aminteam aceste obiective speciale nu pot fi atinse integral în cadrul educației formale, ci în raporturi de complementaritate cu educația nonformală.

Educația permanentă valorifică nu numai acțiunile pedagogice elaborate în mod planificat, organizat, pe orizontala (dar și pe verticala) *sistemului* și a *procesului* de învățământ. În egală măsură, în raport de context, educația permanentă este *deschisă orizontal* (dar și vertical) spre toate influențele *informale* conștientizate sau atrase la nivelul structurii acțiunilor pedagogice *formale* și/sau *nonformale* exprimate și interpretate la nivel de „*curriculum informal*” sau de „*curriculum ascuns*”.

În plan *epistemologic*, *educația permanentă* poate fi interpretată la nivelul continuității posibile și necesare între calitatea sa de *concept pedagogic fundamental* și cea de *concept metodologic* cu valoare de *principiu general de politică a educației*.

Valoarea praxiologică a conceptului pedagogic de educație permanentă este dublă : a) *teoretică*, angajată la nivelul *teoriei generale a educației*; b) *practică*, angajată în sens *metodologic* și *normativ*, la nivelul mai multor științe ale educației, implicate în proiectarea sistemelor postmoderne de învățământ (*teoria generală a curriculumului, sociologia educației, politica educației, managementul educației, planificarea educației, managementul activităților didactice* etc.).

La nivel *teoretic*, *educația permanentă* reprezintă un *concept pedagogic fundamental*, dar și *operațional*.

În calitatea de *concept pedagogic fundamental*, *educația permanentă* reprezintă un demers epistemologic de tip *integrator*, care „înglobează toate aspectele actului educativ”, referitoare la conținuturile și formele generale, distribuite temporal și spațial, vertical și orizontal, pe tot parcursul existenței și în fiecare moment ale existenței, la nivel global și deschis la scara societății, în general, a sistemului de educație/învățământ, în special.

La acest nivel, definitoriu pentru conceptul fundamental de educație permanentă, *integrarea este orizontală și verticală*.

A) *Integrarea orizontală*, assemblează continuum, în *spațiu pedagogic* extins, *formal, nonformal, informal*, acțiunile și influențele pedagogice provenite în orice moment al evoluției celui *educat* (preșcolar, elev, student, adult) de la nivel de :

- a) familie, vecinătate, comunitate locală, societate (națională, globală/mondială), domeniu de activitate profesională (în cazul absolvenților, adulților etc.), mass-media; factori de recreere/loisir (culturali, religioși, sportivi etc.);
- b) discipline de învățământ – relații de intra și interdisciplinaritate la nivelul aceluiași semestru sau an de învățământ;
- c) aspecte ale dezvoltării/conținuturi generale/valori pedagogice fundamentale : *morale – intelectuale/științifice – tehnologice – estetice – fizice*, semnificative „pe parcursul unui stadiu specific al vieții”.

- B) *Integrarea verticală*, assemblează continuu de-a lungul timpului extins la toată perioada vieții, valorificând toate conținuturile și formele generale ale educației, la nivel de *continuitate* între :
- a) diferite stadii de învățare/trepte de învățământ – preșcolar, primar, secundar, universitar ; profesional, de formare inițială și continuă ; recurent etc. ;
 - b) niveluri, trepte, cicluri de instruire, arii curriculare, discipline de învățământ în cadrul unui stadiu de dezvoltare al personalității în contextul sistemului de învățământ ;
 - c) rolurile asumate social de-a lungul existenței umane (elev, student, absolvent integrat profesional, participant la cursuri de perfecționare, soț, părinte, bunic, pensionar etc. ;
 - d) diferite aspecte ale dezvoltării în timp, în plan moral, intelectual, profesional, estetic, fizic, religios, politic etc.

În calitate de *concept pedagogic operațional*, *educația permanentă* reprezintă un demers de tip *descriptiv* care extinde aplicațiile sale „*asupra tuturor aspectelor educației*”, la nivel de sistem și de proces, cu obiective specifice promovate în spațiul școlar și extrașcolar, la toate vârstele școlare și psihologice, ale copilului, (prea)dolescenței, tinereții, maturității etc. (vezi Thomas, Jean, 1977, pp. 79-81).

Conținutul conceptului pedagogic de educație permanentă reflectă „trei fenomene noi” care marchează trăsăturile definitorii ale educației *postmoderne*. Astfel, în premieră istorică, educația ajunsă în etapa *postmodernă* :

- (1) „*tinde să preceadă nivelul dezvoltării economice*”, devenind o sursă de dezvoltare strategică și inovatoare a societății ;
- (2) „*își propune să pregătească oamenii pentru tipuri de societate care încă nu există*”, anticipând evoluții și revoluții în plan științific și tehnologic, cultural și comunitar ;
- (3) se confruntă cu mecanismul eficienței economice în contextul căreia „diferite societăți încep să respingă un mare număr de produse oferite de educația instituționalizată”, ceea ce stimulează resursele formative deschise la scara întregului sistem social (vezi Faure, Edgar și colab. trad.1974, pp. 54-56).

La nivel practic, în sens *normativ*, educația permanentă devine un *principiu de acțiune* care proiectează transformarea societății însăși într-o „*cetate educativă*”. Acest concept construit metaforic, complementar cu cel de *educație permanentă*, conferă responsabilitate pedagogică tuturor organizațiilor sociale (economice, politice, culturale, religioase etc.), nu doar celor școlare ; precum și tuturor *comunităților* umane (familia, poporul, națiunea etc.).

În sens *metodologic*, „*ideea de educație permanentă este cheia de boltă a cetății educative*”. Este „*ideea de bază a politicilor educative pentru anii ce vin atât în țările dezvoltate cât și pentru țările în curs de dezvoltare*”. Ea va duce *practic* la restructurarea sistemului de educație și de învățământ, prin *redistribuirea rațională și eficientă a instruirii* într-un *timp* și *spațiu pedagogic global* corespunzător întregii existențe umane (*idem* vezi, pp. 34 ; 241-244).

În *concluzie*, la nivel *practic*, în plan *normativ* și *metodologic*, *educația permanentă* promovată în perspectiva paradigmei *curriculumului* dobândește semnificația majoră de *principiu de politică a educației în societatea postmodernă*. În plan *normativ*, „*educația permanentă este un principiu organizator pentru toate tipurile de educație*”, dezvoltate la nivelul sistemului de învățământ. În plan *metodologic* și *operațional*, „*educația permanentă furnizează un sistem integral pentru toate tipurile de educație*”, dezvoltate la scara procesului de învățământ prin diferite discipline școlare/universitare (R.H.Dave, sub redacție, trad.1991, p. 66).

În **concluzie**, *conceptul de educație permanentă* definește o direcție principală de dezvoltare a educației, subordonată paradigmei *curriculumului* (în calitate de direcție *fundamentală*), angajată la scara întregii societăți, a sistemului de educație și de învățământ, conceput la nivel global și deschis.

Educația permanentă, analizată la nivel conceptual, într-un context pedagogic și social deschis, are următoarele caracteristici :

- 1) *Integrare pedagogică funcțională* a tuturor *conținuturilor și formelor generale ale educației*, pe orizontală (spațială) și verticală (temporală) a sistemului de educație, a sistemului și a procesului de învățământ, realizată în termeni de *continuitate*, distribuție rațională a resurselor pedagogice, *interdisciplinaritate*, *interrelaționare* și *interacțiune* între cultura generală – cultura de profil – cultura profesională/de specialitate etc.
- 2) *Universalitate*, susținută *pedagogic* la nivel de *democratizare a educației* prin promovarea unor structuri de organizare deschise, flexibile, adaptabile la cerințe multiple, alternative, populare ; opuse celor *elitiste*, ierarhice și predominant selective ; bazate pe inovație didactică și experiment social etc.
- 3) *Individualizare*, realizată *pedagogic* prin gradualizarea obiectivelor, cunoașterea resurselor pedagogice, valorificarea educabilității, dezvoltarea motivației interne, flexibilitate și diversitate în conținut și metodologie, deschidere spre autoeducație (învățare dirijată, autoînvățare, interînvățare, autoevaluare, evaluare participativă, evaluare cooperativă etc.).

16.3. Strategia educației permanente

„*O strategie a educației permanente*” este schițată în *cartea-manifest* lansată de UNESCO în anul 1970. Componentele principale ale *strategiei*, sugerate la acest nivel, vizează : A) direcțiile fundamentale de acțiune ; B) dimensiunile temporale ale educației permanente ; C) alfabetizarea funcțională ; D) *obiectivele generale și specifice*, „de perspectivă și imediate” ; E) acțiunea comună pentru „o societate educativă” (vezi Paul Lengrand, trad., 1973, pp. 78-102).

- A) *Direcțiile fundamentale de acțiune* ale educației permanente sunt schițate la nivel de *model prospectiv*. Au în vedere : a) continuitatea între toate treptele și conținuturile școlare/universitare, „astfel încât să se evite pierderea cunoștințelor însușite” ; b) consolidarea legăturilor dintre toate *conținuturile și formele* propuse în raport de *obiective* ; c) utilizarea la maximum a tuturor resurselor pedagogice existente, necesare pentru îndeplinirea obiectivelor proprii fiecărei societăți.
- B) *Dimensiunile temporale ale educației permanente* sunt exprimate la nivelul a „două orientări majore” : a) educația adulților ; b) educația preșcolarilor, elevilor și studenților. *Educația adulților* este generată de o multitudine de situații și motivații sociale, sesizate și susținute la nivel guvernamental și nonguvernamental. Ele acoperă mai multe domenii : a) domeniul financiar care solicită educație economică ; b) domeniul legislativ și administrativ, care solicită educație juridică ; c) domeniul cultural – care solicită educația adulților prin masa-media, biblioteci, mediateci, rețele informaționale etc. ; d) domeniul public, în mod special *învățământul* – utilizat și pentru educația adulților, pentru formarea cadrelor specializate în educația adulților – dar și *cercetarea* (pedagogică, sociologică, psihologică etc.), orientată spre educația adulților.

Educația preșcolarilor, elevilor și adulților este transformată radical din perspectiva educației permanente. Planul și programele de învățământ sunt restructurate *curricular* în măsura în care au ca scop strategic pregătirea tuturor vârstelor pentru studiu intensiv și extensiv, pentru autoînvățare și autoinstruire. Educația permanentă are în vedere toate cerințele formative ale personalității celui educat, nu doar cele intelectuale. Stimulează individualizarea învățământului, urmărind dezvoltarea fiecărui *educat* „conform naturii sale, în funcție de vocația sa, de capacitățile sale proprii și nu în funcție de un model dat”. Prioritară devine „*metoda*” care formează capacitatea de *a învăța să înveți*, în perspectiva „unei legături mai strânse între diferitele discipline (...), între instruirea științifică și cea literară”. Urmărește, în mod special, „legătura învățământului cu viața”, prin următoarele obiective : a) integrarea valorilor muncii și ale economiei (n.n. *postmoderne*) în cultura școlară și universitară ; b) utilizarea tuturor resurselor noilor *mass-media* în instruirea permanentă ; c) asimilarea valorilor civice referitoare la „lectura permanentă”, „arta de a trăi”, comunitate (familie).

- C) *Alfabetizarea funcțională* este considerată „cea mai bună ilustrare a justetei conceptului de educație permanentă”, promovat la nivel de strategie socială. În perspectivă istorică, educația permanentă a jucat un rol decisiv în realizarea primei faze a alfabetizării, *alfabetizarea primară sau instrumentală* care constă în însușirea *cititului, scrisului și socotitului* de întreaga populație a unei țări (inclusiv sau mai ales de către „adulții analfabeți”).

Cea de-a doua fază a alfabetizării, *alfabetizarea secundară sau funcțională*, este produsul și resursa principală a educației permanente, promovată în contextul societăților moderne. Implică, în mod special, educația permanentă a adultului „chemat să participe activ la transformarea structurilor și condițiilor de existență ale lumii în care trăiește în funcție de programele generale de dezvoltare a societății și de obiectivele legate de formarea unei națiuni”. Cunoștințele de lectură, scriere, calcul devin capacități utilizate în procesul *muncii*, contribuind la dezvoltarea socială și individuală în context cultural restrâns (la propriul domeniu de activitate) sau extins, în plan civic, comunitar, politic, economic etc. În orice sector de activitate, *alfabetizarea funcțională* are „drept scop ridicarea nivelului conștiinței oamenilor și găsirea mijloacelor intelectuale pentru a se exprima, a comunica, a se informa cu precizie și a pătrunde în tainele științei” (*op.cit.*, p. 91).

Alfabetizarea funcțională, ca produs și ca resursă a educației permanente, răspunde cerințelor de formare și dezvoltare continuă a *omului modern în societatea modernă industrializată*. Din punct de vedere pedagogic, intervine la un nivel superior, prin complexitatea și abstractizarea sa, „față de celelalte mijloace de transmitere a gândurilor și sentimentelor – cum ar fi imaginea”.

Aplicarea alfabetizării funcționale în procesul de învățământ confirmă unitatea necesară între cele două *dimensiuni ale educației permanente* – a *adulților*, respectiv a *preșcolarilor, elevilor și studenților*, integrați în structurile de organizare ale sistemului de învățământ. Este realizată în perspectiva utilizării pe termen lung a rezultatelor învățării școlare/universitare, printr-o viziune pedagogică și socială globală, bazată pe „legăturile existente între diversele elemente ale experienței intelectuale și senzoriale”.

O modalitate principală de *stimulare a alfabetizării funcționale în procesul de învățământ* constă în valorificarea resurselor sale de comunicare în scris, concentrate la nivelul metodelor de *predare-învățare-evaluare*. Dezvoltând numeroase capacități

de utilizare socială a cunoștințelor sistematizate în programe de instruire, în manuale și cursuri, în tratate și dicționare de specialitate, *școala modernă* contribuie la „trecerea de la *civilizația orală*, cu întregul său cortegiu de tradiții și obiceiuri, la *civilizația scrisă*, cu cortegiul său de referințe, inovații, de transformare a dreptului, de introducere în metodele raționale ale percepției și reflecției” (*idem*, p. 92).

Trecerea la o nouă civilizație, bazată pe cultura *societății postmoderne, informațională, bazată pe cunoaștere*, generează un nou tip de alfabetizare pe care am putea-o numi *alfabetizare computerială*. La începutul anilor 1970, ea nu este denumită sau definită, dar este anticipată prin contribuția educației permanente în „civilizația scrisă” care „reprezintă trecerea de la o societate închisă în ea însăși la o societate în mod necesar deschisă lumii” (*ibidem*).

Alfabetizarea computerială angajează toate resursele educației permanente la două niveluri de referință. Un prim nivel este cel al însușirii instrumentelor informatizării concentrate în cadrul instruirii asistată de calculator. Al doilea nivel, presupune interiorizarea instrumentelor informatizării. Este nivelul superior care trebuie atins în orice domeniu de activitate. El vizează *formarea și dezvoltarea capacității de selectare a cunoștințelor esențiale și de procesare permanentă* a acestora în *rețea*, prin crearea de *conexiuni interacționale puternice și stabile*, de maximă productivitate pedagogică și socială.

- D) *Obiectivele generale și specifice*, ale educației permanente, sunt proiectate pe termen lung și imediat.

Obiectivele generale „de perspectivă”, *ale educației permanente* sunt valabile pe termen lung și la scară socială globală. Au în vedere reconstrucția societății în ansamblul său, reflectată la nivelul calității sistemului de educație și de învățământ. Sunt exprimate în următorii termeni de politică a educației, în general, a educației permanente, în mod special :

- a) „transformarea tuturor structurilor societății pentru a favoriza dezvoltarea personalității” ;
- b) transformarea societății în ansamblul său într-o *societate educativă* (*idem*, pp. 101, 102).

Obiectivele specifice deschise spre cele concrete, *imEDIATE*, au în vedere „o reevaluare a ansamblului sistemului educativ” (*op.cit.*, pp. 92-101). Pot fi exprimate în următorii termeni operaționali la nivel social, în general, în contextul sistemului de învățământ, în special :

- a) perfecționarea și extinderea structurilor necesare educației permanente pentru adulți și pentru preșcolari, elevi și studenți ;
- b) perfectarea legăturilor între toate nivelurile și trepte școlare, pe de o parte, între toate vârstele psihologice și generațiile de „educați”, pe de altă parte ;
- c) formarea cadrelor didactice abilitate în educația permanentă în școală și specializată extrașcolară, în mod deosebit pentru educația adulților ;
- d) asigurarea unității activității de educație permanentă la nivel de sistem deschis : școală – actori sociali (economic, culturali, religioși, militari etc.), familie, comunitate (locală, națională etc.) etc. ; educație permanentă profesională – generală.

- E) *Acțiunea comună pentru „o societate educativă”* are în vedere perfecționarea activității de educație permanentă prin *cercetarea* (pedagogică, sociologică, psihologică etc.) inițiată la nivel global și prin *extinderea funcției de educator*, angajat în educația permanentă.

Cercetarea domeniului educației permanente a constituit o preocupare constantă a UNESCO. Ca dovadă este lucrarea, *Fundamentele educației permanente*, elaborată de Institutul Internațional pentru Planificarea Educației al UNESCO, sub redacția lui R.H. Dave. Este o cercetare interdisciplinară, inițiată în 1972, care are în vedere „domeniul larg al educației permanente, într-un efort comun de dezvoltare a multiplelor perspective” *filozofice, istorice, psihologice, sociologice, antropologice (și ecologice), economice și pedagogice* (R.H. Dave, sub redacție, trad., 1991, p. 39).

Importante rămân *problemele pedagogice deschise de educația permanentă* care trebuie cercetate în „etape succesive de cooperare și comunicare : a) echilibrul între obiectivele individuale și sociale ; b) individualizarea învățământului în contextul respectării unor „elemente universale ale naturii umane” și ale „nevoii de comunicare” ; c) optimizarea raporturilor între conținuturile generale ale educației/conținuturile particulare ale diferitelor discipline, între instruirea *formală – nonformală – informală*, între timpul de studiu și timpul rezervat activităților de învățare și cel al activităților de recreative etc.

La acest nivel este evidențiată cerința fundamentală a paradigmei *curriculumului* referitoare la „definirea obiectivelor, programelor și metodelor prin contribuția esențială a psihologiei și sociologiei”. Componentele principale ale proiectului *curricular* aplicat în domeniul *educației permanente* va corela astfel „condițiile și ritmul de dezvoltare al persoanei (studiate de psihologie) cu „cerințele societății” (studiate de sociologie, dar și de științele politice și de economie) – vezi Paul Lengrand, *op.cit.*, pp. 96-99.

Extinderea funcției de educator corespunde dimensiunii globale a educației permanente. Astfel, „orice persoană, care la un anumit moment dat și în anumite împrejurări, are responsabilități de instrucție și de formare, este un educator – este desigur cazul cadrelor didactice, dar și al medicului, al inginerului, al agronomului, al responsabilului unei grupări politice, sindicale sau cooperatiste” Lor li se adaugă, în mod special, cadrele de conducere, administratorii și animatorii marilor de mijloace de informare”, presă, radio, televiziune etc. Un rol aparte, revine, în mod evident, *părinților* care „devin din ce în ce mai mult, educatori cu prioritate”.

Acțiunea formativă pozitivă comună tuturor actorilor sociali evocați solicită o conștiință pedagogică asumată în mod explicit, în plan intelectual și moral. *Educația permanentă* poate provoca, astfel, o reconstrucție a *sistemului social* ca *sistem de educație*, a *societății* ca *societate educativă*. Condiția fundamentală a reușitei strategice este de ordin politic și comunitar. Implică „rolul primordial al oamenilor” ; dar și „colaborarea permanentă între educatorii de profesie și alte persoane – care trebuie să se consulte, să se sfătuiască și să-și îmbunătățească reciproc experiența prin contribuția specifică fiecăruia” (*idem*, pp. 110-111).

Posibilitatea de realizare a educației permanente ca model prospectiv este analizată de UNESCO în termenii rezolvării a două probleme fundamentale care trebuie rezolvate de societate, în general, de sistemele de educație/învățământ, în special : „1) capacitatea oamenilor de a învăța de-a lungul vieții ; 2) disponibilitatea mijloacelor de înzestrare a educației permanente” (R.H.Dave, sub redacție, trad., 1991, pp. 398-406).

Ambele probleme sunt de natură strategică. Prima vizează evoluția personalității umane, în societatea modernă și postmodernă, în plan intelectual, moral, tehnologic etc. Cea de-a doua problemă este rezolvată prin explozia mass-mediei și a mijloacelor postmoderne de comunicare de tip informațional.

Rezolvarea acestor două probleme strategice implică *depășirea obstacolelor pedagogice și sociale*, menținute în educația și în societatea (post)modernă.

Obstacolele pedagogice țin de „reconceptualizarea învățământului” odată cu afirmarea educației permanente la un nivel extins la scară socială și aprofundat valoric ca dimensiune

umanistă. Sunt depășite astfel, interpretările tradiționale care reduceau educația permanentă la un proces „de repregătire, de ridicare pe o treaptă profesională superioară sau de educație a adulților”.

Obstacolele sociale țin de voința politică a factorilor de decizie *macro* și *microstructurală*, dar și de modelele tehnologice și economice adoptate în legătura cu evoluția educației. Importante rămân „efectele factorilor sociali și culturali” care susțin educația permanentă ca sursă de „schimbare a sistemelor de valori”.

Alte probleme de ordin metodologic provin din interiorul sistemelor de învățământ rigide în ceea ce privește adaptabilitatea personalului didactic la schimbare și adoptarea reformelor structurale, calitative, evitate prin soluții cantitative. Esențială rămâne cultivarea motivației pozitive pentru a învăța în spiritul educației permanente. Ea depinde însă de procesul psihosocial de afirmare a *principiilor educației permanente*, elaborate la nivel de UNESCO : a) principiul expansiunii educației ; b) principiul inovației ; c) principiul integrării și al valorificării depline a tuturor resurselor educației (*op.cit.*, p114-116).

Ca model *prospectiv*, construit în sensul paradigmei *curriculumului*, educația permanentă vizează : 1) patru categorii de obiective pedagogice ; 2) cinci linii directoare de organizare a conținuturilor ; 3) un set complex de modalități strategice de realizare a proceselor de învățare (*idem*, vezi pp. 406-418).

- 1) *Obiectivele educației permanente* sunt grupate în patru categorii distincte, dar complementare :
 - a) *Obiective pedagogice convenționale* – includ deprinderi intelectuale și strategii sociale fundamentale de utilizare a lecturii, scrierii, calculului matematic, noțiunilor elementare de igienă, sănătate, tehnologie, artă, sport.
 - b) *Obiective pedagogice de reînnoire socială* – vizează dezvoltarea unei *societăți democratice, centrată pe libertate, fericire individuală și eficiență economică* „dar fără reprimarea spiritului uman până la punctul de alienare” ;
 - c) *Obiective pedagogice de importanță crucială* centrate pe „o nouă calitate a vieții” : *stabilitatea intrapsihică – vigoarea emoțională – avânt tineresc lăuntric – capacitate de opțiune responsabilă – angajare socială – capacitate de autodepășire a realizărilor personale – capacitate de însușire și reînnoire a cunoștințelor*.
 - d) *Obiective pedagogice instrumentale* – exprimate în termeni de procese și de rezultate : „*învățarea de a învăța*” – *interînvățarea* – *sporirea educabilității* – *învățarea autodirijată*.
- 2) *Conținutul educației permanente* este extins „dincolo de școlaritate”, valorificând : viața de familie, activitățile comunitare (locale, teritoriale, naționale și chiar internaționale), *mass-media*, „viața însăși care este educativă” ; activitățile sociale și culturale, relațiile dintre conținutul școlar și cel cultural (organizat și cotidian). Conținutul *formal*, promovat la nivel școlar este regândit în perspectiva educației permanente prin „modul de tratare a cunoștințelor, subordonate competențelor/capacităților. Important este „accentul pus pe cunoștințe ca un mod de organizare a experienței și de analizare, transformare și înmagazinare a ei”. Esențial devine „conținutul relevant pentru eficiența personală, socială și profesională”. *Conținuturile specifice educației morale* rezultate prin integrarea rezultatelor învățării *formale – nonformale – informale*, sunt selectate în funcție de următoarele „linii directoare”, exprimate în termeni de competențe : a) capacitate de comunicare ; b) educația artistică, proiectată ca „mod de comunicare cu trecutul societății proprii prin operele de artă” ; c) educația prin științele naturii, proiectată special pentru „a fi integrată cu viața și cu munca, prin umanizarea științei și tehnologiei”.

- 3) *Modalitățile strategice de realizare a obiectivelor și conținuturilor educației permanente* sunt propuse ca :
- a) modalități de *învățare* *dirijată* deschisă spre *autoînvățare*, *interînvățare*, *autoevaluare*, *evaluare cooperativă* și *educabilitate sporită* ;
 - b) crearea de *situații de învățare* : „pe o bază largă” (interînvățare, modele din viață, modele culturale, timp liber) ; învățarea integrată orizontal (corelarea între învățarea formală – nonformală – informală) și vertical (coordonarea experiențelor de învățare la diferite vârste) ;
 - c) *modele și forme variate și flexibile* de învățare : audiții radio, televiziune, vizitarea de muzee, monumente etc.
 - d) *noi mijloace tehnologice* de învățare : radio, televiziune, video, instruire asistată de calculator ;
 - e) *mijloace psihologice* : motivația ca premisă a învățării pe tot parcursul vieții ; cultivarea unor factori care vitalizează învățarea : flexibilitatea, credința în capacitatea de creație/schimbare, capacitatea de „angajare *personală* și *societală* față de sarcinile sociale” etc.

Un alt *model strategic de realizare a educației permanente*, ca direcție de evoluție a activității de *formare-dezvoltare* a personalității în societatea *postmodernă*, evidențiază raporturile existente între *obiectivele* identificate și *metodologia* de acțiune, aplicabilă într-un *context pedagogic și social deschis* (vezi Sorin Cristea, 2003, pp. 211-215).

Obiectivele educației permanente sunt identificate în condițiile istorice ale contradicției, amplificată în civilizația globală, între *tehnologie* – *organizare socială* – *spirit uman*. În interiorul acestei triade, *spiritul uman* este degradat în raport cu „masa impersonală pe care o constituie *mașina* și *societatea*”.

Obiectivul general al *educației permanente* îl constituie „*reînnoirea spiritului uman*”, pentru o nouă calitate a vieții bazată pe *valori*. Aceasta va fi determinată de „redresarea echilibrului celor trei forțe care interacționează în făurirea civilizației globale” (R.H. Dave, sub redacție, trad., 1991, p. 113).

Obiectivele specifice educației permanente angajează toate resursele spiritului uman care este stimulat să răspundă optim la solicitările mediului extern, natural și social, prin :

- a) „crearea *structurilor* și *metodelor* care ajută ființa umană în tot cursul existenței sale, în procesul continuu de pregătire și dezvoltare” ;
- b) pregătirea omului „pentru a deveni propriul *subiect* și propriul *instrument* al dezvoltării sale prin intermediul multiplelor forme de *autoinstruire*” (Louis Lengrand, trad., 1973, p. 50).

Aceste obiective specifice vizează vârstele școlarității și ale adultului. Pot fi realizate, în timp și spațiu pedagogic optim, pe verticala și orizontala sistemului de învățământ.

La nivel *școlar*, *structurile educației permanente* sunt organizate prin integrarea resurselor instruirii *nonformale* în *curriculumul oficial*, în termeni de ofertă și de complementaritate socială. Includ cercuri de specialitate și tematice, realizate și în mediul școlar, dar și în instituții/organizații extrașcolare – cluburi, tabere școlare/universitare, mass-media școlară/universitară (presă, radio, televiziune), rețele informaționale etc., integrate în sistemul de învățământ. O ofertă aparte este ce a programelor de pregătire profesională, incluse în planul de învățământ în raport de cerințele și de opțiunile comunitare.

La *nivelul adulților*, *structurile educației permanente* sunt proiectate în instituții/organizații cu un caracter specific : universități la distanță (care valorifică resursele

mass-media și ale rețelilor de comunicare informatizate), universități populare (urbane, rurale), centre de perfecționare, reciclare și reconversie profesională; cluburi pentru petrecerea timpului liber, centre de vacanță, asociații sportive, cercurile de dezbateri (pe teme de educație civică, educație artistică, viața de familie etc.). Activitățile propuse în cadrul acestor instituții/organizații, care nu au un caracter obligatoriu, sunt deschise spre înnoire și experiment – munca în grup, dezbateri organizate, participare la activități productive și de cercetare, seminarii și stagii de studiu etc. Ele constituie, în același timp, o soluție pentru rezolvarea situațiilor sociale critice, generate de relațiile tensionate existente între diferite generații, dar și între diferite categorii sociale.

În plan *metodologic*, structurile educației permanente valorifică strategia pedagogică sintetizată în formula „a învăța să înveți”. Aceasta presupune mai multe acțiuni complementare (*idem*, vezi p. 79):

- a) „adaptarea programelor și metodelor la obiectivele specifice fiecărei societăți;
- b) formarea individului la toate nivelurile educației sale, pentru o viață în care să-și găsească loc evoluțiile, schimbările și transformările posibile;
- c) mobilizarea și utilizarea masivă a tuturor mijloacelor în vederea formării și informării dincolo de definițiile tradiționale și de limitele instituționale”;
- d) realizarea unor legături strânse între diversele forme de acțiune (tehnică, politică, industrială, comercială etc.) și obiectivele educației”.

Pregătirea personalității umane pentru autoinstruire este posibilă la nivel școlar și postșcolar prin „individualizarea învățământului” – strategie globală a unei instruirii de calitate care „permite fiecărei personalități să se dezvolte conform naturii sale, în funcție de vocația sa, de capacitățile sale proprii, și nu în funcție de un model dat, care nu corespunde decât unui tip special de elev, „elevul înzestrat”.

Educația de calitate, considerată premisă a autoinstruirii, presupune dobândirea unei culturi generale centrată, pe de o parte, asupra conceptelor și metodologiilor de bază, iar, pe de altă parte asupra deschiderilor care asigură „legătura cu viața”, realizabilă prin valorificarea tuturor *conținuturilor* și *formelor generale* ale educației (*morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; formală, nonformală, informală*)

Educația permanentă anticipează astfel „sistemul de învățământ de mâine care va fi mai mult decât juxtapunerea a două părți astăzi separate: instituția școlară, pe de o parte, educația adulților, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu” (Thomas, Jean, 1977, pp. 79-80).

Un astfel de sistem aspiră la „unitatea și integrarea procesului educativ”, posibilă prin: a) „concilierea și armonizarea diferitelor aspecte ale formării omului – în școală, familie, întreprindere, organizație sindicală etc. – astfel încât acestea să nu fie în opoziție cu el însuși”; b) valorificarea unor aspecte ale educației permanente abordabile separat – extrașcolar, școlar, comunitar – în cadrul „unei priviri unitare care permite o justă repartizare a răspunderilor și contribuie la *elaborarea reformei structurale a cărei necesitate se face simțită pretutindeni*” (Paul Lengrand, trad., 1973, p. 59) – subl.ns.

Conținutul educației permanente, intermediar între *obiective* și *metodologie*, include „toate elementele intereducaționale și chiar extraeducaționale” posibile într-un câmp psihosocial din ce în ce mai extins, cu o variabilitate controlabilă doar prin multiple abordări interdisciplinare: istorice, antropologice, economice, ecologice, psihologice, sociologice, filosofice (vezi Dave, R.H., *op.cit.*, 1991).

La nivel de *sistem*, educația permanentă dezvoltă noi forme și modalități de organizare: televiziunea școlară/universitară; instruirea școlară/universitară prin rețele informatizate;

integrarea activităților nonformale în planul de învățământ; universități populare în mediul urban și rural; programe de perfecționare profesională intensive etc.

La nivel de *proces*, se ajunge până la „penetrația procesului de învățământ”, astfel încât învățarea școlară și postșcolară să poată fi susținută prin:

- a) creșterea gradului de accesibilitate la „intrarea” și la „ieșirea” într-o sau dintr-o treaptă a sistemului de învățământ;
- b) flexibilizarea circulației „obiectivelor educației” în interiorul sistemului de învățământ, la nivel preșcolar, școlar, postșcolar, universitar, postuniversitar;
- c) favorizarea tranziției pedagogice de la instruire la autoinstruire, premisă a saltului valoric cel mai substanțial și mai greu de realizat, de la educație la autoeducație.

În contextul societății postmoderne, educația permanentă devine, „o temă de meditație și de acțiune”. Ea angajează „reflecții teoretice” dar și „sugestii practice”, operabile la diferite niveluri de reprezentare socială: educație pentru toți, educația părinților, educație pentru democrație, educație pentru perfecționare și recalificare profesională etc. De remarcat preocuparea specială pentru *formarea continuă* care a stimulat proiectarea „unei didactici pentru adulți” (vezi Franciszek Urbanczyk, 1975).

Toate aceste coordonate confirmă stabilitatea unei direcții importante de evoluție a educației: „*permanența educației permanente*”. O asemenea direcție angajează perfecționarea educației permanente, posibilă și necesară în termeni de creativitate socială (vezi *Revista de pedagogie. Educația permanentă*, nr. 3/1993, pp. 5-72).

Concluzii

Educația permanentă se afirmă pedagogic și social ca o direcție principală de evoluție a educației în contextul societății *postmoderne*. Pe de o parte, ea este subordonată direcției fundamentale de dezvoltare a educației, imprimată de paradigma *curriculumului*. Pe de altă parte, educația permanentă contribuie la afirmarea unei noi tendințe de dezvoltare a *curriculumului*, confirmată la nivel de *UNESCO* (vezi L.D'Hainaut, 1979; „Programe de învățământ și educația permanentă, trad., 1981).

În același timp, *educația permanentă* constituie o premisă importantă pentru realizarea altor două direcții de evoluție a educației în societatea postmodernă – *autoeducația* și *valorificarea deplină a educației*.

Astfel, unul dintre obiectivele specifice ale educației permanente îl constituie formarea și dezvoltarea capacității de *autoinstruire* a cărei perfecționare substanțială și continuă, în timp, permite realizarea saltului de la educației spre *autoeducație*.

În mod analogic, educația permanentă are drept condiție a reușitei „sporirea educabilității” în contextul unor oportunități sociale și a unor motivații psihologice favorabile (auto)formării-(auto)dezvoltării personalității umane pe termen mediu și lung. „*Sporirea educabilității*” presupune *valorificarea deplină a resurselor de dezvoltare ale personalității*, la nivelul corelației optime dintre *ereditate – mediu – educație*.

Capitolul 17

Autoeducația

În acest capitol este analizată o a doua direcție **principală** de evoluție a educației postmoderne, dependentă de educația permanentă în contextul paradigmei curriculumului. Problemele puse în dezbatere vizează premisele autoeducației, elaborarea conceptului pedagogic de autoeducație și avansarea unei metodologii de proiectare și realizare a autoeducației.

Conceptul de autoeducație este elaborat în raport de premisele sociale, psihologice și pedagogice acumulate. Este important în plan teoretic și normativ ca tendință de dezvoltare ascendentă a educatului în calitatea sa virtuală de *subiect* al propriei activități, al propriei formări. Metodologia de proiectare și realizare a autoeducației fixează dimensiunea practică a acestei direcții strategice de evoluție a educației în societatea postmodernă, în perspectiva proiectării curriculare.

17.1. Premisele autoeducației

Autoeducația reprezintă o direcție de evoluție a activității de formare-dezvoltare a personalității care vizează transformarea obiectului în subiect al educației, respectiv a educatului în educator.

Premisele autoeducației sunt de natură socială, psihologică și pedagogică. Toate reflectă, în mod esențial, necesitatea și posibilitatea *autoperfecționării* permanente a societății și a personalității umane în măsura *autocunoașterii* propriilor lor resurse și a valorificării în plan pedagogic. Acest proces complex și de durată implică inițierea, dobândirea și perfecționarea continuă a capacității celui educat de *autoînvățare*, de *autoinstruire*, de *autoformare*.

Premisele sociale

Premisele sociale ale autoeducației reflectă „tendința naturală a omului de a se auto-depăși, de a izbuti pe un plan superior”. Au în vedere *perfectibilitatea*, necesară în mod obiectiv pentru: a) depășirea rezultatelor anterioare; b) adaptarea la cerințele profesionale, aflate în continuă schimbare; c) valorificarea progresului științific și tehnologic implicat la scara socială; d) optimizarea deciziilor în contextul unei societăți dominată de „șocul viitorului” (Andrei Barna, 1995, pp. 19-24).

La fel ca și educația, *autoeducația are un caracter social*. În mod special, procesul autoperfecționării și al autoformării personalității umane este condiționat social. Pe de

altă parte, „ca forță motrice a dezvoltării psihicului uman, *autoeducația* propulsează individul spre o etapă superioară a interacțiunii cu lumea înconjurătoare” (*idem*, p. 55).

Cultivarea capacității omului de *autoînvățare*, *autoinstruire*, *autoformare*, *autoeducație*, este realizabilă doar într-un cadru social deschis care încurajează valorificarea *modelului prospectiv al educației permanente*, în diferite *contexte sociale* : școală, familie, comunitate – locală, profesională, religioasă, națională etc., *mass-media*, grup de apartenență, grup de prieteni etc. Un rol special revine climatului social care stimulează îmbogățirea culturii profesionale, dar și generale a omului participant la viața societății, integrat în diferite organizații sociale (pedagogice, culturale, politice, economice, religioase, sportive etc.).

Mediul social deschis este cel care promovează competiția ca sursă a progresului colectiv și individual. Calitatea superioară a mediului social deschis este probată prin capacitatea acestuia de a stimula cea mai productivă competiție – competiția cu sine care exprimă nevoia de autodepășire, de autoperfecționare prin autoînvățare, autoinstruire și autoeducație continuă, tipică personalității umane deschise.

Autoeducația este stimulată și de calitatea grupului social de referință, care poate fi identificat în cadrul *formal* (de exemplu, *clasa de elevi* în contextul *organizației școlare*), dar și *nonformal*, destul de extins (de la familie și microcolectivitățile specializate în petrecerea organizată a timpului liber până la microgrupurile de prieteni).

În plan pedagogic, *rolul autoformativ al grupului social* va fi exercitat la un nivel superior în măsura în care îndeplinește anumite condiții sociale :

- a) organizarea *formală*, dar și *nonformală*, favorabilă inițiativelor individuale orientate spre autoînvățare și autoinstruire de nivel conceptual, experimental, creativ (inventiv, inovator) etc. ;
- b) cerințe orientate spre *autodepășire*, manifestate în sens normativ, *formal*, dar și *informal*, contractual, dar și consensual, față de membrii grupului ;
- c) reguli formale și informale afirmate în diferite situații care încurajează disciplina și respectul față de munca de calitate ;
- d) afirmarea unor tendințe de autoperfecționare, experimentate la nivel de ambianță socială, management al resurselor, mecanism intern al deciziilor formale și nonformale, al sarcinilor de autoînvățare, autoevaluare, autoinstruire etc.

Premisele sociale ale autoeducației sunt implicate și la nivel de *autocunoaștere*. Astfel, *autocunoașterea* sau *cunoașterea de sine* vizează *autoaprecierea* obiectivă a rezultatelor care nu poate fi legitimată sau validată decât social, „în optimizarea activității, în integrarea noastră mai rapidă și mai eficientă în grupul social din care facem parte (familie, școală, colectivul de muncă, grupul de prieteni etc.)” – *idem*, p. 63.

Pe de altă parte, *sursele autocunoașterii*, utilizate de tinerii care pot dobândi statutul de *autoeducați*, sunt de origine socială. Ele pot fi grupate în cadrul unui model care include patru categorii de surse ale autocunoașterii :

- 1) *Surse ale autocunoașterii* bazate pe *acțiuni sociale*, dezvoltate la nivel de *activități* de :
a) învățare ; b) muncă productivă ; c) autogospodărire ; d) tip obștesc ; e) tip cultural și sportiv.
- 2) *Surse ale autocunoașterii* bazate pe *relații interumane*, realizate cu : părinții, profesorii, managerii, colegii, prietenii etc.
- 3) *Surse ale autocunoașterii* bazate pe *informații științifice*, dobândite prin școală, *mass-media* (presă, radio, tv.), internet, literatură științifică.
- 4) *Surse ale autocunoașterii* bazate pe informații artistice, dobândite prin : literatură beletristică, teatru, film, pictură, sculptură etc.

Acțiunea, ca sursă a *autocunoașterii*, constituie o premisă socială a *autoeducației* realizată, în mod special, în cadrul activităților de *învățare* (didactică și extradidactică) și de *muncă productivă*. Autocunoașterea stimulează autoeducația prin capacitatea sa de autoevaluarea *obiectivă* a rezultatelor obținute pe parcursul învățării și al muncii, pe baza unor criterii de apreciere, legitimate social.

Relațiile interpersonale ca surse ale *autocunoașterii* constituie o premisă socială a *autoeducației* realizată în procesul *intercomunicării*. „Cunoașterea de sine prin cunoașterea altora” reprezintă un stadiu superior al formării-dezvoltării educatului, care solicită un proces de acumulări sociale substanțiale. Astfel, „abia pe la vârsta de 18-20 de ani se ajunge la stabilirea unui relativ echilibru – în studierea sa și a celor din jur – la o simultaneitate în orientarea spre sine și spre alții” (*idem*, p. 69).

Informația științifică, în calitate de sursă a *autocunoașterii* constituie o premisă socială a *autoeducației*, realizată prin interiorizarea metodelor de explicare și interpretare științifică a realității obiective și subiective. Un rol aparte revine în procesul de *autocunoaștere* revine informației din domeniul științelor socioumane, în general, al psihologiei în special.

Ca premisă socială a *autoeducației*, *autocunoașterea* presupune înțelegerea mecanismelor de reflectare subiectivă a lumii obiective prin ansamblul componentelor sistemului psihic uman: a) procesele psihice (cognitive, afective, volitive), activitățile psihice (limbajul; jocul, învățarea, munca și creația), trăsăturile psihice generale ale personalității (temperamentul, aptitudinile, caracterul, creativitatea), fenomenele psihice care facilitează viața psihică (deprinderile, atenția, motivația).

Informația artistică, în calitate de sursă a *autocunoașterii*, constituie o premisă socială a *autoeducației*, realizată prin receptarea și interpretarea modelelor literare, teatrale, etc. de reflectare a realității obiective și subiective. În planul *autocunoașterii*, rolul informației artistice este complementar cu cel al informației științifice. Astfel, „creația artistică și îndeosebi cea literară, reprezintă o importantă și instructivă sursă a cunoașterii și implicit a *autocunoașterii* ființei umane” (*idem*, p. 71).

Sursele semnificative ale *autocunoașterii* pot fi identificate la nivelul tipologiilor propuse de artă, în special, de literatură, dar și al biografiilor marilor artiști, care oferă modele exemplare de *autodepășire*, *autoperfectiune*, *autoinstruire*, *autoeducație*.

Relația dintre *autocunoaștere* și *autoinstruire* devine o premisă socială fundamentală a *autoeducației*, angajată, în mod special, în plan metodologic. Astfel, „metodele și procedeele *autocunoașterii* – care pot fi sesizate la nivelul premiselor analizate anterior – nu sunt altele decât cele ale *autoeducației*, chiar dacă unele dintre ele sunt folosite cu predilecție în scopul *cunoașterii de sine*” (*idem*, p. 72).

Premisele psihologice

Premisele psihologice ale autoeducației pot fi relevate procesual, în diferite etape ale dezvoltării personalității umane. În raport de acest criteriu sunt identificate „două stadii relativ distincte în procesul de evoluție al autoeducației: 1) *stadiul pregătirii pentru autoeducație*, specific vârstei preșcolare și vârstei școlare mici, denumit uneori impropriu, *stadiul educației sporadice și spontane* și 2) *stadiul autoeducației propriu-zis* sau *stadiul autoeducației, ca sistem*” (*idem*, p. 35, subl.ns.; vezi pp. 34-54).

1) *Stadiul pregătirii pentru autoeducație* acoperă două vârste psihologice: vârsta preșcolară și vârsta școlarului mic.

- A) *Vârsta preșcolară* oferă premise psihologice pentru autoeducație dacă procesul de instruire organizat *formal* (în grădiniță) și *nonformal* (în familie și prin activități exersate în afara familiei și a grădiniței) urmărește și asigură desprinderea de „tutela excesivă care blochează tendința spre independență, spre acțiune, în general”.

Premisele psihologice ale autoeducației sunt susținute prin „stimularea dezvoltării activismului naiv, a capacităților volitive, a deprinderilor de organizare a vieții”. Toate constituie obiective specifice vârstei care, în măsura în care sunt îndeplinite, asigură dezvoltarea sănătății psihice și fizice a copilului pe termen lung. Un rol aparte revine procesului de formare a deprinderilor volitive – igienico-saniare; de autoservire, de comportare civilizată. Automatizarea și integrarea lor în activitățile de joc și învățare constituie premisa psihologică fundamentală, în procesul de pregătire pentru *autoevaluare*, *autoinstruire*, *autoformare*, *autoeducație*. Important este ca acest proces să nu rămână la un stadiu „sporadic și spontan”. Prin colaborarea grădiniță familie, el trebuie să tindă devină sistematic și organizat.

- B) *Vârsta școlară mică* oferă noi premise psihologice pentru *autoeducație* a copiilor odată cu trecerea lor la statutul de elev care implică învățare formală (și nonformală), integrarea în clasa de elevi, diversificarea și aprofundarea relațiilor sociale de grup, participarea la acțiuni speciale de educație artistică și sportivă, la cercuri organizate extradidactic și extrașcolar etc.

Premisele psihologice ale autoeducației la această vârstă sunt asigurate prin : a) consolidarea deprinderilor dobândite anterior, în contextul specific școlii și clasei de elevi ; b) formarea – autoformarea specială a deprinderii de învățare *formală* (în clasă, în școală) și *nonformală* (acasă, în timpul liber) sistematică, eficientă ; c) perfectarea deprinderilor volitive prin cultivarea disciplinei în activitatea intelectuală, a respectului pentru muncă, în general ; d) stimularea reușitei în activitate la niveluri superioare adecvate potențialului psihic și fizic, conștientizat în funcție de raportul dintre resursele investite și rezultatele obținute.

2) *Stadiul autoeducației ca sistem* acoperă cinci vârste psihologice : *preadolescența*, *adolescența*, *tinerețea*, *vârsta adultă*, *vârsta a treia*.

- A) *Vârsta preadolescenței* este considerată „prima la care autoeducația se poate realiza în mod sistematic, organizat și planificat”. Premisele psihologice sunt legate de restructurările care au loc la vârsta preadolescenței care generează capacitatea de *autodirijare comportamentală*, de autoreglare a deciziilor situate și asumate la un nivel de interiorizare din ce în ce mai profund.

Restructurarea de bază are loc la nivelul procesului de *dezvoltare a conștiinței de sine*, care permite realizarea unor acțiuni de *autocunoaștere* și *autoapreciere obiectivă*, expresie a unei anumite maturități *intelectuale*, dar și *morale*, *cognitive*, dar și *noncognitive*. Ca etapă de început a autoeducației sistematice, autoeducația la vârsta preadolescenței trebuie să aibă în vedere dificultățile psihologice cu care se confruntă candidatul la statutul de autoeducat : afectivitate excesivă ; motivație oscilantă (între supramotivare și submotivare) în raport de context ; excitabilitate accentuată ; preluare necondiționată, neprelucrată adecvat, a influențelor informale, îndeosebi a celor generate de *mass-media*. Ele pot fi depășite prin perfectarea acțiunii de *autoînvățare* care anticipează reușita acțiunilor de *autoinstruire* și de *autoformare*.

Obiectivele psihologice propuse la această vârstă trebuie să anticipeze optimizarea raporturilor dintre *supramotivare* – *submotivare*, motivație externă – motivație internă, motivației pe termen scurt – motivație pe termen lung. În acest sens, interesul pentru

autoperfecționare trebuie angajat în prezent – pentru stimularea performanțelor școlare – dar și pe termen mediu și lung, în perspectiva educației permanente. Poate fi valorificat, în mod special, în activitățile cu scop de educație morală și de consiliere și orientare școlară și profesională, organizate formal (ore de dirigiență, lecții) și nonformal (programe extrașcolare).

La nivel de program sistematic, *autoinstruirea* devine posibilă la această vârstă în măsura în care „elevii vor fi îndrumați să-și fixeze ei înșiși sarcini a căror realizare să implice un coeficient ridicat de probabilitate”. Esențial este efectul psihologic interiorizat care „va genera bucuria succesului, încrederea în forțele proprii (...), abordarea altor sarcini tot mai complexe, legate de *automodelare*” (*idem*, p. 46).

B) *Vârsta adolescenței* „este considerată vârsta autoeducației”, datorită interesului elevilor, afirmat în numeroase situații, pentru *autoformare conștientă, sistematică și planificată*. Autoeducația este stimulată de capacitatea adolescentului de structurare a conștiinței de sine autoevaluată la nivelul raporturilor sale complexe cu mediul social. Saltul față de preadolescență este evident în raport de mai multe criterii (*idem*, vezi p. 47):

- a) *Sursa principală a orientării spre autoeducație* – în interiorul personalității, expresie a inițiativei adolescentului, în urma dialogului cu el însuși”; în cazul preadolescenței, orientarea spre autoeducație „apare la îndemnul adulților și necesită o îndrumare adecvată și continuă”.
- b) *Raportul aspirație – realitate* este echilibrat de adolescent prin afirmarea tendinței de autoformare; la preadolescent „se constată un decalaj între dorința de autoeducație și preocupările reale”, concretizate în timp.
- c) *Direcția principală de acțiune* este angajată de adolescent „spre formarea trăsăturilor pozitive și spre înlăturarea lipsurilor” din perspectivă prezentă și viitoare, individuală și socială; preadolescentul se implică mai mult în „formarea de trăsături și calități necesare în rezolvarea problemelor presante imediate”.
- d) *Domeniile de reușită* sunt extinse de adolescent la nivel de autoeducație intelectuală, morală, practică, estetică, fizică; preadolescentul realizează succese mai mult în autoeducația fizică și practică.
- e) Metodele și procedeele/tehnicile utilizate de adolescent sunt adaptate la specificul vârstei și al contextului școlar și extrașcolar, fiind bazate pe *autoobservare*, *autoanaliza*, *autorefecție*, *autoconvingere*; preadolescentul exersează „o gamă redusă de metode”, căutând mijloace cu efect imediat.

Factorii care stimulează procesul de autoeducație, la vârsta adolescenței, sunt de ordin psihosocial. Exprimă un ansamblu de cerințe școlare, ale clasei de elevi, ale familiei, ale comunității locale, ale profesiei (prezente sau viitoare) etc.

Motivația pentru autoeducație vizează trei domenii de referință: a) depășirea propriilor deficiențe și limite (școlare, profesionale, comportamentale etc.) conștientizate și interiorizate cu obiectivitate și în sens constructiv; b) *autoformarea* unor trăsături pozitive, aptitudinale și caracteriale, necesare în plan școlar, profesional, comunitar etc.; c) *autocultivarea* unor calități cognitive, dar și noncognitive, necesare nu doar în plan individual, ci în primul rând la nivel social.

Miza pedagogică a autoeducației la vârsta preadolescenței constă în integrarea premiselor psihologice amintite la nivel de *sistem* în cadrul unui proces virtual de automodelare a personalității în context social deschis. Aceasta poate permite realizarea autoeducației prin efort propriu permanent, autoperfecționat continuu, fără intervenția unor factori externi.

- C) **Vârsta tinereții** oferă noi condiții psihologice favorabile automodelării personalității aflată în situații școlare și sociale din ce în ce mai complexe. absolvent de școală secundară, student, absolvent al învățământului superior/licență, master, doctorat ; calificat într-o anumite profesie, integrat într-un anumit colectiv profesional, membru al unor noi comunități/familie, grup profesional, comunitate locală etc., părinte, participă la viața politică, manager etc.

Toate ipostazele amintite solicită calități psihologice care pot fi angajate în mod direct într-un proces de autoeducație asumat în mod explicit și programat. Factorul determinant al autoeducației la vârsta tinereții, este legat de „cerințele profesionale, de nevoia de pregătire și adaptare profesională, socială și familială”. Un element psihologic esențial este cel exprimat prin „nevoia *autocultivării* personalității tânărului (absolvent, specialist, familist, părinte etc.)” determinată de trăirea subiectivă a cunoașterii în regim de înnoire continuă, de experimentare individuală și de creativitate socială superioară.

- D) **Vârsta adultă** acoperă un spațiu și un timp mai mare, situat între *tinerețe* și *vârsta a treia*. În acest context, oferă numeroase oportunități de *autoinstruire*, *autoformare*, *autoeducație* eficientă. Statutul social de adult este exprimat psihologic printr-un stadiu de maturizare și echilibru, afirmat și (auto) cultivat în trei planuri de referință :

a) viața social-politică ; b) viața socio-profesională ; c) viața de familie.

În planul *vieții social-politice*, autoeducația valorifică aspirația adultului spre *autodepășire*, *autoperfecționare*, *autoformare*, *autoafirmare*. Angajarea sa psihologică, extensivă și intensivă, poate fi orientată în direcția dobândirii și exercitării unor roluri manageriale în domeniul profesional sau a unor funcții de reprezentare în structurile democratice (executive, parlamentare etc.) organizate sau/și alese la nivel național, teritorial sau local.

În planul *vieții social-profesionale*, autoeducația valorifică nevoia structurală a adultului de formare continuă, susținută în cadrul instituțiilor/organizațiilor specializate în acest sens, în raport de specificul domeniului. Important devine procesul de interiorizare a motivației externe (creșterea veniturilor, promovarea pe scara ierarhiei profesionale – locale, teritoriale, naționale etc.) în perspectiva autoformării permanente în raport de cerințele modelului cultural al societății informaționale bazată pe cunoaștere.

În planul *vieții de familie*, autoeducația valorifică nevoia de stabilitate afectivă a adultului și de implicare a sa în exercitarea rolurilor de tată, părinte, bunic etc. la niveluri superioare de angajare psihologică. Presupune participarea sa la îndeplinirea sarcinilor comunitare în condiții de colaborare cu toți membrii familiei. O sursă esențială de *autoformare* în sensul *autoeducației permanente* o constituie relația specială dintre părinți și copii. Evoluția acestei prin mijloacele autoeducației, confirmă necesitatea transformării statutului pedagogic al părintelui, din *educator informal* în *educator nonformal* și chiar *formal* (prin colaborare cu școala, universitatea etc.).

În *concluzie*, realizarea și perfecționarea *autoeducației* la vârsta adultă este dependentă de calitatea sistemului de educație permanentă organizat la nivel social și comunitar care are în vedere „*competența înaltă și eficientă a adultului*”, dobândită în urma valorificării „*spiritului său autonom și creator*”. Aceasta stimulează inițiativa adultului, orientată spre *autoeducație*, întreprinsă continuu ca nevoie de autoperfecționare și de autoformare în plan socio-profesional, familial, managerial, civic etc.

D) *Vârsta a treia* este caracterizată global și marcată social „de ieșirea din activitatea profesională”. În plan psihologic include trei stadii : a) trecerea spre bătrânețe (65-75 de ani) ; b) bătrânețe medie (75-85 de ani) ; c) bătrânețe mare (după 85 de ani). Toate acestea confirmă gradual diferite procese de regres care pot fi combătute prin mijloacele *autoeducației*.

Teza posibilității continuării educației/*autoeducației* la vârsta a treia este confirmată în plan teoretic și practic. În plan teoretic prin argumentele aduse de mai multe științe (psihologia vârstelor, fiziologia, pedagogia educației permanente etc.) care au contribuit chiar la inițierea interdisciplinară unei noi științe a educației, specializată în studiul vârstei a treia (*gerontologia*). În plan practic, argumentele sunt confirmate în general, prin creșterea duratei medii de viață (ca urmare a contribuției educației/*autoeducației*) și în special, prin performanțele excepționale realizate în creația științifică, în toate cele trei stadii ale bătrâneții, inclusiv după 85 de ani.

Soluția propusă la nivel strategic pentru adoptarea unor tehnici de *autoeducare* și la vârsta a treia constă în „exersarea intensă a facultăților psihice prin desfășurarea constantă a unor activități creatoare”. Pe baza organizării unui regim de viață rațional, într-un context comunitar și social adecvat, *autoeducația* poate „să accentueze și să sporească deosebirile dintre vârsta calendaristică și vârsta fiziologică a omului” (*idem*, pp. 52, 53).

Premisele pedagogice

Premisele pedagogice ale autoeducației sunt multiple. Pot fi identificate în contextul structurii de funcționare a activității de educație, care, în ultimă instanță, este orientată valoric în direcția atingerii unui *stadiu de realizare final, superior*. Sunt concentrate în plan strategic și operațional. În consecință putem avansa ipoteza existenței a două categorii de premise pedagogice ale *autoeducației*, strategice și operaționale. Pe de altă parte, literatura de specialitate, evidențiază existența unor *premise ale educației eficiente*, cu o dinamică de manifestare predominant pedagogică.

1) Primă categorie de *premise pedagogice ale autoeducației* – *premisele strategice* – este dezvoltată la două niveluri de referință, existente în cadrul structurii de funcționare a educației. Ambele niveluri au în vedere evoluția pozitivă a *educației* prin contribuția celor doi *actori ai educației*, care asigură *structura de bază* a educației, *educatorul (subiectul educației)* și *educatul (obiectul educației)*.

A) Un prim nivel de referință implică proiectarea, realizarea și dezvoltarea unei educații de calitate, concepută de *educator* în perspectiva *educației permanente* în raport de cerințele axiomaticale ale *paradigmei curriculumului*.

Proiectul educației de calitate trebuie realizat cel puțin la nivelul unui ciclu complet de formare a personalității de bază a elevului, între 6-16 ani. În această devine posibilă structurarea corectă a conștiinței de sine a *educatului*, aflat în ipostaza inițială de *obiect al educației*, respectiv de *receptor* al mesajului pedagogic elaborat de *educator*, care trebuie *interiorizat* cognitiv, dar și afectiv și motivațional, pentru valorificarea sa deplină în orice context didactic și social.

Formarea și dezvoltarea corectă a *educatului* trebuie să fie *continuuă* în funcție de cerințele metodologice afirmate la scară socială de *modelul educației permanente*, aplicat chiar din primele momente ale școlarității. Este realizată prin acțiuni și influențe complexe cu conținut general și specific de ordin moral, intelectual/științific, tehnologic, estetic, psihofizic, exercitate la nivel *formal, nonformal și informal*.

Educația de calitate include un ansamblu de tehnici inițiate de *educator* în calitate sa de *subiect al educației*. El inițiază educația prin astfel de *tehnici* denumite „procedee de heteroeducație”. Cele mai importante vizează :

- a) *proiectarea mesajului pedagogic* la nivelul corelației funcționale optime dintre *informare* și *formare pozitivă* ;
- b) *transmiterea* mesajului pedagogic la nivelul repertoriului comun cu cel educat, construit la un nivel complex, *cognitiv*, dar și *noncognitiv* (afectiv și motivațional) ;
- c) *valorificarea* deplină a mesajului pedagogic – în măsura în care acesta este receptat și interiorizat de *educat* – prin diferite *strategii de dirijare* sau de *construcție* a răspunsului celui *educat* ;
- d) perfecționarea permanentă a activității în raport de răspunsul celui educat, perfecționare susținută continuu în termeni de *conexiune inversă externă* (*evaluare continuă/formatoare*) care stimulează *conexiunea inversă internă*, realizată de *educatul* însuși (*autoevaluare continuă, formativă*).

În condițiile unei *educații de calitate*, confirmată într-un *timp pedagogic* și *social* semnificativ, valabil pe termen mediu și lung, aceste *tehnici de heteroeducație* sunt dublate de cele de *autoeducație spontană*, realizate de *educat* în context școlar, dar și extrașcolar.

Procedeele de auteducație spontană sunt transformate treptat în metode de autoeducație conștientă cu rezultate notabile în ceea ce privește formarea-dezvoltarea unor capacități de autoevaluare obiectivă (prin autoelaborarea circuitelor de *conexiune inversă internă*) și de autodirijare a instruirii până la nivel de autoinstruire (vezi *Structura de funcționare a activității de educație*).

În acest *proces complex*, de perfecționare continuă a activității celui *educat* un rol determinant revine *educatorului* (individual și colectiv). În măsura în care asigură proiectarea corectă a *educatului*, *educatorul* însuși devine capabil de *autoeducație*. De altfel, perspectiva mai apropiată sau mai îndepărtată de realizare a *autoeducației*, prin intermediul unor educatori exponenți ai *autoeducației permanente*, devine „premisă (condiție) și criteriu de evaluare a unei educații eficiente, pe termen scurt, mediu și lung (Ioan Comănescu, 1996, p. 37).

- B) Un al doilea nivel de referință, referitor la premisele pedagogice strategice ale autoeducației implică transformările înregistrate treptat și progresiv în structura personalității *educatului* ca urmare a unei *educații de calitate*. Avem în vedere dobândirea unor *capacități* ale *educatului* care vizează (*idem*, vezi pp. 71-97) :
 - a) *cunoașterea de sine* cât mai obiectivă, în situații didactice și extradidactice, de învățare *formală* și *nonformală*, dar și *informală* ; în această accepțiune, *cunoașterea de sine* sau *autocunoașterea* constituie „punctul de plecare al oricărei tentative de autoeducație” ;
 - b) urmărirea consecventă a *obiectivelor* propuse zilnic, săptămânal, lunar, semestrial, anual în calitate de *repere valorice* stabile și de *criterii* pentru *selectarea unor resurse* de realizare adecvate fiecărei situații și pentru *evaluarea/autoevaluarea continuă, formativă* cu funcție specifică de reglare-autoreglare a activității ;
 - c) proiectarea evoluției sale în termeni de integrare școlară, profesională și socială, pe termen scurt și mediu, plecând de la autocunoașterea obiectivă a propriilor resurse pedagogice (rezultate școlare) psihologice (potențial cognitiv și noncognitiv) și sociale (condiții dependente de familie, comunitate locală, posibilitățile de învățare socială) și a cerințelor mediului (școlar, profesional, economic, comunitar etc.) ;

- d) echilibrarea raporturilor între aspirații și posibilități, la nivel pedagogic, psihologic și social, într-o dinamică relevantă la nivelul relației cunoaștere – autocunoaștere, motivație externă – motivație internă, motivație individuală/a familiei – motivație socială, reactivitate afectivă imediată – stabilitate afectivă, tendință de subestimare – supraestimare a potențialului real ;
- e) evaluarea/autoevaluarea corectă a reușitelor și nereușitelor, a succeselor și insucceselor școlare, profesionale, sociale, în raport de criteriile incluse în structura obiectivelor propuse, conștientizate ca repere valorice stabilite în termeni de standarde generale sau de stimulente ale progresului individual ;
- f) motivarea/automotivarea continuă spre performanțe noi exprimate în termeni de cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini, susținute psihologic – în plan cognitiv, dar și afectiv, volitiv, caracterial – și social, în termeni de obișnuințe, mentalități, atitudini.

2) A doua categorie de premise pedagogice ale autoeducației – *premisele operaționale* – este dezvoltată la nivelul etapelor parcurse de educat, de la stadiul real, determinat psihologic și social, de *obiect* al educației spre cel virtual, condiționat *psihopedagogic* și *sociopedagogic*, de *subiect* ale educației, de *proiectant al propriei formări*. Vom identifica patru premise operaționale ale autoeducației, dezvoltate ierarhic pe un circuit care favorizează articularea lor în termeni de acumulare și complementaritate *cantitativă* și de sinteză *calitativă*.

A) *Prima premisă operațională a autoeducației* este cea a parcurgerii unui circuit educațional de *calitate*, la nivel de „școală generală”, între 6-16 ani. Este perioada determinantă pedagogic la nivelul *curriculumului comun* sau al *trunchiului comun de cultură generală* care asigură *formarea-dezvoltarea structurilor de bază* al personalității elevului.

Reperul valoric este cel al asigurării saltului de la *receptarea* mesajelor pedagogice la *interiorizarea* (cognitivă și noncognitivă) și *valorificarea* lor deplină, *activă* și *proactivă* (nu doar reactivă) într-un context didactic și extradidactic din ce în ce mai extins în timp și spațiu.

B) *A doua premisă operațională a autoeducației* este cea a dobândirii și practicării efective a *capacității de autoevaluare obiectivă* a rezultatelor activității de educație/instruire, în orice context de organizare *formală* și *nonformală*, *școlară* și *extrașcolară*, *didactică* și *extradidactică*. Îndeplinirea acestei premise este condiționată de calitatea educației, de sprijinul, competent pedagogic, primit de elev de la cadrul didactic (profesor), dar și de la părinți în situații de instruire multiple, complexe, diversificate. Reperul valoric este cel al asigurării saltului de la evaluarea externă continuă a rezultatelor educației/instruirii – realizată de profesor, dar și de părinți, prin diferite circuite de conexiune inversă externă – la evaluarea internă/autoevaluarea continuă, formativă, prin circuite de conexiune inversă internă, construite chiar de elev (educat) la diferite intervale de timp, impuse de logica învățării/autoînvățării eficiente.

Realizarea autoevaluării presupune îndeplinirea a două condiții. Pe de o parte este necesară declanșarea motivației pentru autoevaluare ca sursă și resursă de perfecționare continuă a propriei activități a elevului (educatului), fără intervenția exterioară a profesorului sau a părintelui. Pe de altă parte, este necesitatea asigurării unei autoevaluări *obiective* în raport de criteriile incluse în structura *obiectivelor*, conștientizate de la începutul activității, care solicită elevului anumite resurse, pe care el le deține sau pe care trebuie să le obțină pe parcursul activității : conținuturi, metode, mijloace didactice, timp și spațiu pedagogic, formă de organizare a autoînvățării etc.

În contextul proiectării instruirii în perspectiva educației permanente, capacitatea de autoevaluare obiectivă a rezultatelor instruirii poate fi atinsă chiar din perioada învățământului primar. Importantă devine *abilitatea educatorului* (profesor, dar și părinte), de valorificare a tuturor valorilor pedagogice, exprimate ca cerințe ale elevului, de ordin intelectual, dar și moral, tehnologic, estetic și psihofizic. Pe de altă parte, saltul spre *autoevaluare obiectivă* presupune orientarea sistematică a elevului în direcția valorificării optime a raporturilor de *complementaritate* dintre *învățarea formală* și cea *nonformală* și de *deschidere* spre *învățarea informală*. La acest nivel un rol important revine părinților în calitatea lor de organizatori ai spațiului și timpului *nonformal* de învățare.

- C) *A treia premisă operațională a autoeducației* este urmarea interiorizării depline a *capacității de autoevaluare obiectivă* continuă, realizată de educat (elev) în mod sistematic și eficient, în sens *autoreglatoriu*. Presupune o exersare metodică a *autoevaluării* în contextul învățării nonformale, realizată în diferite contexte și situații – prin studiu individual acasă, în bibliotecă; prin valorificarea resurselor mass-media specializate (radio și televiziune școlară, softuri educaționale etc.) Are ca rezultat dobândirea și practicarea efectivă a capacității de *autoînvățare*, exersată în diferite medii pedagogice și sociale.

Capacitatea de *autoînvățare*, la niveluri de eficiență pedagogică superioare poate fi realizată deja în perioada preadolescenței, cu condiția interiorizării depline și a perfecționării permanente a tehnicilor de *autoevaluare obiectivă continuă*. Ele sunt dezvoltate ca resurse de *autoformare*, dirijate de *educator* (profesor, dar și părinte) la nivel de *reglare-autoreglare* a activității de educație, în general, a celei de instruire, în special. O tehnică aparte promovată în acest context este cea de *autoinformare* corectă, sistematică, eficientă angajată în procesul de *autoformare pozitivă* în plan cognitiv – prin stimularea predominantă a gândirii în raport cu memoria reproductivă – și noncognitiv, prin interiorizarea motivației individuale, dar și sociale a învățării și autocultivarea atitudinii afective pozitive față de (auto)învățare, față de (auto)instruire

- D) *A patra premisă operațională a autoevaluării* cea a fixării *capacității de autoinstruire* eficientă în mediul școlar și extrașcolar. Presupune perfecționarea capacității de *autoînvățare* la nivel *formal* și *nonformal*, cu valorificarea tuturor resurselor de autoeducație *informală*, preluate în sens didactic și extradidactic. Fixarea și perfecționarea acestei *capacități de autoinstruire* poate fi realizată în perioada psihologică și școlară a trecerii de la preadolescență la adolescență.

Reperul valoric este cel al corelației realizate între acțiunile de *autoinformare* sistematică și de *autoformare* pozitivă a elevului în cadrul activității de instruire școlară și extrașcolară. Implică *autoproiectarea* corectă a unor secvențe de instruire bazate pe resurse de informare diversificate, *formale* (programă, manual), dar și *nonformale* (cărți de specialitate recomandate sau descoperite de *educat*, culegeri de probleme, texte, analize literare etc.; creștomații, atlase, mass-media, softuri pedagogice etc.).

- E) *A cincia premisă operațională, cea finală* marchează saltul valoric fundamental, realizat de cel educat, de la statutul de obiect al educației la cel de subiect al educației, al propriului proces de *autoinformare-autoformare* a personalității umane. Presupune valorificarea superioară a tuturor premiselor prezentate anterior, în mod special a capacității de autoinstruire. Poate fi realizată în perioada adolescenței, după vârsta de 16 ani, care asigură structurarea fondului aptitudinal și atitudinal al elevului. Presupune autocunoșterea optimă a propriilor resurse care pot fi valorificate într-un context deschis, pedagogic și social.

Reperul valoric este cel al *autoformării* și *autodezvoltării* capacității de *autoproiectare* autonomă și sistematică a activității de educație și instruire, pe secvențe de durată medie și lungă. Se deosebește fundamental de :

- a) *capacitatea de autoînvățare*, realizată pe baza unor proiecte pedagogice elaborate de educator, la diferite intervale de timp, de regulă pe baza cerințelor programelor de tip formal și/sau nonformal ;
- b) *capacitatea de autoinstruire*, realizată pe baza unor acumulări la nivel de *autoinformare*-*autoformare*, angajate însă doar în limitelor unor secvențe didactice și extradidactice, valabile pe termen scurt, raportate la norme și standarde impuse social, de la nivelul educatorului.

Paradigma curriculumului dezvoltată în contextul educației permanente impune la nivel axiomatic *autoformarea*-*autodezvoltarea* capacității de *autoproiectare curriculară* ca premisă pedagogică finală a autoeducației.

Atingerea acestui nivel superior poate fi realizată deja în perioada adolescenței, dar continuă practic pe toată perioada existenței umane. Reprezintă un criteriu fundamental al perfecționării activității umane în orice domeniu, dependentă de capacitatea de inovare a educatului devenit educat, adaptabil permanent la cerințele unui mediu social și pedagogic aflat în continuă schimbare și transformare.

3) *A treia categorie de premise pedagogice ale autoeducației* are un pronunțat caracter pedagogic angajat în sens managerial. Literatura de specialitate le denumeste „*premise ale autoeducației eficiente*”, referitoare în fapt, la situațiile în care *stadiul autoeducației* este deja atins. În acest sens este avută în vedere autoeducația tânărului sau a adultului preocupat de autoperfecționarea permanentă a personalității sale în plan profesional, dar și general-uman (Andrei Barna, 1995, pp. 73-88).

A) „*Responsabilitatea tânărului pentru propria devenire*” reprezintă o premisă pedagogică exprimată prin nivelul ridicat al *conștiinței psihosociale* a educat ajuns în situația de *autoeducat*. Răspunderea asumată față de procesul de *autoformare continuă* „se reflectă în conduita generală, în disciplină, în muncă, precum și în gradul – superior – de integrare socială”.

Acțiunile care probează responsabilitatea celui *autoeducat* au în vedere, în mod special, autodezvoltarea sa permanentă prin :

- a) extinderea și aprofundarea, în mod autonom, a cunoștințelor generale și profesionale, integrate și interiorizate în sens disciplinar, dar și interdisciplinar ;
- b) perfecționarea stilului să cognitiv exprimat în plan științific și tehnologic (aplicativ), dar și moral sau estetic, în vederea stimulării spiritului creativ ;
- c) îmbunătățirea metodelor și tehnicilor de activitate intelectuală, în plan *informațional* (în raport de sursele de informare interne și externe, care solicită studiul limbilor străine și stăpânirea limbajului computerial) și organizațional (în raport de bugetul de timp, evaluat obiectiv și subiectiv) ;
- d) asigurarea unui regim de viață rațional, la nivel de relații interpersonale comunitare și profesionale, alimentație, petrecere a timpului liber, practicare a sportului, organizare a recuperării fizice și psihice prin odihnă și recreere activă
- e) evitarea și depășirea optimă a oricăror surse de stress, tensiune psihică, stări conflictuale, contradicții morale etc., care solicită autocunoaștere și adaptabilitate la context, în consens cu valorile proprii angajate în procesul de *autoformare*-*autodezvoltare* a propriei personalități.

- B) Atitudinea activă angajată în automodelarea personalității reprezintă o a doua premisă pedagogică, exprimată prin „solicitarea maximă a capacităților fizice și intelectuale” ale autoeducatului în toate etapele existenței sale profesionale și comunitare (în familie, în comunitatea locală etc.). Rolul mișcării fizice și psihice este necesar în cadrul activităților complexe care nu pot fi realizate în condiții de rutină, ci implică adaptabilitate la schimbare. Implicarea în activitate întreține tinerețea spirituală și chiar cea fizică, fiind premisa creativității sporită în timp și valorificată la maximum la vârsta *maturității* dar și a *bătrâneții*.

Gradul de *activism*, angajat de cel autoeducat, explică percepția socială care semnalează faptul că „la vârste egale oamenii nu sunt considerați la fel de bătrâni”. Un exemplu scoate în relief importanța educației fizice bazată pe valoarea fundamentală a sănătății. Astfel, „oamenii care toată viața s-au ocupat, în mod regulat, de sport, sunt mai tineri cu 10-20 de ani din punct de vedere al capacităților fizice și intelectuale în comparație cu cei care nu au avut nici un fel de preocupări în domeniul sportului” (*idem*, p. 79).

Activismul, ca premisă a *autoeducației eficiente*, implică: a) stimularea tendinței de independență a educatului de la vârsta preșcolară și școlară mică, în paralel cu eliminarea celei de „tutelară excesivă” în familie și în organizațiile specializate (grădiniță, școală); b) organizarea existenței școlare și postșcolare/postuniversitare, postdoctorale etc. în perspectiva valorilor educației deschiderilor valorice ale educației permanente și ale creativității sociale; c) exersarea continuă a capacităților fizice și psihice, *autoevaluate periodic* în mod *obiectiv*, la niveluri superioare în raport de specificul vârstei și de context.

17.2. Elaborarea conceptului pedagogic de *autoeducație*

Elaborarea conceptului de autoeducație presupune valorificarea premiselor analizate anterior, de natură socială, psihologică și pedagogică.

Ca direcție principală de evoluție a educației în societatea *postmodernă*, *autoeducația* are un caracter *social*. În raport de *premisele* sale *sociale*, *autoeducația* valorifică ambele cerințe axiomatiche ale paradigmei *curriculumului*, referitoare la *abordarea*:

- a) *globală*, probată în măsura în care *autoeducația* constituie un efect pozitiv, al educației permanente concepută la scara întregii existențe umane și sociale, într-un timp și spațiu pedagogic extins în toate domeniile societății;
- b) *deschisă*, demonstrată prin faptul că *autoeducația* funcționează în contexte sociale deschise care încurajează competiția cea mai substanțială și mai dificilă, *competiția cu sine*, angajată în termeni de *autodepășire* și de *autoperfecționare* continuă.

Autoeducația solicită, astfel, un amplu proces de *autocunoaștere* a resurselor candidatului la statutul de *autoeducat*, probate la nivel social, în acțiunile angajate (învățare, muncă, autogestiune), în relațiile interumane (școlare, de familie, profesionale, comunitare), în stăpânirea și valorificarea informațiilor științifice și artistice.

Premisele psihologice ale autoeducației sunt reflectate longitudinal în două etape distincte:

- a) etapa *autoeducației spontane* – în perioada preșcolarității și a micii școlarități, dar și a *preadolescenței* care inițiază *pregătirea pentru autoeducație*;
- b) etapa *autoeducației sistematice* – posibilă din perioada adolescenței odată ci structurarea conștiinței de sine la niveluri superioare și profunde susținute cognitiv și noncognitiv.

Cea de-a doua etapă, a *autoeducației sistematice*, este deschisă spre vârstele ulterioare, ale tinereții și ale maturității (adultului), dar și ale bătrâneții (vârsta a treia), în efortul psihologic continuu de *automodelare* a personalității în raport de cerințe și aspirații noi, *manageriale, profesionale și comunitare* (ale vieții de familie).

În construcția *conceptului fundamental de autoeducație* un rol determinant îl joacă *premisele de ordin pedagogic* angajate strategic și operațional la nivelul dinamicii structurii de funcționare ascendentă a educației. Premisele angajate strategic vizează calitatea educației la nivel de bază care permite formarea capacităților de autoeducație ale elevului.

Premisele angajate operațional sunt fixate la nivelul etapelor parcurse de la educație spre autoeducație :

- a) realizarea educației de calitate pe tot parcursul școlii generale, între 6-16 ani, în perspectiva educației *permanente*
- b) formarea capacității de *autoevaluare* obiectivă în condiții de *autocunoaștere* a propriilor resurse ;
- c) valorificarea capacității de *autocunoaștere* în condiții de *autoînvățare* ;
- d) formarea capacității de *autoinformare* la nivel de *autoinstruire* ;
- e) perfecționarea autoinstruirii la nivelul unității *autoinformare-autoformare* ; *autoformare-autodezvoltare*, în condiții de *automodelare* ;
- f) formarea capacității de *autoproiectare pedagogică*, de tip *curricular* și perfecționarea sa permanentă în context social deschis.

Definirea autoeducației, la nivelul unui *concept pedagogic fundamental*, presupune evidențierea *nucleului funcțional-structural* care asigură fundamentele activității de *(auto)formare-(auto)dezvoltare* a personalității umane (vezi Sorin Cristea, 2000, pp. 22-24). În acest cadru metodologic pot fi sesizate principalele *caracteristici conceptuale*, care reflectă raporturile dintre natura activității și condițiile de proiectare și realizare (vezi Steliana Toma, 1983, pp. 19-21).

Funcția centrală a autoeducației vizează perfecționarea structurii de funcționare a educației la nivelul corelației *subiect – obiect, educator – educat*. Are un caracter *obiectiv* în raport de specificul educației ca activitate *psihosocială*, bazată pe reconstrucția permanentă a corelației dintre cerințele interne – externe de *formare-dezvoltare* a personalității umane, realizată în termeni de *autoperfecționare necesară* într-un context deschis.

Pedagogia postmodernă identifică funcția centrală a *autoeducației* la nivel de *autoformare – autodezvoltare*. Are în vedere restructurarea necesară a relației *educator/formator, subiect care formează – educat/obiect format* pe baza receptării *mesajului* elaborat de *educator/formator*. Urmărește, în mod special, *responsabilizarea și autonomia* celui *educat*. Vizează trecerea de la *relația* bazată de transmitere și receptare la *corelația funcțională* în perspectiva *interiorizării* depline a *mesajului pedagogic* și a posibilității *reconstrucției* lui la inițiativa celui *educat* (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p. 109).

Traducerea *funcției centrale, obiective*, a *autoeducației*, la nivel *subiectiv* permite proiectarea *scopului* sau *obiectivului general* al *autoeducației* care constă în transformarea *obiectului* educației în *subiect* al propriei *formări-dezvoltări* a personalității. În raport de acest *obiectiv general* toate acțiunile inițiate în sensul *autoeducației* au în vedere ca cel *educat* să devină în timp propriul său *educator*.

Realizarea *obiectivului general al autoeducației* implică în mod necesar un proces complex, profund și de durată care presupune valorificarea deplină a unei set de acțiuni pedagogice concepute în perspectiva educației permanente.

Acțiunile pedagogice implicate în realizarea *obiectivului* general al *autoeducației* pot fi identificate din două perspective : 1) perspectiva analizei *funcției* de *autoformare* ; 2) perspectiva procesului parcurs de la statutul de *educat* (obiect al educației) spre cel de *educator* (*subiect/inițiator* al educației). **I) Perspectiva analizei funcției centrale a autoeducației** „generează mai multe curente de cercetare și acțiune” : Evoluția lor este consemnată în dicționarele de specialitate. Astfel, prima ediție a *Dicționarului enciclopedic al educației și al formării* (1994), identifică patru tipuri de acțiuni care susțin și exemplifică *funcția centrală a autoeducației* :

- a) autoproiectare-autorealizare a unei „*educații pentru sine*”, posibilă în măsura *autocunoașterii* propriilor necesități, aspirații, resurse etc. ;
- b) (auto)formare individualizată, bazată pe resursele celui *educat*, *psihologice* (*cognitive* și *noncognitive*), dar și *sociale* și pedagogice ;
- c) „autoformare metacognitivă”, bazată pe resursele proprii de „educabilitate cognitivă, independentă de conținutul învățării” ;
- d) autoformare continuă, adaptată la specificul fiecărei vârste școlare și psihologice (vezi *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, pp. 96, 97).

În cea de-a doua ediție a *Dicționarului* sunt consemnate cinci tipuri de acțiuni care susțin și exemplifică *funcția centrală a autoeducației* :

- A) *Autoformarea integrală, informală* – realizată „în mediul natural – familial, profesional, asociativ – neorganizat în mod explicit pe bază de scopuri pedagogice.
- B) *Autoformarea existențială – biocognitivă*, bazată pe „*proces antropogeneza* care corespund viziunii fenomenologice” promovată de UNESCO în termeni de „a învăța să fii” (Edgar Faure, 1972).
- C) *Autoformare educativă* – „acoperă ansamblul de practici pedagogice care vizează dezvoltarea și facilitarea învățării autonome în cadrul educațional specific”, de tip *formal*, dar și *nonformal*.
- D) *Autoformare socială* – include toate formele de *autoînvățare* realizate în afara spațiului școlar, în cadrul unor grupuri sau microgrupuri sociale sau prin diferiți factori *mediatori* care intervin pedagogic în sens *informal*, dar și *nonformal*.
- E) *Autoformarea cognitivă* – se bazează pe „noțiunea centrală de autoconducere a învățării care acoperă un proces mental intenționat dirijat de persoana care învață însăși, însoțit și bazat pe comportamente de identificare și de cercetare a informației” (*Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, deuxième edition, 1998, pp. 109, 110).

2) Perspectiva procesului parcurs de la statutul de educat (obiect al educației) spre cel de educator (subiect/inițiator al educației) are în vedere evidențierea principalelor capacități care trebuie dobândite și exersate în perspectiva autoeducației. Avem în vedere *capacitatea* de :

- a) *autocunoaștere* a propriilor resurse, de ordin psihologic (cognitiv, noncognitiv), social (condiții de mediu, posibilități de învățare socială) și pedagogic (nivelul atins în instruire, conținuturi de bază și operaționale însușite și aplicate ; timp angajat în învățare, metode de învățare practicate, criterii de evaluare receptate și interiorizate etc. ;
- b) *autoevaluare obiectivă* a rezultatelor în raport de obiectivele receptate și interiorizate, de propriile resurse autocunoscute și valorificate și de contextul în care este concepută și realizată activitatea

- c) *autoînvățare* în forme de organizare de tip *nonformal*, prin mijloace autonome și independente, dar pe baza unor obiective și îndrumări metodice stabilite de educator (profesor, părinte etc.);
- d) *autoinformare* realizată în mod autonom și independent prin tehnici de muncă intelectuală inițiate și aplicate sistematic în perspectiva saltului spre *autoinstruire*;
- e) *autoformare* ca efect al acțiunii de autoinformare, angajată în sens cognitiv și noncognitiv, social, pedagogic, formal și nonformal cu deschidere spre *informal*;
- f) *autoinstruire*, perfecționată la nivelul relației optime dintre *autoinformare*-*autoformare*, care creează premisa autoproiectării, exersată în anumite context și situații
- g) *autoproiectare curriculară* realizată în mod sistematic în context pedagogic și social deschis, care confirmă transformarea *obiectului/educatului* în *subiect/educator*, autor al propriului demers de *autoformare-autodezvoltare* permanentă a personalității.

Structura de bază a autoeducației include elemente comune, aproape identice cu cele situate la nivelul structurii activității de educație. Diferența specifică apare în condițiile transformării statutului *obiectului* educației în *subiect* al procesului de *autoformare-autodezvoltare* a personalității. Acest proces începe odată cu elaborarea unui *circuit de conexiune inversă* care probează capacitatea *obiectului* educației de *autoevaluare* a rezultatelor și de *autocunoaștere* a resurselor proprii sale activități. Interiorizarea deplină a mecanismului și perfecționarea sa în contexte din ce în ce mai complexe permite formarea capacității de *autoproiectare pedagogică* a unor *mesaje educaționale* orientate spre *autoformarea-autodezvoltarea permanentă* a personalității *celui educat*. Este momentul decisiv în care *obiectul* educației devine efectiv *subiect* al educației (vezi *structura activității de educație*).

Structura de bază a autoeducației este angajată la nivelul corelației dintre *educator* și *educat* în contextul în care ambele roluri sunt îndeplinite de aceeași persoană. *Educatul* devenind autoeducator, autor al propriului proces de *autoformare-autodezvoltare permanentă*.

Analiza conceptului de autoeducație trebuie realizată în cadrul mai larg al *educației integrale* care include potențialul formativ realizat la maximum la nivelul unei realități pedagogice determinate. Acest potențial este evaluabil în termeni de *heteroeducație – educație prin alții* – și de *autoeducație/educație prin sine* sau *educație personală*.

Prima latură, *heteroeducația*, asigură formarea-dezvoltarea personalității prin acțiuni și influențe spirituale (predominant culturale) exterioare. Evoluția sa este mediată prin *educație inter-personală (inter-educație)*, bazată pe activarea *obiectului* educației la nivelul corelației funcționale *educator-educat*). Ea angajează un proces complex, lung și complicat de transformare treptată a *obiectului* educației în *subiect* al educației, inițiator al propriei sale activități de *(auto)formare-(auto)dezvoltare* permanentă.

A doua latură, *autoeducația*, este consecința educației de calitate, proiectată în sensul realizării și dezvoltării unor activități de formare-dezvoltare *permanentă*. Baza sa, acumulată în perioada formării-dezvoltării structurilor psihologice fundamentale ale personalității (între 6-16 ani, până la constituirea conștiinței de sine, aproximativ între 16-18 ani), asigură saltul de la „autoeducația spontană” la „autoeducația intențională” care apoi la vârsta adultă devine principala modalitate de realizare a educației permanente.

Caracteristicile conceptuale ale autoeducației concentrează raporturile existente între natura activității și condițiile necesare *autoformării-autodezvoltării* permanente, relevante la nivel unui model al trăsăturilor de personalitate ideale: conștiința de sine – motivație internă – capacitate de efort voluntar stabil – capacitate de autocontrol sistematic – capacitate de proiectare a acțiunilor pe termen lung – capacitate de autoanaliză-autosinteză/decizie personală – capacitate de autoanaliză, autoangajare, automobilizare.

În cadrul activității de autoeducație un rol important revine acțiunilor care pregătesc momentul final al dobândirii capacității de *autoproiectare pedagogică* de tip *curricular*. Avem în vedere *autoînvățarea*, *autoinstruirea* și *autoformarea*.

Autoînvățarea este acțiunea care pregătește saltul spre *autoinstruire*, inițiat odată cu dobândirea și exersarea sistematică a capacității de *autoevaluare* obiectivă a rezultatelor propriei activități, realizată în școală și în afara școlii.

În calitate de capacitate dobândită pe parcursul procesului de învățământ, într-un cadru *formal* și *nonformal*, *autoînvățarea* exprimă înclinația spre activitate autonomă a elevului care îndeplinește anumite sarcini în mod independent de prezența educatorilor (cadre didactice sau părinți).

Ca acțiune și capacitate dobândită *autoînvățarea* asigură îndeplinirea unor sarcini de instruire în mod autonom și independent, dar în anumite limite. Astfel, sarcinile respective sunt îndeplinite de elev prin *autoînvățare*, dar în funcție de obiective pedagogice și de îndrumări metodice proiectate anterior de educator (învățător, profesor, părinte).

Autoinstruirea este activitatea realizată de elev ca urmare a *autop perfecționării* permanente a acțiunilor de *autoînvățare*, multiplicată în diferite contexte și situații didactice și sociale. Se bazează, în mod special, pe procesele de *autoînvățare eficientă* „realizate în afara oricărui dispozitiv formal (școală, universitate, centru de instruire, serviciu de formare etc.) și fără intervenția unui agent educativ instituit”.

Spre deosebire de *autoînvățare*, *autoinstruirea* tinde, „prin definiție spre o autonomie completă” care se manifestă prin interiorizarea funcțiilor activității de instruire, prin realizarea unei „noi relații cu cunoașterea” – prin capacitatea de **autoinformare** – și prin „responsabilitatea integrală a ansamblului de secvențe educative”.

Ca o *concluzie*, trebuie subliniat faptul că *autoinstruirea*, chiar dacă în anumite situații solicită sprijin exterior, „este caracterizată prin absența dependenței față de instituțiile educative”, în special față de cele de tip formal (*Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, 1998, p. 108).

Autoformarea reprezintă „situația de formare în care individul învață singur, fără intermediarul unui formator sau a unei persoane resursă”.

În *societatea postmodernă* devine o finalitate a educației care constă în „formarea de oameni autonomi și capabili după ieșirea din școală”. Reprezintă premisa *autoinstruirii* și a autoeducației. Este realizată procesual pe parcursul a trei *etape* :

- a) *autoformarea* pe baza unor documente și situații *structurate* la nivel de instruire programată sau mai nou de instruire asistată de calculator ;
- b) *autoformarea* pe baza unor documente și situații *structurante*, respectiv mai puțin *structurate* la nivel de : listă de întrebări, bibliografie de studiat în mod semidirijat sau autonom, avansarea unui subiect pentru abordarea unei teme mai largi, identificarea și analiza unor texte în raport de anumite criterii etc.
- c) *autoformarea* pe baza unor documente și situații *nestructurate* care solicită ordonarea unor informații, asamblarea conținuturilor disparate în unități de conținut, evaluarea prin credite care urmăresc „aptitudinea de a învăța să înveți” etc. (vezi Francoise Raynal ; Alain Rieunier, 1997, pp. 48-49)

Ca activitate pedagogică desfășurată în scopul propriei personalități, *autoeducația* se bazează, în mod special, pe valorificarea deplină a capacității de *autoînvățare*, *autoinstruire* și *autoformare*. Evoluând ca și direcție principală de evoluție a educației, are simultan un *caracter* :

- a) *subiectiv*, reprezentând un produs al educației *superior* proiectată, organizată, coordonată, (auto)perfecționată ;
- b) *auto-reglator*, reprezentând saltul funcțional de la conexiunea inversă externă (*subiect-obiect*) la conexiunea inversă internă (*subiect-subiect*), de la evaluare la *autoevaluare* obiectivă continuă ;
- c) *corelativ*, reprezentând legătura structurală existentă între *autoevaluaure* – *autoînvățare* eficientă – *autoinstruire* – *autoinstruire permanentă* – *autoformare-autodezvoltare permanentă* – *autoeducație* – *autoeducație permanentă* ;
- d) *procesual*, reprezentând linia de continuitate dintre etapa autoeducației potențiale și etapa *autoeducației reale, sistematice*, posibilă după structurarea „conștiinței de sine”, în jurul vârstei de 16 ani.

Concluzie

Conceptul pedagogic fundamental de autoeducație definește o direcție principală de evoluție a educației care vizează transformarea obiectului în subiect al educației, respectiv a *educatului* în educator.

Autoeducația este determinată pedagogic la nivel fundamental de cerințele axiomatiche ale paradigmei curriculumului iar în plan operațional de resursele dinamice educației permanente.

Ca realitate pedagogică virtuală, inovatoare și strategică, *autoeducația* are dimensiunea unui proces complex și de durată, care marchează evoluția ascendentă a candidatului la statutul de *autoeducat*. În termeni de competențe sunt vizate capacitatea :

- a) inițială, de *autoevaluare obiectivă* a rezultatelor activității, la nivel de conexiune inversă internă ;
- b) de *autoînvățare* eficientă, construită ca efect al acțiunilor de *autoevaluare* și prin valorificarea procesului de *autocunoaștere* a propriilor resurse *cognitive* și *noncognitive* ;
- c) de *autoinformare*, ca premisă a activității de *autoinstruire* ;
- d) de *autoinstruire* la nivelul corelației optime dintre *autoinformare* – *autoformare* ;
- e) de *autoformare-autodezvoltare* în perspectiva *autoproiectării* sarcinilor de instruire/educație ;
- f) de *autoproiectare* în situații limitate în timp și spațiu, în contexte relativ închise ;
- g) de *autoproiectare curriculară*, angajată în mod sistematic, în numeroase situații, în context social deschis.

17.3. Strategia autoeducației

Realizarea *autoeducației* ca direcția principală de evoluție a educației în *societatea post-modernă*, solicită o anumită *strategie* construită în sensul paradigmei *curriculumului*. Avem în vedere o strategie deschisă spre inovație și experiment psihosocial care implică : 1) *obiectivele specifice autoeducației* ; 2) *conținuturile proprii autoeducației* ; 3) *metodele de realizare a autoeducației*.

Obiectivele specifice autoeducației

Obiectivele specifice autoeducației sunt direcționate în raport de *obiectivul general al autoeducației* care constă în transformarea *obiectului educației* (educatul) în *autoeducator*, respectiv în *subiect* al propriei *formări-dezvoltări* a personalității.

Construcția obiectivelor autoeducației reflectă caracteristicile autoeducației analizate la nivel conceptual, în plan funcțional-structural și în termenii procesului declanșat în drumul de la statutul de *educat* spre cel de *(auto)educator*. Aceste caracteristici pot fi interpretate drept „*condiții ale autoeducației*” care depind de vârsta psihologică a *celui educat*. Astfel, importantă nu este atât prezența uneia sau alteia dintre condițiile *auto-educației*, care sporadic se pot manifesta chiar în perioada miciei școlarități. Importantă devine *valorificarea lor superioară prin „prezența lor simultană la un nivel corespunzător de dezvoltare* care asigură direcția corectă de *(auto)formare-(auto)dezvoltare a personalității*.

Momentul în care condițiile autoeducației pot fi valorificate superior este realizabil din perioada adolescenței, pe fondul acumulării unor *competențe psihologice*, care pot fi definite la nivel de *obiective specifice autoeducației*, deschise spre diferite căi de *operaționalizare* (vezi Steliana Toma, 1983, pp. 22-25) :

- 1) Dobândirea *conștiinței de sine* și structurarea sa la un nivel de profunzime superior care poate susține : a) orientarea acțiunilor spre un scop ; b) asumarea poziției de *subiect* al acțiunii în cadrul unor activități pedagogice sau sociale ; c) lărgirea intereselor sociale ; d) înțelegerea propriilor probleme afective.
- 2) *Dezvoltarea judecăților și a raționamentelor ipotetice*, în termeni de analiză-sinteză și de evaluare critică a situațiilor cunoscute și înțelese.
- 3) Echilibrarea relativă a atitudinilor caracteriale, în termenii unui efort intelectual și moral de optimizare a raporturilor cu sine și cu ceilalți.

Conținuturile pedagogice ale autoeducației

Conținuturile pedagogice proiectate corespunzător obiectivelor *specifice* amintite, reflectă acumulările realizate pe verticala și orizontala sistemului de învățământ în perspectiva organizării unor activități eficiente de *autoformare-autodezvoltare* permanentă a personalității umane.

Astfel, „*a educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație*” (*idem*, p. 40). Acest proces presupune prelungirea și aprofundarea trunchiului comun de cultură generală prin valorificarea tuturor conținuturilor și a formelor *generale* ale educației ceea ce permite „atingerea unui anumit nivel de *autocunoaștere* și reprezentare a *Eului* în contextul propriei existențe” (*idem*, p. 23).

Ca tendință de evoluție a educației, *autoeducația* evidențiază posibilitatea transformării *obiectului educației* în *subiect* al propriei sale formări. Aceasta presupune stimularea capacității *obiectului educației* de : a) interiorizare a acțiunii educaționale ; b) realizare a unor circuite de conexiune inversă internă ; c) autoevaluare eficientă ; d) autoînvățare ; e) autoinformare ; f) autoinstruire la nivelul corelației optime autoinformare-autoformare ; h) *autoproiectare pedagogică* de tip *curricular* la nivel de *autoformare-autodezvoltare* permanentă.

Valorificarea resurselor strategice de autoeducație ale personalității umane permite realizarea unui nou echilibru între factorii externi și factorii interni ai activității de

formare-dezvoltare a personalității. Astfel *educația*, aflată inițial alături de *mediu* în ipostaza unui factor extern, devine treptat – prin *educație permanentă* și *autoeducație* – un *factor intern stabil*, care reflectă la nivel funcțional și structural capacitatea intrinsecă a personalității umane de *(auto)perfecționare continuă* a activității sale individuale și sociale.

Educația asigură, la acest nivel, atingerea „scopului final” al organizației școlare moderne și postmoderne : „a face din *obiectul* educației *subiectul* propriei sale educații, din omul care capătă educație omul care se educă el însuși” (Edgar Faure și colabor., trad.1974, p. 220).

Autoeducația apare, astfel, ca o activitate sistematică, stabilă, cu scop de autoperfecționare continuă, asumat printr-o decizie socială sau/și personală care angajează și orientează deplin toate resursele de *autoformare-autodezvoltare permanentă* a personalității umane.

Metodele de realizare a autoeducației

Metodele de realizare a autoeducației sunt dependente de resursele strategice evocate anterior, care intervin la nivelul unor obiective specifice. De exemplu, în procesul de *autoformare existențială, educativă, socială și cognitivă* sunt propuse mai multe metode care susțin obiectivele specifice autoeducației, angajate în faza de realizare sistematică a acestora (vezi *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation, deuxième édition*, 1998, pp. 109, 110).

Autoformarea existențială promovează metodă *biografiei* și a *autobiografiei-proiect* bazate pe conturarea unei istorii a existenței exemplară în planul *autoeducației*. Solicită, de asemenea, „*eseul de formare*” („*educational narrative*”) care valorifică practicile variate oferite sau sugerate de *modelul prospectiv al educației permanente*.

Autoformarea educativă promovează metode care facilitează *individualizarea instruirii, formarea autoformării asistate, tutoriatul*, ca principii și practici bazate pe *decentrarea pedagogică* și pe acțiunea unui *mediator* sau *facilitator*. Soluțiile tehnice propuse sunt dezvoltate la nivel de : *atelier pedagogice personalizate, centre de resurse, spații speciale de autoformare, centre de instruire permanentă* (cu obiective diversificate) etc.

Autoformarea socială promovează metode bazate pe *observare* și *experiment*, realizate în „mediul asociativ”. Ele sunt activate în cadrul unor *structuri de instruire nonformală* concepute în sensul educației permanente : rețele de schimburi de cunoștințe științifice ; grupe de formare autoorganizate ; organizații cu scop de autoformare profesională etc.

Autoformarea cognitivă promovează metode care stimulează, în mod special, *autoevaluarea* și *autoînvățarea autonomă* : proiectul de instruire, contractul pedagogic, dispozitive de învățare autodirijată. Ele pot fi integrate în *strategii metacognitive* bazate pe „analiza *autoformării* sub unghiul dinamicii individuale și al competențelor celui ce învață”.

Ca *modele virtuale de evoluție a educației, metodele autoeducației* au fost exersate de pedagogia modernă sub imboldul unor formule programatice sau metaforice, cum ar fi cele de „*gimnastică volitivă*” sau de „*scoală a autostăpânirii*”. Ele sugerează un efort de fundamentare psihologică sau instituțională, în căutarea unor soluții de acțiune unitară.

Ulterior, în pedagogia postmodernă, metodele de autoeducație au fost propuse în perspectiva articulării lor la nivelul unui sistem construit după mai multe criterii de clasificare. Vom face trimitere la șase criterii care permit evidențierea, dar și analiza unor *metode de autoevaluare*, semnificative la nivelul teoriei și al practicii pedagogice și sociale.

- 1) Primul criteriu de clasificare a metodelor autoeducației este de ordin *psihologic*. Sunt deduse trei categorii de metode de autoeducație (A.Art, apud Andrei Barna, p. 90) :

- A) Metode de autoformare-autodezvoltare a proceselor cognitive intelectuale : a) autoconvingerea rațională ; b) autosugestia logică ; c) modelul regulilor logice ; d) autoprogramarea sau programul centrat pe autoeducat.
 - B) Metode de autoformare-autodezvoltare a proceselor afective : a) autostimularea afectivă ; b) autoconsolarea afectivă ; c) autosanționarea (pozitivă – negativă) susținută afectiv.
 - C) Metode de autoformare-autodezvoltare a proceselor voliitive : a) autocomanda ; b) autocenzura ; c) autoaprobarea ; d) autoangajarea (la nivel de crez moral, de jurământ deontologic etc.).
- 2) Al doilea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* îmbină *cerințele psihologice* cu *cerințele pedagogice* (vezi Comănescu, Ioan, 1996, pp. 252-328). Rezultă două categorii de metode de autoeducație :
- A) *Metode pentru cunoașterea de sine* : a) autobservarea sistematică, automeditația, rugăciunea cu caracter autoformator/autoeliberator etc. ;
 - B) Metode pentru autoformare-autodezvoltare prin sine însuși : a) autopersuasiune ; b) autoexercițiul moral și intelectual ; c) autostimularea formativă (după model, portret, maximă de viață ; prin raționalizare, simulare și disimulare ; prin transfigurare imaginară a lumii externe și a eului) ; d) autoconstrângerea cu scop autoformativ pozitiv (în plan moral și intelectual) ; e) jurnal intim (cu scop autoformativ, angajat moral și intelectual) ; f) autoanaliză („ca metodă a educației prin sine însuși”) ; g) autoevaluarea sistematică (a rezultatelor activității de autoeducație).
- 3) Al treilea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* are în vedere „*conținutul autoeducației*”. Pe baza acestui criteriu sunt evidențiate următoarele *metode de autoeducație* (Andrei Barna, 1995, vezi pp. 92-109) :
- A) *Metoda programului de autoeducație* – vizează *autoformarea* planificată prin precizarea unor sarcini care solicită *procedee* necesare pentru : a) cunoașterea de sine ; b) scopul existenței ; c) elaborarea unui regim de viață rațional ; d) auto-voință și autodisciplină în/pentru autoînvățare ; e) autoperfecționare morală și profesională ; f) receptivitate la cerințele mediului social ; f) completarea zilnică a autoraportului de activitate
 - B) *Metoda autoelaborării regulilor personale* vizează : a) activitatea fundamentală (autoeducație, autoformare, autoformare profesională etc.) în diferite domenii – știință, tehnică, artă, sport etc. ; b) folosirea eficientă a timpului ; c) centrarea pe relația scop – mijloace – rezultate ; d) organizarea timpului liber.
 - C) *Metoda autoorientării generale prin deviză* exprimată în formule imperative care vizează specificul : a) activității – „nici o zi fără să scrii” ; b) organizației/școală, clasă – „să promovăm toți examenul” ; concepției de viață – „măsură în toate” ; „păstrează măsura” etc.
 - D) *Metoda jurnalului intim* – concepută ca : a) program de autoperfecționare ; b) mijloc de autoexprimare și de autorefectare personală ; c) proces de automeodelare ; d) ansamblu d eprocedee/tehnici de autoanaliză, autocunoaștere, autocreație (literară, științifică, eseistică etc.).
- 4) Al patrulea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* are în vedere *auto-controlul* în cadrul *acțiunii de autoevaluare*. Pe baza acestui criteriu sunt evidențiate următoarele *metode de autoeducație* (Andrei Barna, 1995, vezi pp. 110-122) :
- A) *Metoda autoobservației obiective* – a condițiilor externe și a trăirilor interne (afective, motivaționale) ; implică mai multe forme de realizare : a) autoobservație

directă prin tehnici de autosupraveghere, autoobservare retrospectivă, autoobservare prin raportare la un tip ideal (savant, artist, sportiv, profesor, student etc.).

- B) *Metoda autoanalizei* – vizează auto perfecționarea și autoreglarea comportamentului moral, intelectual etc. ; are loc după terminarea activităților (spre deosebire de metoda autocontrolului) ; implică tehnici de identificare a calităților/defectelor proprii activității în plan cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, la nivelul raportului scop – mijloace – rezultate ; în activitatea de instruire/autoinstruire angajează, în mod special relația proiectare – realizare după schema *experimentală* care subordonează autoanaliza următoarelor *obiective/repere de autoevaluare* : a) concepția despre învățare, școală, viitor social ; b) aptitudini și interese ; c) atitudini față de activitate (muncă, învățare, creație) ; d) trăsături de voință și caracter.
- C) *Metoda autocontrolului* – vizează autoaprecierea activității, realizată în timpul desfășurării acesteia ; are efecte pozitive în planul reglării-autoreglării comportamentului cognitiv și noncognitiv, în mediul școlar și extrașcolar ; implică raportarea la cerințe externe, apoi la cerințe interne, fiind exersată în acest sens ; tehnicile de autocontrol se autoperfectionează în procesul de învățământ prin lectură repetată, exersare, reproducere și reconstrucție a schemelor de instruire ; control reciproc (la nivel de instruire în grup/microgrup).
- D) *Metoda autoraportului* – metodă complementară cu metoda autocontrolului ; poate fi tratată și ca procedeu în cadrul metodei autocontrolului ; implică tehnici specifice : a) evidența zilnică a gradului de îndeplinire a obiectivelor ; b) autoobservații scrise despre activitățile realizate ; c) grile de consemnare a progresului/regresului înregistrat în plan cognitiv/noncognitiv ; se finalizează prin asumarea unei linii de perspectivă cu scop de autostimulare.
- E) *Metoda autorefecției personale* – implică o cale de comunicare cu sine ; inițial este o metodă de instruire distinctă sau o tehnică integrată în structura altor metode de instruire ; evoluează ca metodă de autoînvățare, realizată prin tehnici de concentrare cognitivă rațională și/sau de „iluminare” afectivă ; intră în asociere cu alte *metode de autoeducație*, având ca obiectiv : identificarea calităților/deficiențelor proprii ; depășirea contradicțiilor dintre aspirații – resurse – rezultate ; optimizarea autodeciziilor de orientare școlară, profesională, socială ; are ca scop general autocultivarea capacității de studiu individual, de meditație eficientă.
- 5) Al cincilea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* are în vedere *autostimularea resurselor autoformative* ale celui educat. Pe baza acestui criteriu sunt evidențiate următoarele *metode de autoeducație* (Andrei Barna, 1995, vezi pp. 123-157) :
- A) *Metoda autoconvingerii* – vizează autoformarea morală la nivel superior, ca resursă integratoare (a componentelor de ordin cognitiv – afectiv – volitiv) și de tranziție, între teoria și practica morală ; implică tehnici de autojustificare, autoconsolare, autoliniștire, promovate în raport de rezultatele imediate și de perspectivă obținute în cadrul unei activități ; are ca finalitate luarea unor decizii, ferme, argumentate în plan cognitiv și noncognitiv.
- B) *Metoda autocomenzii* – vizează autoevalaurea, autoinformarea și autoformarea la nivelul circuitelor de conexiune inversă internă exersate în activitățile de instruire ; solicită efortu voluntar angajat pe termen lung pentru autocorectarea, auto perfecționarea, autoreglarea, autoajustarea, autorestructurarea activității autoevaluate ; este mai eficientă dacă este susținută de metoda autoconvingerii.

- C) *Metoda autoaprecierii și a autocriticii* – vizează autosanționarea (pozitivă – negativă) în urma realizării unor autoevaluări obiective, realizate în mod sistematic; implică valorificarea atitudinii caracteriale de autoraportare corectă, obiectivă, la sine.
- D) *Metoda autosugestiei* – vizează „forța de reglaj a cuvântului” care exercită influență asupra sistemului nostru psihic, asupra voinței, afectivității, memoriei și gândirii etc.; *schema autosugestiei*, propusă de V. Levi include patru etape: a) înțelegerea necesității schimbării (*trebuie*) – b) voința de a acționa în consecință (*vreau*) – c) decizia în urma autoanalizei resurselor (*pot să acționez*) – d) lansarea acțiunii în raport cu scopul stabilit (*este, sunt, fac, acționez* etc.); eficiența autosugestiei depinde de respectarea următoarelor principii: a) precizarea clară, de la început, a performanței urmărite; b) încrederea deplină în succes și eliminarea fricii de eșec; c) realizarea analizei la sfârșitul exercițiilor, nu pe parcursul lor; d) exersarea metodică fără așteptarea rezultatelor imediate; e) acceptarea schimbărilor inevitabile pe parcursul activității; f) întărirea prin autosugestie a ceea ce există pozitiv în structura personalității tale (V. Levi, 1978); reușita metodei autosugestiei depinde de mai mulți factori: a) folosirea conștientă a unui scop angajat în autoperfecționare; b) implicarea în procesul de eficientizare a activităților proiectate; c) asigurarea unei autoaprecieri obiective asupra resurselor existente la nivel intern și extern; d) maturitate și experiență în plan psihologic, în contextul anumitor acțiuni și activități cu valoare pedagogică și socială; e) orientarea prioritară spre autoîntărirea voinței personalității; f) subordonarea autosugestiei în raport cu conștiința, în general, cu gândirea, în special.
- E) *Metoda comunicativității în context autoeducativ* – vizează o necesitate general-umană; valorifică procesul de comunicare (și de autocomunicare) pentru *autocunoaștere, autoinformare, autoformare, autoinstruire, autoeducație*; acționează, în special, ca „mijloc de autoperfecționare” în măsura autoexersării unor calități referitoare la exprimarea clară, la capacitatea de a asculta, la empatia pedagogică, la atitudinea de înțelegere și de respect față de parteneri etc.; este implicată în activitatea de autoinstruire ca resursă de autocontrol, mijloc de autocultivare, sursă de autoinformare; calitatea comunicativității reflectă potențialul de autoinstruire și de autoeducație care poate fi valorificat deplin în contextul sistemului și al procesului de învățământ.
- F) *Metoda exemplului în context autoeducativ* – vizează influența celui educat în procesul de automodelare a personalității; angajează resursele morale superioare ale (auto)convingerii în raport de un anumit *model* de urmat în activitate; acționează asupra tuturor componentelor personalității la toate vârstele psihologice și școlare; este un mijloc de autoperfecționare care face apel inițial la modelul părintelui, profesorului, managerului organizației, personalităților reprezentative din domeniul de referință (știință, artă, tehnologie etc.); are resurse superioare la vârsta (pre)adolescenței care trebuie valorificate atent, în sens prospectiv, în mod diferențiat; deține resurse de autoformare intensivă și extensivă la vârsta tinereții și maturității.
- G) *Metoda jocului cu valențe autoformative* – vizează un mijloc de automodelare cu resurse multiple de autoinstruire care inițiază pregătirea autoeducației la vârsta miciei școlarității, dar și în etapele ulterioare în măsura în care „este o caracteristică a naturii umane”; implică mai multe modalități de realizare: jocuri de mișcare,

jocuri statistice (șah), jocuri colective, de societate ; jocuri cu conținut științific, literar, gramatical, tehnic, jocuri cu scop de orientare școlară și profesională etc. ; întreține „acele zone ale personalității care nu sunt antrenate în procesul activităților mai dificile” ; îndeplinește funcția de „odihnă activă” ; stimulează capacitatea de a „învăța în mod plăcut și agreabil lucruri pentru însușirea cărora ar trebui să depunem un mare efort în alte condiții” (Andrei Barna, *op.cit.*, vezi pp. 147-152).

- H) *Metoda autoexersării* – este considerată „metoda fundamentală în procesul de autoeducație” ; intervine în mod curent și ca procedeu în cadrul altor metode de autoevaluare ; vizează autoformarea unor trăsături de voință și caracter importante pentru viitorul statut de autoeducat ; implică un sistem de reguli care urmăresc : a) autostăpânirea ; b) atenția concentrată ; c) autoeliminarea unor stări negative (emoționale, intelectuale etc.) ; d) depășirea insuccesului. Toate se bazează pe o *regulă generală* care urmărește *autoexersarea generală* a capacității de *autoeducație* – întotdeauna trebuie să *începi cu ceea ce este mai greu*.
- 6) Al șaselea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* are în vedere *mijloacele de autoconstrângere* necesare momentan într-un anumit context . Pe baza acestui criteriu sunt evidențiate următoarele *metode de autoeducație* (Andrei Barna, 1995, vezi pp. 158-161) :
- A) *Metoda autodezaprobarii* – vizează autocombaterea unor stări negative (agresivitate, afectivitate negativă, nemulțumire stabilizată etc.) ; exprimă dezacordul față de anumite *fapte, atitudini, concepții neadecvate, relații neprincipiale, opinii nesănătoase* etc. ; formele concrete intensificate pot fi realizate inclusiv în scris ; este susținută în raport de două obiective principale : a) trezirea nemulțumirii față de neajunsuri ; b) „actualizarea contradicției existente între ceea ce suntem și ceea ce trebuie să fim” (*idem*, p. 160).
- B) *Metoda autocomutării* – vizează *autodistragerea* sau deconectarea viitorului *autoeducat* de la o anumită situație care a generat insuccesul ; este impusă de un scop specific – „a ne deconecta de gânduri sau acțiuni neplăcute” ; formele de realizare ale autocomutării pot fi clasificate după mai multe criterii : a) psihologic – *autocomutarea gândurilor ; autocomutarea acțiunilor* ; b) sfera de acțiune – *autocomutarea concentrată ; autocomutarea distributivă* ; c) durata – *autocomutarea temporară ; autocomutarea permanentă* ; d) ritmul de realizare – *autocomutarea rapidă ; autocomutarea lentă* (A.Aret, apud. Andrei Barna, *op.cit.*, p. 161).
- C) *Metoda autorenunțării* – vizează construirea și valorificarea unui *mijloc de autoconstrângere* ; implică exerciții multiple de *(auto)renunțare*, în diferite contexte sau situații de viață (organizarea învățării și a timpului liber, regim alimentar, obișnuințe comportamentale etc.).
- 7) Al șaptelea criteriu de *clasificare a metodelor autoeducației* are în vedere *resursele autoeducative ale creativității*. Pe baza acestui criteriu sunt evidențiate următoarele *metode de autoeducație* (Andrei Barna, 1995, vezi pp. 162-164) :
- A) *Metoda profesorului creativ* – valorifică aptitudinea tipică educatorului, *empatia* pedagogică ; implică tehnici de autoînvățare exersate de profesor în sens calitativ, în efortul de a *explica altcuiva* un adevăr, o situație, a problemă etc. ; se bazează pe următoarea axiomă – „în procesul de învățământ învață însăși educatorul” ; această axiomă presupune principiul creativității în proiectarea oricărei activități de educație/instruire ; angajează corelația constructivă profesor-elev ca model de urmat și în alte situații de viață.

- B) *Metoda planului rezumativ construit în sens creativ* – vizează *autoexersarea* și *autocultivarea* capacității de sinteză ; implică tehnici de autorefecție cu scop de selectare, ordonare, prelucrare, clasificare, angajare *calitativă* a informației.
- C) *Metoda scrierii și lecturii creative* – vizează autocultivarea capacității de corelare a ideilor și de interpretare acestora ; implică tehnici speciale de autoexersare a *scrierii autodirijate* – la nivelul unor performanțe intelectuale, tehnologice și estetice – și a *lecturii autodirijată* pe baza unor criterii de *analiză-sinteză* și *evaluare critică* asumate în mod explicit.

Concluzii

Problematica autoeducației, dezvoltată în interiorul paradigmei *postmodernității*, angajează *noi reconsiderări conceptuale și metodologice* :

- clarificarea raportului dintre *heteroeducație* (educația prin alții) și *autoeducație* (educația prin sine), în termeni de interacțiune (vezi tranziția inițiată prin educație *inter-personală*) ; educație eficientă, bazată pe autocunoaștere și autoevaluare = premisa autoeducației ;
- eliminarea polarităților exclusiviste (între *heteroeducație* și *autoeducație*) sau absolutiste (ruperea educației de autoeducație sau, din contră, tratarea educației doar ca autoeducație), în vederea proiectării, realizării și dezvoltării *educației integrale* ;
- conștientizarea importanței „idealului de viață” pentru declanșarea și desfășurarea corectă a procesului de autoeducație, în contextul optimizării raporturilor dintre funcțiile educației și finalitățile educației, între finalitățile de sistem și finalitățile de proces ;
- implicarea modelului moral și cultural de autoperfecționare în activitatea de autoeducație, adaptabil la condițiile specifice societății postindustriale/informatizate (vezi *Revista de pedagogie. Autoeducația*, nr. 8-12/1993, pp. 3-43) ;
- afirmarea deplină a autoeducației ca factor intern al autoformării-autodezvoltării *permanente* a personalității umane, cu consecințe strategice majore la scara dezvoltării sociale, în acord cu paradigma *postmodernității* în educație, exponențială la nivelul *teoriei curriculumului*.

Capitolul 18

Valorificarea deplină educabilității

Acest capitol analizează cea de-a treia direcție de evoluție a educației angajată din perspectiva paradigmei curriculumului, referitoare la valorificarea deplină a educabilității. Problematika avută în vedere urmărește definirea conceptului pedagogic de *educabilitate* și a *factorilor educabilității*: *ereditatea*, *mediul*, *educația*. Proiectarea educației ca factor determinant al dezvoltării psihosociale a celui educat permite promovarea unei strategii de valorificare deplină a educației.

18.1. Conceptul pedagogic de educabilitate

Conceptul pedagogic de *educabilitate* 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*). Analiza sa poate fi realizată la nivel de *model pedagogic* și de *concept pedagogic fundamental* care trebuie construit în cadrul *teoriei generale a educației*.

Ca *model pedagogic* al dezvoltării biopsihosociale a personalității celui educat, *educabilitatea* definește și valorifică resursele specifice *eredității*, *mediului* și *educației*.

Resursele *eredității* sunt valorificate ca *premise* ale dezvoltării personalității celui educat, exprimate prin *acțiuni primare*, susținute biologic, dar și psihologic prin calitățile maturizate sau pe cale de maturizare ale sistemului nervos.

Resursele *mediului* sunt valorificate ca și *condiții* naturale și mai ales sociale ale dezvoltării celui educat, 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.

Resursele *educației* sunt valorificate ca *acțiuni terțiare determinante* pentru dezvoltarea complexă a personalității, în măsura proiectării și realizării calitative în raport de potențialul oferit de *ereditate* și de *mediu* și de propriul *potențial* formativ superior, în plan psihologic (*cognitiv* și *noncognitiv*) și social (*cultural*, *civic*, *profesional*, *comunitar* etc.).

Ca și *concept pedagogic fundamental*, *educabilitatea* definește o realitate formativă superioară, exprimată la nivel *normativ* și *prescriptiv*.

La nivel *normativ*, *educabilitatea* poate fi interpretată ca o *axiomă* sau ca un „*postulat* cuprins în educație ca virtualitate a omului de a persevera în existența sa, de a dobândi experiență, de a realiza perfecțiunea de care este capabil” (Emile Planchard, 1976, p. 8).

În sens *epistemologic*, ereditatea este promovată ca principiu de bază al procesului de formare și dezvoltare a personalității în contextul optimizării raporturilor dintre *premisele eredității, condiția mediului și acțiunea determinantă* a educației.

În sens *logic*, ereditatea reprezintă „un enunț considerat fundamental într-un *sistem deductiv*”, construit la nivelul raporturilor pedagogice ierarhice dintre acțiunea : *terțiară a educației – secundară a mediului – primară a eredității*.

La nivel *prescriptiv*, educabilitatea poate fi interpretată în limitele oricărui postulat, care include nu doar un adevăr fundamental, care nu mai trebuie demonstrat ca *principiu de bază* sau *enunț logic*, ci și o *cerere* sau un *deziderat* de urmărit cu insistență și perseverență (*Dicționar Enciclopedic Ilustrat*, 1999, p. 775).

În această perspectivă trebuie semnalat faptul că „postulatul educabilității” nu se realizează de la sine, ci doar în contextul valorificării depline a resurselor superioare ale activității de educație, raportate la premisele naturale ale eredității și la condițiile socioculturale ale mediului.

Definirea educabilității la nivel de concept pedagogic fundamental poate fi realizată prin analogie cu noțiunea de dezvoltare psihică. Elementul *comun* poate fi identificat la nivelul structurii educabilității relativ asemănătoare cu cea a dezvoltării psihice, bazată pe interacțiunea a trei factori : *ereditatea – mediul – educația*. Diferența specifică este prezentă la nivelul *funcției centrale a educabilității* care vizează *dezvoltarea complexă a personalității* celui educat, psihologică, dar și socială, prin valorificarea la maximum a resurselor specifice eredității, mediului și educației, asigurată prin acțiunea terțiară determinantă a educației.

Educabilitatea reprezintă o axiomă a activității de *formare-dezvoltare permanentă* a personalității celui educat în contextul afirmării depline, la scară socială, a paradigmei *curriculumului*. *Funcția sa centrală* urmărește dezvoltarea complexă, psihologică și socială, a personalității celui educat. *Structura de bază*, corespunzătoare *funcției centrale a educabilității*, implică toate *resursele de dezvoltare complexă a personalității* celui educat – *biologice, psihologice, sociale, pedagogice*.

Realizarea *educabilității*, ca model pedagogic global și ca noțiune pedagogică fundamentală, implică valorificarea deplină a educației ca *factor determinant al dezvoltării complexe a personalității* celui educat în raport cu resursele eredității și ale mediului și cu propriile sale resurse *autoformare-autodezvoltare permanentă*.

Pe de altă parte, *paradigma curriculumului*, promovată de *pedagogia postmodernă* în *societatea postmodernă*, impune valorificarea deplină a educabilității ca *direcție principală de evoluție a educației* alături de *educația permanentă* și de *autoeducația*.

18.2. Factorii educabilității: ereditatea – mediul – educația

Factorii educabilității sunt evidențiați prin analogie cu cei implicați în *dezvoltarea psihică a personalității*, considerată „o verigă în lanțul transformărilor din univers, cu o poziție aparte care unește naturalul și socialul într-o sinteză indisolubilă și originală” (Pantelimon Golu, 2001, p. 125).

Factorul de *origine naturală*, al dezvoltării psihice, este cel cu acțiune primară, realizată la nivel de *ereditate*.

Factorul de *origine socială*, al dezvoltării psihice, este cel cu acțiune condițională, realizată la nivel de *mediu*.

Factorul de *origine pedagogică*, al dezvoltării psihice, este cel realizat ca activitatea determinantă la nivel de *educație*.

Ereditatea este factorul care asigură premisa naturală a dezvoltării personalității. La începutul secolului XX, era concepută de *pedologie* („știința despre copil”) ca factor prioritar al dezvoltării. La acest nivel *ereditatea biologică* se prelungește în *ereditate psihică*, apreciată ca „un dar al naturii”.

Biologia științifică evidențiază zona specifică de acțiune primară a eredității, care vizează: a) schema corporală; b) calitatea organelor de simț (vizual, auditiv, olfactiv, gustativ, tactil); c) însușirile fizice externe (înălțime, greutate, conformația feței, culoarea ochilor, mărimea capului) și cele chimice interne (compoziția sângelui, structura celulară, construcția glandelor); d) trăsăturile sistemelor anatomo-fiziologice (digestiv, respirator, circulator); e) plasticitatea sistemului nervos, generată de raporturile dintre procesele nervoase superioare, *excitația* și *inhibiția*.

Trebuie subliniat faptul că „nivelul atins de sistemul nervos în momentul nașterii și desfășurarea normală a maturării lui în ontogeneză, constituie o premisă necesară dezvoltării psihice a copilului” (*idem*, p. 132). Din această perspectivă deschisă în direcția *educabilității*, *ereditatea* poate fi considerată o premisă naturală de ordin biologic, dar și psihologic.

Maturarea psihică, dependentă de ereditatea biologică, se deosebește de cea fizică/morfofiziologică prin caracterul său continuu, desfășurat pe tot parcursul existenței umane. Implică, în mod fundamental, *maturarea* sistemului nervos, care „nu se produce de la sine, ci necesită exersarea funcțională, punerea lui în activitate” (*idem*, pp. 132, 133).

Ca potențialitate predominant *biologică*, angajată și în plan *psihologic*, *ereditatea* trebuie analizată din perspectiva valorificării sale prin intermediul conceptelor operaționale de:

- a) *genotip* – definește disponibilitatea latentă a dezvoltării, potențialul biologic exprimat doar la nivel virtual;
- b) *fenotip* – definește disponibilitatea manifestă, în raport de context, de condițiile ambianței exterioare existenței, la nivel de mediu natural și social.

Fenotipul poate transforma potențialul virtual al *genotipului* într-unul manifestat direct și real, în raport de condițiile existente sau create în context natural și social. Acest concept definește procesul tranzitoriu necesar în dezvoltarea personalității de la premisa naturală a eredității biologice – angajată și în plan psihologic – la condiția socială a mediului înconjurător.

Mediul este factorul extern care asigură condiția dezvoltării personalității. Analiza sa permite identificarea unor tipologii conturate în raport modul de intervenție sau de specificitatea condițiilor oferite

În raport de *modul de intervenție*, mediul include un ansamblu de condiții, de naturi diferite și cu manifestări diversificate, care sunt acumulate și exprimate la nivel *spontan* sau *organizat*.

Mediul spontan, neorganizat include, „condițiile de viață, luate în sensul cel mai larg al cuvântului”.

Mediul organizat este „structurat în jurul unei intenționalități” de ordin formativ care vizează dezvoltarea personalității, în general, *educabilitatea* în mod special.

În raport de *specificitatea condițiilor oferite*, putem identifica un *mediu natural* și un *mediu social*.

Mediul *natural* include condițiile geografice, climaterice, demografice, de relief și vegetație, de faună etc. El poate influența dezvoltarea psihică în măsura calităților sale ecologice existente și promovate, în mod sistematic. Această influență este „mediată de modul de viață și de tipul de activități specifice locului, de profesiunile pe care le practică adulții, de coloratura obiceiurilor și tradițiilor comunității” (*idem*, p. 137).

Mediul *social* include o multitudine de condiții care sunt mai importante în raport de cele naturale, prin substanța și persistența lor. Avem în vedere *condițiile sociale*: a) culturale; b) comunitare; c) economice; d) profesionale; e) politice; f) igienico-sanitare; g) socioafective; h) de comunicare socială. La rândul lor, într-o perspectivă promovată la nivelul sociologiei educației aceste condiții de mediu social pot fi grupate la nivel *macrostructural* (economie națională sau teritorială, regimul politic, cerințele socio-profesionale etc.) și *microstructural* (familie, școală, comunitate locală etc.).

Teorii mai recente, propun noi tipologii care evidențiază importanța „mediului ecologic” și a „nivelurilor de influențare” exercitate în diferite condiții și contexte ambientale (vezi Tinca Crețu, în Mielu, Zlate, coord., 2001, pp. 111, 112)

În raport de *mediul ecologic* al persoanei intervine (Urie Bronfenbrenner, apud Mielu Zlate, coord., 2001):

- a) *microsistemul* – condițiile existente în familie, în grupurile *informale* (de prieteni, de petrecere a timpului liber etc.), în clasa de elevi etc.;
- b) *mezosistemul* – condițiile generate de relațiile dintre *microsisteme*, de exemplu, între familie și școală, care pot fi situate între diferite grade de convergență sau de divergență;
- c) *exosistemul* – condițiile generate de natura profesiei părinților, de statutul social al părinților, de prestigiul comunității locale etc.;
- d) *macrosistemul* – condițiile generate de organizarea socială, de ideologiile politice și culturale, de tradițiile economice, religioase, sportive etc. afirmate la scară socială etc.

Influențele exercitate de condițiile ambientale sunt clasificate la patru niveluri de referință (R.Lerner, apud Mielu Zlate, coord., 2001):

- a) *nivelul biologic înăscut* – mediul *intrauterin* care depinde de condițiile de existență ale mamei, în contextul familiei și al comunității (profesionale, locale religioase etc.);
- b) *nivelul psihologic individual* – relațiile copilului cu mediul social, în special cu familia și comunitatea școlară, locală, profesională etc.
- c) *nivelul fizic* – mediul ambiant în care evoluează copilul care poate fi favorabil (ecologic) sau nefavorabil (poluat etc.);
- d) *nivelul istoric, socio-cultural* – mediul instituțiilor și al organizațiilor care promovează valorile științei, tehnologiei, economiei, profesiei, artei, religiei, politicii, sportului etc.

Perspectiva educabilității impune o anumită ierarhie a condițiilor de mediu, dezvoltate în cadrul tipologiilor evocate anterior. Prioritare sunt *condițiile socioculturale* promovate la nivelul familiei, grupurilor de referință, comunității locale, școlii, organizațiilor sociale cu obiective formative explicite sau implicite. În special în faza preșcolarității, mediul sociocultural condiționează dezvoltarea limbajului, a funcției sale cognitive, angajată în stimularea gândirii în plan informațional, dar și operațional.

Teoria învățării promovată de Lev Vîgotski evidențiază importanța *mediului socio-cultural* pentru dezvoltarea funcțiilor psihice superioare. Practic, procesele complexe, de tipul gândirii, depind de tipul „*eșafodajului*” construit la nivelul interacțiunilor realizate între copil și adulți, în mod special prin rolurile formative exercitate de părinți și de educatorii din mediul *preșcolar* și *școlar*. Actele de învățare eficientă sunt situate în

„zona celei mai apropiate dezvoltări a copilului”, anticipată de educator prin sarcini inițial dirijate, ulterior independente (vezi L.S. Vîgotski, trad., 1971 ; 1972).

În *concluzie*, *specificitatea condițiilor de mediu, natural și social*, constă în dubla deschidere spre ceilalți doi factori ai dezvoltării psihice – *ereditatea și educația*. Astfel, „prin elementele sale primare (de pildă condițiile intrauterine), mediul e „*vecin*” cu ereditatea”. Prin „palierile sale superioare, de exemplu la nivelul componentelor socioculturale și a derivatelor lor socioafective și sociocomunicative, mediul se prelungește în educație, se unifică cu educația” (Pantelimon Golu, 2001, p. 146).

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.

La nivel *psihologic*, contribuția educației este recunoscută în cadrul noilor tendințe de abordare a dezvoltării personalității. Avem în vedere :

- 1) abordarea *globală* a acțiunii factorilor care asigură premisa naturală și condiția socială a dezvoltării psihice, realizabilă prin *orientarea calitativă a educației* ;
- 2) angajarea prioritară a *factorilor interni* care susțin „caracterul activ al subiectului (educat) aflat în plin proces de dezvoltare psihică”, realizabilă prin saltul valoric de la *educație* spre *autoeducație* ;
- 3) trecerea de la viziunea *adițională* a factorilor dezvoltării la cea *structural-sistemică*, realizabilă prin valorificarea resurselor naturale și sociale ale *eredității* și ale *mediului* la nivelul *modelului formativ al educației permanente* ;
- 4) înțelegerea unității dintre *continuitatea – discontinuitatea dezvoltării psihice*, realizabilă prin promovarea unei educații de calitate, individualizată în raport de particularitățile, generate de ereditate și mediu, ale fiecărei personalități ;
- 5) asigurarea ponderii specifice fiecărui factor al dezvoltării, pe tot parcursul existenței umane, realizabilă prin valorificarea la maximum a resurselor educației inclusiv la „vârsta a treia” (vezi Tinca Crețu, în Mielu, Zlate, coord., 2001, pp. 110-123).

La nivel *social*, contribuția educației este recunoscută la nivel politic și juridic, ca factor determinant al dezvoltării economice, culturale și comunitare, la scară universală și națională. Analizele politice și statistice, interpretative și explicative, globale și parțiale, confirmă relația existentă între *calitatea educației și calitatea vieții sociale și individuale*.

Soluțiile strategice, proiectate la nivel de *politică globală (UNESCO)* angajează o schimbare de paradigmă care confirmă rolul determinant al educației nu numai în raport de factorii dezvoltării psihice, ci și în relație directă cu cei mai importanți indicatori ai progresului social : a) *eficiența economică*, b) *deschiderea culturală susținută informațional* ; c) *calitatea formării profesionale și a vieții comunitare* ; d) *democrația participativă* ; e) *mediul natural ecologic* ; f) *informatizarea societății ca resursă a autoinstruirii individuale*.

Afirmarea educației ca factor determinant al dezvoltării sociale este proiectată la nivel de decizie de politică globală a educației. Avem în vedere schimbarea radicală de paradigmă propusă de UNESCO referitoare la conceperea conexiunii directe existente sau necesare între educație și dezvoltarea socială (care presupune și dezvoltarea individuală a fiecărei personalități) – vezi Edgar Faure (și colabor.), *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad., 1974.

Pentru a înțelege semnificația acestei schimbări de paradigmă, referitoare la relația dintre educație și societate vom evoca procesul tranzitoriu realizat în timp de la *pedagogia tradițională* la *pedagogia modernă*, de la *pedagogia modernă* la *pedagogia postmodernă*.

Pedagogia tradițională promovează paradigma relației directe dintre dezvoltarea societății și educației. În limitele ei dezvoltarea educației este dependentă de gradul de dezvoltare a societății. În acest context, o societate mai puțin dezvoltată nu creează premisele necesare pentru afirmarea educației ca factor determinant al dezvoltării sociale și individuale.

Pedagogia modernă promovează paradigma corelației dintre dezvoltarea societății și a educației. Aceasta presupune recunoașterea formală a rolului educației de factor determinant al dezvoltării sociale și individuale. Realizarea sa este dependentă însă de stadiul de dezvoltare al societății, de modul de distribuire a resursele în favoarea sau defavoarea educației. Rolul educației de factor determinant al dezvoltării sociale și individuale este condiționat de deciziile politice asumate pe termen scurt, mediu și lung.

Pedagogia postmodernă beneficiază de o schimbare radicală de paradigmă. Educația este promovată ca factor prioritar al dezvoltării sociale (și individuale). Dezvoltarea societății este dependentă de investiția în educația de calitate. În contextul acestei noi paradigme, după cum o demonstrează istoria postmodernă, țările cu un stadiul limitat de dezvoltare au șansa realizării unui salt valoric apreciabil în timp, în plan economic, cultural, politic etc. Educația de calitate devine, în mod efectiv și real, factorul care determină progresul social la scară globală.

Afirmarea deplină a educației ca factor al dezvoltării psihice și sociale presupune proiectarea și realizarea acesteia la un nivel calitativ superior. Axiomatica sa este cuprinsă la nivelul paradigmei curriculumului are în vedere :

- 1) *educația* înțeleasă ca *activitate psihosocială*, care valorifica integral resursele psihologice ale personalității în vederea integrării sale optime în societate ;
- 2) *educația* concepută la nivelul *unității* dintre *dimensiunea sa obiectivă* (exprimată prin *funcțiile sale generale*) și *subiectivă* (angajată prin finalitățile proiectate la nivel de sistem/ideal, scopuri și de proces/obiective generale, specifice, concrete) ;
- 3) *educația organizată* în raport de toate *resursele* sale, existente la nivel de *conținuturi generale* (*morale, științifice/intelectuale, aplicative/tehnologice, estetice, psihofizice*) și de *forme generale* (de tip *formal, nonformal, informal*) ;
- 4) *educația realizată* într-un *context pedagogic și social deschis*, la nivel de *sistem și proces* de învățământ, *activități și situații* concrete.

18.3. Educația – factor determinant al dezvoltării personalității

Evoluția educației ca factor determinant al dezvoltării personalității este realizată în raport de *context*. Acest context trebuie construit special prin asigurarea a două condiții :

- 1) *deschiderea optimă a educației* față de ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității, *ereditatea și mediul* ;
- 2) *organizarea optimă a educației* însăși, în perspectiva *paradigmei curriculumului*, a *educației permanente* și a *autoeducației*.

În sens *pedagogic* superior, *educabilitatea* presupune proiectarea și realizarea calitativă a educației ca *factor determinant al personalității*. Implică eliminarea abordărilor *ineiste* sau *ambientaliste* care acordă un rol prioritar, în dezvoltarea personalității umane, factorului *ereditate* sau factorului *mediu*.

Depășirea abordărilor *ieneiste*, promovate de *teoriile ereditariste* este necesară datorită limitelor științifice și sociale ale acestora. Limitele științifice sunt evidente în plan istoric. Absolutizările *ereditariste* sunt produsul secolelor XVI-XVII. Efectele negative sunt acumulate în timp la nivelul științelor umane, în special al psihologiei, prin promovarea unei teze, în fapt, o prejudecată, referitoare la „fatalitatea ereditaristă”. Mai gravă este tendința discriminatorie propagată prin intermediul unor „teorii sociale” care susțin „superioritatea unor rase în raport cu altele, a unor clase/categorii sociale în raport cu altele care au generat implicații politice majore în secolul XX” (Emil Păun, Laura Șerbănescu, în Dan Potolea, Ion Neacșu, Romiță B. Iucu, Ion-Ovidiu Pânișoară, coord., 2008, p. 98).

Depășirea abordărilor *ambientaliste*, promovate de teoriile care pun accent pe rolul *mediului social* promovează un alt tip de „fixism”. Este marcat ideologic și normativ prin „paradigma ambientalistă”, lansată de Lamarck pentru care *mediul* sau *ambianța* poate totuși, zestrea ereditară nefiind decât receptacol”. Pe acest fond, *mediul* tinde să fie accentuat ca factor determinant al dezvoltării în măsura în care anticipează relația dintre *genotip* și *fenotip*. Prin „fenotip” se are în vedere „modul de exprimare și obiectivizare a genotipului și potențialului în condițiile de mediu date”. Evoluțiile posibile depind de ponderea acordată mediului fizico-chimic sau mediului social. „*Mediul fizico-chimic* și ce *biotic* îl obligă pe om să lupte pentru *supraviețuire*” într-o manieră care vorbește despre legătura primară dintre om și animal. „Mediul sociouman îl obligă pe om să respecte *reguli de conviețuire*”. Oscilația între cele două repere trebuie depășită prin educație și instruire/învățare, ceea ce invalidează teza promovării mediului natural și social ca factor determinant al dezvoltării personalității (Ion Negreț-Dobridor, *Teoria educabilității*, în Sorin Cristea, coord. generală, 2006, pp. 57-101, vezi pp. 62, 63 ; 99).

Pentru depășirea celor două tendințe de abordare unilaterală a dezvoltării personalității celui *educat* pot fi propuse două soluții: A) teoria dublei determinări; B) modelul valorificării depline a educabilității prin angajarea *educației* ca *factor determinant*.

- 1) *Teoria dublei determinări* pune accent pe interacțiunea celor două categorii de factori ai dezvoltării personalității celui *educat*, *ereditatea (biologică și psihologică)* și *mediul* (natural și social). În esență, această *teorie* „susține că programul nostru genetic este un ansamblu de virtualități, a cărui actualizare depinde de condițiile de mediu și de educație” (Emil Păun, Laura Șerbănescu, *op.cit.*, 2008, p. 99). Limitele evidente sunt rezultatul oscilației dintre cei doi factori, care nu permite asumarea unei conexiuni determinate. Pe de altă parte, plasarea educației în categoria condițiilor de mediu întreține riscul unei abordări predominant sociologice, în dezacord cu axiomatica paradigmei *curriculumului*.
- 2) *Modelul valorificării depline a educabilității* prin angajarea *educației* ca *factor determinant* implică *deschiderea optimă a educației* față de *ereditate* și *mediu*. Este urmărită, astfel, depășirea celor două tendințe de abordare unilaterală, *ineistă* sau *ambientalistă* a dezvoltării personalității celui *educat*.

Sursa principală și fundamentală a realizării *educabilității* revine educației prin asumarea rolului său strategic de *factor determinant al dezvoltării personalității* celui *educat*. Acest rol strategic este exercitat efectiv la două niveluri de referință, amintite la începutul subcapitolului: A) optimizarea relației cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității celui *educat*; B) organizarea optimă a educației însăși ca factor determinant al *educabilității/dezvoltării complexe a personalității* celui *educat*.

A) *Optimizarea relației educației cu ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității* presupune crearea unei *conexiuni determinate* și angajarea sa permanentă la nivelul

unui context *pedagogic deschis*. Implică raportarea corectă a educației la factorii de *ereditate* și *mediu* prin **definirea** și **analiza** acestora din perspectiva corelării lor optime cu acțiunea determinantă a *educației*.

Ereditatea definește *resursa biologică și psihologică* proprie organismelor vii. În calitate de *factor al dezvoltării personalității*, intervine ca *ereditate generală* și ca *ereditate specifică*. Ereditatea *generală*, tipică omului ca specie, asigură premisa reușitei pedagogice a fiecărei personalități, cel puțin la nivelul *educației de bază* (între 0-16 ani). Ereditatea *specială* asigură premisa evoluției particulare a unor trăsături fizice, fiziologice și psihologice, variabile în funcție de calitatea fiecărei personalități.

Analiza eredității, din *perspectiva educabilității*, presupune interpretarea pedagogică a două cupluri de concepte biologice :

- a) *genotip*/definește „patrimoniul natural moștenit” de orice personalitate) – *fenotip*/definește efectul *genotipului*, rezultat din interacțiunea cu *mediul* ;
- b) *creștere*/definește aspectele fizice, cantitative, referitoare la „schema corporală”, ramificațiile nervoase, volumul de masă cerebrală) – *maturizare*/definește aspectele fiziologice, calitative, ale dezvoltării interne, biochimice, endocrine, senzoriale, cerebrale ;
- c) *excitație* – *inhibiție* ca procese fundamentale opuse situate la nivelul sistemului nervos central.

Relațiile operaționale în cadrul celor trei cupluri de concepte *biologice* evidențiază existența unui „*potențial de formare (epigenetic)* preponderent *psihic*” care oferă *mediului* și *educației* o anumită libertate de acțiune.

Dacă este *calitativ*, din punct de vedere *pedagogic*, *mediul* valorifică acest potențial în contextul în care premisele *ereditare* sunt favorabile formării-dezvoltării pozitive a personalității celui *educat*. *Mediul deficitar pedagogic* poate denatura procesul de valorificare a premiselor ereditare chiar în contextul în care acestea sunt situate în limite normale. Pe de altă parte, resursele *mediului* sunt insuficiente în condițiile unor „deficiențe ereditare” sau ale unor „potențialități ereditare *supramedii*”. Determinantă devine intervenția sistematică a *educației* prin acțiuni speciale integrate în activitatea de *asistență complexă*, pedagogică, psihologică și socială.

În *concluzie*, *caracterul determinant al educației* presupune înțelegerea factorului *ereditate* ca *premă naturală, biologică și psihologică* favorabilă *formării-dezvoltării* personalității. Este (re)sursa unui optimism pedagogic de substanță și de durată în contextul stabilirii unei relații optime cu *mediul* și *educația*.

Mediul definește *resursa naturală și socială* a dezvoltării personalității. Intervine ca factor al educabilității care include un ansamblu de *condiții naturale* și *sociale* favorabile/nefavorabile dezvoltării personalității celui *educat*. *Condițiile naturale* sunt geografice și bioclimatice ; cele *sociale* sunt culturale, comunitare, religioase, economice, politice.

Condițiile de mediu influențează spontan dezvoltarea sau acționează organizat pentru a stimula dezvoltarea personalității celui educat. Sunt integrate și exprimate material și spiritual la nivel de familie, școală, *mass-media*, timp liber, ambianță naturală și socială etc.

Educația are în vedere calitatea *mediului* de *factor modelator* care include în manifestarea sa *condițiile* de dezvoltare generate de acțiunile *formale* (școlare) și *nonformale* (extra-școlare) și de numeroasele influențe *informale*. Valorificarea pedagogică a mediului presupune asumarea unor priorități prin accentul pus pe : a) *resursele sociale* (în raport cu cele naturale) ; b) realizările *formale* și *nonformale* (în raport cu cele *informale*) ; c) *condițiile culturale* angajate comunitar (în raport cu cele politice, economice etc.).

Optimizarea relației *educației* cu *mediul* implică integrarea pedagogică a tuturor resurselor și condițiilor evocate în vederea transformării progresive a societății, în ansamblul său într-o „cetate educativă” (vezi, Edgar Faure și colab., trad. 1974).

Analiza mediului, din *perspectiva educabilității*, presupune valorificarea *eredității* în contextul deschiderii condițiilor sale culturale și comunitare spre educație. Avem în vedere capacitatea *mediului* de prelucrare *socioculturală* a dispozițiilor native, generale și speciale, ale personalității.

Deschiderea spre *educație* angajează capacitatea *mediului* de structurare instituțională/ organizațională a acțiunilor sale orientate în direcția *formării-dezvoltării* personalității umane. În această perspectivă, *la nivelul condițiilor socioculturale, organizate și realizate superior*, „*mediul se prelungește în educație, se unifică cu educația*” (Pantelimon Golu, 1985, p. 82).

Această deschidere specială a mediului sociocultural spre educației este realizată la trei niveluri de referință. Avem în vedere: a) *mediul familiei*, prin modelele culturale propuse, cu implicații directe în plan moral și la nivelul dezvoltării limbajului; b) *mediul școlar*, prin programele de instruire specifice, proiectate la diferite trepte și discipline de învățământ, organizate *formal*, dar și *nonformal*, deschise spre toate influențele *informale* generate de mediul social; c) comunitatea locală, teritorială, națională, europeană, mondială – prin modelele sociale promovate la nivelul valorilor *economiei* bazate pe *cunoaștere*; *democrației politice*; *culturii globale*, informaționale.

În *concluzie*, *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 (locală, teritorială, națională, europeană, mondială/globală).

B) Organizarea optimă a educației ca factor determinant al dezvoltării personalității presupune valorificarea globală a *conexiunilor* dintre cei trei factori ai *educabilității* și a resurselor proprii *educației de calitate*.

Valorificarea globală a conexiunilor dintre cei trei factori ai educabilității implică respectarea *legilor devenirii umane* care reflectă interdependența dintre resursele biologice – psihologice – socioculturale – pedagogice ale dezvoltării complexe pe tot parcursul existenței umane: a) *legea ontogenezei*; b) *legea umanizării* (prin învățarea, însușirea și practicarea valorilor socioculturale); c) *legea interacțiunii* biopsihice în dezvoltare; d) *legea adaptării sociale* sau a *societății*; d) *legea autonomiei conștiinței individuale* (Emil Păun; Laura Șerbănescu, *op.cit.*, p. 100).

Valorificarea globală a resurselor proprii educației implică proiectarea finalităților în raport de *premisele eredității* și de *condițiile mediului* reflectate la nivelul potențialului biologic, psihologic, socio-cultural și pedagogic al celui *educat*. Această proiectare are respirație *curriculară* în măsura în care obiectivele propuse angajează toate conținuturile și formele generale ale educației în perspectiva realizării superioare a funcției sale centrale la nivel de *autoformare-autodezvoltare permanentă*. Educația tinde să devină, astfel, din factor extern, *factor intern al autodezvoltării personalității*, extensiv, pe tot parcursul existenței și intensiv, în fiecare moment al evoluției sale.

Ca *factor angajat intrinsec* în dezvoltarea personalității, *educația* valorifică toate resursele celui educat la nivel de *sistem* și de *proces de învățământ*. La nivel de *sistem*, în raport de *etapele educației*. La nivel de *proces*, prin *principiul diferențierii* sau al *individualizării* educației.

La nivel de *sistem*, *etapele educației* – care desemnează un potențial formativ eșalonat progresiv pe „treptele școlarității” (vezi Maurice Debesse, 1981 ; Ursula Șchiopu ; Emil Verza, 1991, 1995) – nu trebuie suprapuse exact peste „*stadiile psihice*” – care desemnează un ansamblu de „invariante bine conturate calitativ” în funcție de „structurile psihice concrete” angajate prioritar în anumite relații și activități (Golu, Pantelimon, 1985, p. 43).

Organizarea optimă a educației presupune rezolvarea *crizei* personalității evidentă la trecerea la un nou stadiu de dezvoltare psihică. Soluția propusă de sistemele (post)moderne de învățământ constă în adoptarea unei structuri de organizare (cea mai frecventă „6+3+3”) care permite depășirea crizei psihologice (accentuată la trecerea de la preadolescență, spre adolescență, în jurul vârstei de 14 ani) în interiorul aceleiași trepte școlare. Este evitată, astfel, suprapunerea crizei psihologice peste o criză pedagogică, în contextul adaptării la cerințele unei noi trepte școlare.

La nivel de *proces* de învățământ, organizarea optimă a educației ca factor determinant al dezvoltării personalității elevului/studentului etc., implică asumarea unui cadru normativ bazat pe *principiul diferențierii* sau al *individualizării* instruirii (ca principal subsistem al educației) – vezi Ion T.Radu, 1978 ; Halina Przesmycki, 1991.

Principiul *individualizării/diferențierii* urmărește valorificarea la maximum a resurselor psihologice (cognitive, dar și noncognitive) și sociale ale celui educat, care explică stadiile reușitei sau nereușitei școlare și anticipează soluțiile teleologice (gradualizarea obiectivelor pe fondul stabilității scopurilor generale) și tehnologice (diversitatea metodelor didactice, adaptabile la un context deschis) necesare pentru asigurarea unui progres pedagogic constant.

Concluzie

Educația apare ca **factor determinant al educabilității** în contextul depășirii concepțiilor unilaterale despre dezvoltarea psihică umană, care pun accent pe ereditate (teoriile *ereditariste* sau *nativiste*), pe *mediu* (teoriile *ambientaliste*), pe „*dubla determinare*” (*ereditate – mediu*) sau pe modelul *behaviorist* (asocierea mediului cu educația bazată pe relația *stimul – răspuns*).

Modelul *behaviorist*, exersat de la instruirea programată la instruirea asistată de calculator, trebuie depășit deoarece urmărește determinarea dezvoltării într-o situație-limită (întărire pozitivă – negativă a comportamentului învățat ca urmare a stimulului declanșat într-un anumit mediu) în care „subiectul rămâne într-o situație pasivă, suportând doar felurite influențe și manipulări” (Tinca Crețu, în Mielu Zlate, coord., 2001, p. 109).

Educabilitatea valorifică tendința *abordării interacționiste* a dezvoltării psihice care evidențiază faptul că factorii *ereditari* și de *mediu* intervin împreună fiind modelați în sens pozitiv prin acțiunea eficientă a *educației*.

Caracterul determinant al educației presupune organizarea, planificarea și realizarea acestei activități într-un context pedagogic și social deschis care presupune :

- 1) optimizarea raporturilor complexe cu *ereditatea* (premisă naturală a dezvoltării personalității) și cu *mediul* (condiție socială a dezvoltării personalității) ;
- 2) *optimizarea educației însăși* ca activitate *proiectată și realizată- dezvoltată curricular* în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației*.

Atingerea acestor două scopuri strategice conferă **educabilității** o dimensiune pedagogică distinctă. Avem în vedere calitatea sa de *direcție fundamentală de evoluție a educației*, alături de *educația permanentă* și de *autoeducație*, pe fondul *proiectării curriculare*.

18.4. Strategia valorificării depline a educabilității

Ca *direcție principală de evoluție a educației*, angajată în perspectiva paradigmei curriculumului, *valorificarea deplină a educabilității* se bazează pe resursele *normative* și *tehnologice* ale *metodologiei de cunoaștere* a celui educat.

Resursele normative ale *metodologiei de cunoaștere a celui educat* reflectă imperativul *individualizării activității de educației* la nivel de diferențiere necesară în condițiile proprii unui context pedagogic și social deschis.

Principiul individualizării/diferențierii educației presupune cunoașterea și valorificarea la maximum a *potențialului complex*, global, deschis, al celui *educat*.

Potențialul complex al celui *educat* este abordat din trei perspective complementare, care vizează *resursele* de natură :

- 1) *biopsihologice* – reprezentând *ereditatea* în calitatea sa esențială de *premisă naturală a dezvoltării* ;
- 2) *sociale* – reprezentând *condițiile* mediului social, *culturale*, *comunitare* economice și politice, reflectate, în mod special la nivelul calității vieții de familie în context *micro* și *macrostructural* ;
- 3) *pedagogice* – reprezentând *conexiunile determinante* ale educației de calitate, cu premisele *eredității* biopsihologice și *condițiile* de mediu social.

Ca axiomă a *organizării curriculare*, *principiul individualizării/diferențierii educației* construiește cadrul *normativ* necesar pentru *valorificarea deplină a educabilității* ca *model pedagogic al dezvoltării complexe a personalității*. În orice variantă de organizare a educației/instruirii, *frontală*, *pe grupe* sau *individuală*, paradigma curriculumului impune angajarea logică și psihologică, pedagogică și socială a principiului *individualizării/diferențierii* educației.

Susținând proiectarea *curriculară* a educației ca factor determinant al dezvoltării complexe a personalității, *principiul individualizării/diferențierii* stimulează procesul de articulare a unei *strategii de valorificare deplină a educației*. Aceasta devine posibilă prin corelarea permanentă a resurselor *biopsihologice*, *sociale* și *pedagogice* ale celui *educat* la nivelul unui *model ideal* care prospectează și anticipează cunoașterea și valorificarea la maximum a *potențialului* celui educat. Avem în vedere *potențialul* :

- a) *ereditar*, exprimat la nivel anatomo-fiziologic și psihologic, cognitiv și noncognitiv ;
- b) *socio-cultural*, exprimat la nivelul calității existenței comunitare (viață de familie, grupuri de apartenență etc.) și al capacității de învățare socială ;
- c) *pedagogic*, exprimat prin rezultatele anterioare obținute în procesul de instruire/formare profesională/perfecționare etc. care reflectă calitatea activității de educație/instruire, proiectată pe termen scurt, mediu și lung.

Resursele tehnologice ale *metodologiei de cunoaștere a celui educat* vizează ansamblul de metode și procedee necesare pentru aplicarea efectivă a principiului *individualizării/diferențieri educației*, într-un context pedagogic și social deschis. Aceste metode și procedee sunt selectate, angajate și valorificate în raport de :

- a) nivelul de educație/instruire atins într-un anumit moment al evoluției celui educat (elev, student, adult participant la cursuri de perfecționare, reciclare profesională etc.) – vezi testele docimologice, testele școlare, testele de evaluare a progresului școlar ; metode de examinare/verificare orală, scrisă, practică etc. ;

- b) nivelul capacității de învățare socială – metode de cunoaștere a personalității în condiții de (micro)grup/familie, școală, clasă de elevi, comunitate de referință ;
- c) nivelul dezvoltării psihice – teste psihologice cu scop de cunoaștere a potențialului de gândire, memorie, atenție etc. ; teste de personalitate etc.

O sinteză a metodelor de cunoaștere a celui educat poate fi realizată în contextul modelului oferit de „studiul individualității elevului” care are în vedere ideea de unitate a vieții psihice a persoanei și relația acesteia cu mediul în perspectiva asigurării unor șanse egale de reușită în context formativ.

Valorificarea deplină a *educabilității*, ca *model pedagogic de dezvoltare complexă* presupune realizarea cunoașterii celui educat pe baza a două strategii :

- a) *strategia longitudinală* – urmărește procesul de maturizare în contextul evoluției ereditare normale, a valorificării condițiilor de mediu social și a conexiunilor determinate de intervenția pedagogică eficientă ; un instrument util la acest nivel este fișa de observație sistematică a celui educat necesară pentru realizarea în timp a unei *caracterizări biopsihosociopedagogice a celui educat*.
- b) *strategia transversală* – urmărește analiza stadiului evoluției într-un anumit moment dat, „implicând o abordare în adâncime” necesară pentru „cunoașterea ansamblului de fenomene ce alcătuiesc o realitate dată, un sector sau numai un aspect determinant” ; implică un instrument care valorifică fișa de observație realizată prin acumulări longitudinale – avem în vedere *fișa de caracterizare a personalității* într-un anumit moment al dezvoltării sale (vezi Ion Holban, coord., 1978, pp. 31-48).

Metodele de cunoaștere a educatului sunt clasificate în raport de următoarele *criterii* cu valoare de resurse (*idem*, vezi pp. 49-332) :

I) *Obținerea informației* :

- 1) prin analiza comportamentului și activității : a) observația ; b) analiza psihologică a procesului de integrare ; c) analiza psihopedagogică a activității/a randamentului școlar, a produselor activității ;
- 2) prin colaborare cu alte persoane : a) anamneza, b) autobiografia ; c) autocaracterizarea ; d) convorbirea ; e) chestionarul ; f) psihanaliza ;
- 3) prin intermediul grupului social : a) ancheta ; b) ancheta/asistența socială ; c) aprecierea obiectivă ; d) tehnicile sociometrice ; e) testul sociometric ;
- 4) prin intermediul laboratorului – testele : proiective, de alegere, de dezvoltare mintală, de dezvoltare psihomotorie, de aptitudini, de cunoștințe (docimologice, școlare, pedagogice) ; psihologice, pedagogice, sociologice ; orale, scrise ; analitice, sintetice ; standardizate, libere ; individuale, colective

II) *Prelucrarea informației* : 1) metoda interpretativă ; 2) metoda biografică ; 3) metoda intercorelației psihologice dintre probe ; 4) metoda statistică.

III) *Organizarea informației* : 1) Caracterizarea liberă ; 2) Fișa pentru studiul individualității ; 3) Fișa pedagogică ; 4) Fișe pentru urmărirea progresului școlar ; 5) Modele de prezentare a informației : a) profilul psihopedagogic ; b) profilul antropometric ; c) *biograma* ; d) profilul clasei/*sintalitatea* colectivului de elevi ; 6) dosarul individual.

Angajarea *educabilității*, ca *direcție de evoluție a educației*, presupune integrarea metodelor evocate la nivelul unei *strategii de acțiune eficientă* în raport cu resursele paradigmei curriculumului, ale *educației permanente*, ale *autoeducației*. O asemenea *strategie*, are în vedere valorificarea deplină a *educabilității cognitive*, dar și a celei

afective și motivaționale, expresie a proiectării și realizării *calitative* a educației ca *factor determinant* al dezvoltării complexe și durabile a personalității umane.

Concluzii

Valorificarea educabilității ca direcție de dezvoltare a educației constituie cea de-a treia direcție de evoluție a educației în societatea postmodernă, alături de educație permanentă și autoeducație. Este angajată în perspectiva paradigmei curriculumului cu următoarele consecințe teoretice, metodologice și practice :

- 1) *Conceptul pedagogic fundamental de educabilitate* este complementar, dar diferit față de cel de *dezvoltare psihică*. În calitate de „postulat al educației”, educabilitatea urmărește *dezvoltarea complexă* a personalității celui educat, *psihologică, socială și pedagogică*. Implică valorificarea deplină, specific *pedagogică*, a raporturilor dintre *premisele eredității – condiția mediului – acțiunea determinantă a educației*.
- 2) *Factorii educabilității* sunt de origine naturală (biologică și psihologică), socială și pedagogică. Dezvoltarea complexă a personalității presupune realizarea unității dintre *acțiunea: primară a eredității* (biologice, cu deschidere psihologică) – *secundară a mediului* (predominant cultural, cu deschidere psihosocială) – *terțiară a educației* (psihosocială, orientată pedagogic în direcția educației permanente și a autoeducației).
- 3) *Educația ca factor determinant al educabilității/dezvoltării complexe a personalității celui educat* este rezultatul calității acțiunilor sale *terțiare*, situate deasupra oricărui model unilateral, de tip ereditarist, ambientalist, dualist (al „dublei determinări”) sau behaviorist. Caracterul determinant al educației, confirmat într-un context pedagogic și social deschis, implică optimizarea raporturilor educației cu ereditatea (premisele naturale a dezvoltării complexe a personalității) și mediul (condiția socioculturală și psihoculturală a dezvoltării complexe a personalității) și cu propriile sale resurse de *autoformare-autodezvoltare permanentă* (ceea ce permite transformarea sa din factor extern în factor intern al dezvoltării complexe a personalității celui educat).
- 4) *Strategia valorificării depline a educației* este subordonată celor două scopuri generale ale educației în calitate de factor determinant al dezvoltării complexe a personalității referitoare la optimizarea raporturilor cu ereditatea și mediul și cu resursele propriilor sale acțiuni angajate în sensul *educației permanente* și al *autoeducației* pe fondul activității de proiectare curriculară.

Valorificarea deplină a educației presupune aplicarea unei strategii de cunoaștere a celor educați fundamentată și operațională la nivel normativ și tehnologic. La nivel *normativ* această strategie implică promovarea principiului individualizării/diferențierii care presupune cunoașterea și valorificarea la maximum a resurselor fiecărei personalități aflată în situația de *educat*. La nivel *tehnologic*, implică adoptarea și utilizarea consecventă a unei *metodologii de cunoaștere* a celor *educați*, eficientă la scara întregului sistem și proces de învățământ.

Bibliografie

- Arblaster, Anthony, *Democrația*, trad., Editura DU Styl, București, 1998
- Almond, Gabriel, A., Verba, Sindey, *Cultura civică*, trad., Editura Du Styl, București, 1996
- Andrei, Petre, *Filozofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997
- Antonesei, Liviu, *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*, Editura Polirom, Iași, 2002
- Apostol, Pavel, *Metodologice : modelarea acțiunii educaționale, în Fundameta paedagogiae, vol. II* (sub redacție Todoran, Dimitrie ; Văideanu, George), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970 ;
- Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des Etats membres de l'Union européenne*, UE, EURYDICE, Bruxelles,
- Ardoino, J. , *Education et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*, Gauthier-Villars, UNESCO, Paris, 1980
- Arhip, Ana ; Papuc, Ludmila, *Noile educații – Imperative ale lumii contemporane*, Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, Chișinău, 1996
- Avanzini, Guy, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Privat, Toulouse, 1976
- Babanski, I.K.(sub redacție), *Pedagogia*, trad., Editura Lumina, Chișinău, 1986
- Baranov, S.P. ; Bolotina, L.R. ; Slastenin, V.A., *Pedagogia*, Editura Lumina, Chișinău, 1990
- Barreau, Herve, *L'Epistemologie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
- Barna, Andrei, *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1995
- Bauman, Zygmunt, *Etica postmodernă* (trad.), Editura Annacord, Timișoara, 2000
- Bârsănescu, Ștefan, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Becker, Gary S., *Comportamentul uman. O abordare economică*, trad., Editura ALL, București, 1992,
- Berger, Peter ; Luckmann, Thomas, *Construirea socială a realității*, trad., Editura Univers, București, 1999
- Bernal, J.D., *Știința în istoria societății*, trad., Editura Politică, București, 1964
- Bernstein, Basil, *Studii de sociologia educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Bertolini, Piero, *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna, 1983
- Bertolini, Piero, Tarozzi, Massimiliano, *Centralita del sapere pedagogico fra la scienze dell'educazione all'universita. Il caso dell'universita italiana*, în Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard (Ed.), 2002, *Science(s) et l'éducation 19-e – 20-e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaften (en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Peter Lang S.A., Editions scientifiques européennes, Berne, 2002,
- Bertrand, Y. ; P. Valios, P., *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Editions Nouvelles, Montreal, 1999).
- Bîrzea, Cezar, *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Bîrzea, Cesar, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Presses Universitaires de France, Paris, 1979

- Bîrzea, Cezar, *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1995
- Bîrzea, Cezar, *L'éducation dans un monde en transition : entre postcommunisme et postmodernisme*, în *Perspectives*, vol. XXVI, nr. 4/décembre, 1996
- Blanckaert, C. ; Blondiaux, L. ; Loty, L. ; Renneville, M et Richard, N, (Ed,) *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, L'Harmattan, Paris, 1999
- Bloom, B.S., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I : Cognitive Domain*, David McKay, Company Inc., New York, 1971
- Bocoș, Mușata, *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Presa Universitară Clujeană, 2007
- Bobbitt, Franklin, *The curriculum*, Houghton, New York, 1918
- Boje, D.M. și alții, *Postmodern Management and Organization Theory*, Thousand Oaks ; London ; New Delhi ; Sage Publication, 1996
- Bonboir, Anne, *Une pédagogie pour demain*, Presses Universitaires de France, Paris, 1974
- Bonte, Pierre ; Izard, Michel, *Dicționar de etnologie și antropologie*, trad., Editura Polirom, Iași, 1999
- Botkin, W.James ; Elmandjra, Mahdi ; Malița, Mircea, *Orizontul fără limite al învățării. Lichidarea decalajului uman*, trad., Editura Politică, București, 1981
- Boudon, Raymond, *Texte sociologice alese*, trad., Editura Humanitas, București, 1990
- Boudon, Raymond (coord.), *Tratat de sociologie*, trad., Editura Humanitas, București, 1997
- Bourdieu, P. ; Passeron, J.C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1970
- Bréhier, Emil, *Mari teme ale filozofiei*, trad., Editura Humanitas, București, 1993
- Brief, J.Cl. ; Morin, J., *Comprendre l'éducation. Reflexions critiques sur l'éducation*, Les Editions Logiques, 2001
- Bruce, Steve, *Sociologia. Foarte scurtă introducere* (trad.), Editura Alfa, București, 2003
- Bruner, Jerome, S., *Pentru o teorie a instruirii*, trad., trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970,a
- Bruner, Jerome, S., *Procesul educației intelectuale*, trad., Editura Științifică, București, 1970,b
- Burdeau, Georges *La démocratie*, Editions du Seuil, Paris, 1966
- Burke, Peter, *Istorie și teorie socială*, trad., Editura Humanitas, București, 1999
- Buzărnescu, Ștefan, *Sociologia civilizației tehnologice*, trad., Editura Polirom, Iași, 1999
- Cerghit, Ioan ; Vlăsceanu, Lazăr (coord.), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ, ediția a III-a*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1997
- Charlot, Bernard, *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, ESF., Paris, 1995
- Chelcea ; Septimiu ; *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*, Editura Economica, București, 2001
- Cizek, Eugen, *Essai sur une théorie de l'histoire*, Editura Universității din București, 1998
- Clausse, Arnould, *La relativité éducationnelle*, Nathan, Paris ; Labor, Bruxelles ; 1973
- Clausse, Arnould, *Philosophie et méthodologie d'un enseignement renouvelé*, Armand Colin – Bourrellier, Paris, 1983
- Comănescu, Ioan, *Autoeducația azi și mâine*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 1996
- Combon, Jacqueline ; Delchet, Richard ; Lefevre, Lucien, *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Connor, Steven, *Cultura postmodernă. O introducere în teoriile contemporane* (trad.), Editura Meridiane, București, 1999
- Coombs, Ph.H., *La Crise mondiale de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968
- Coombs, Philip, H., *Qu'est que la planification qualitative*, PUF, Paris, 1970
- Coombs, Philip, H., *La crise mondiale de l'éducation*, De Boeck-Université, Bruxelles, 1989
- Coulon, Alain, *Ethnométhodologie et éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
- Crețu, Tinca, *Orientări și tendințe în problematica dezvoltării psihice umane*, în Zlate, Mielu (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1994

- Cristea, Sorin, *Managementul organizației școlare*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1996
- Cristea, Sorin, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1998
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2000
- Cristea, Sorin, *Conceptele-cheie în pedagogie*, în *Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională*, Chișinău, nr. 1(5)/2001
- Cristea, Sorin, *Finalitățile educației*, în *Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională*. Finalitățile educației, nr. 6(10)2001
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, Chișinău, 2002
- Cristea, Sorin (coord.generală), *Curriculum pedagogic, I*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 2006
- Cristea, Sorin (coord.generală), *Curriculum pedagogic, II*, ediția a II-a, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 2008
- Cristea, Sorin ; Constantinescu, Cornel, *Sociologia educației*, Editura Hardiscom, Pitești, 1998
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
- Cucoș, Constantin, *Pedagogie* (ediția a II-a revăzută și adăugită), Editura Polirom, Iași, 2002
- Cucoș, Constantin (coord.), *Psihopedagogie pentru examene de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Cucu, George, *Educația și mass-media*, Editura Licorna, București, 2000
- Dasen, Pierre ; Perregaux, Chrristiane ; Rey, Micheline, *Educația interculturală. Experiențe – politici – strategii*, trad., Editura Polirom, Iași, 1999
- Dave, R.H. (sub redacție), *Fundamentele educației permanente*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
- Debesse, Maurice ; Mialaret, Gaston, *Traité de sciences pédagogiques, I, Introduction*, Presses Universitaires de France, Paris, 1969
- Debesse, Maurice, *Etapale educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Decker, F., Walcker ; Jones, F., Soltis ; *Curriculum and aims*, Teacher College, Columbia University, New York an London, 1986
- De Landsheere, Gilbert, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
- De Landsheere, Gilbert *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, trad., Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1995
- De Landsheere, Vivivane ; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- De Landsheere, Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, H.Dessain, S.A., Paris, 1989
- De Landsheere, Viviane, *L'éducation et la formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
- De Peretti, André, *Educația în schimbare*, trad., Editura Spiru Haret, Iași, 1996
- De Saussure, Ferdinand, *Curs de lingvistică generală*, trad., Editura Polirom, Iași, 1998,
- Dewey, John, *The child and the curriculum*, The University Press, Chicago, 1902
- Dewey, John, *Copilul și curriculum*, în Dewey, John, *Trei scrieri despre educație*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Dewey, John, *Fundamente pentru o știință a educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1992
- Dictionnaire actuel de l'éducation*, ESKA, Paris ; Guérin, Montreal, 1993
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Editions Nathan, Paris, 1994
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, deuxième édition, Editions Nathan, Paris, 1998
- Dicționar de logică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985
- Dicționar de pedagogie contemporană*, Editura Enciclopedică Română, București, 1969
- Dicționar de pedagogie, I*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1963
- Dicționar de pedagogie, II*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1964
- Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Dicționar Enciclopedic Ilustrat. 61 635 de articole, 2320 de ilustrații*, Editura Cartier, Chișinău, 1999

- Dictionare Blackwell. *Dicționar de filozofia cunoașterii, volumul I, A – H*, (editat de Dancy, Johnathan; Sosa, Ernest), trad., Editura Trei, București, 1999
- Dictionare Blackwell. *Dicționar de filozofia cunoașterii, volumul II, I – W*, (editat de Dancy, Johnathan; Sosa, Ernest), trad., Editura Trei, București, 2001
- Dicționarul Drepturilor omului*, SIRD, București, 1997
- Didier, Julia, *Larousse References. Dictionnaire de la philosophie*, Larousse, Paris, 1995
- Dietrich, Th., *Zeit und Grundfragen de Paedagogik. Eine Einfuhrung in paedagogisches Denken*, Juius Klinkhardt, Bad, Heilbrunn/Obb., 1985
- D'Hainaut, L., coord., *Programes d'études et éducation permanente*, UNESCO; Paris, 1979
- D'Hainaut, L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelles, 1980
- D'Hainaut, L., coord., *Programa de învățământ și educație permanentă*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;
- Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'Union européenne (1984-1994)*, Eurydice, Bruxelles, 1997
- Dogan, Mattei; Pahre, Robert, *Noile științe sociale. Interpenetrarea disciplinelor*, trad., Editura Alternative, București, 1997
- Doll, W.jr., *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, Teachers College Press, New York, 1993
- Dorn, Roland; Parot, Fancoise, *Dicționar de psihologie*, trad., Editura Humanitas, București, 1999
- Dortier, Jean, Francois *Științele umaniste. O panoramă a cunoașterii*, trad., Editura Științelor Sociale și Politice, București, 2006
- Dragu, Anca, *Psihologia activității sportive*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 2003
- Drăgan, Ion; Nicola, Ioan, *Cercetarea psihopedagogică*, Editura Tipomur, Târgu Mureș, 1993
- Drouin, Anne-Marie, *50 mots. La pédagogie*, Desclée de Brouwer, Paris, 1993
- Drucker, Peter, F., *Eficiența factorului decizional*, trad., Editura Destin, Deva, 1994
- Dubet, François; Martuccelli, Danilo, 1996, *Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école*, în *Revue Francaise de sociologie*, octombrie-decembrie, 1996
- Duck, Steve, *Relațiile interpersonale. A gândi, a simți, a interacționa*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
- Durkheim, Emile, *Les regles de la méthode sociologique*, Alcon, Paris, 1895
- Durkheim, Emile, *Regulile metodei sociologice*, trad., Editura Științifică, București, 1974
- Durkheim, Emile, *Regulile metodei sociologice*, trad., Editura Polirom, Iași, 2002
- Durkheim, Emile, *Educație și sociologie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Educația economică. Ghid*, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2001
- Enciclopedia Blackwell a gândirii politice* (coord. David Miller), trad., Editura Humanitas, București, 2000
- Enciclopedie de filozofie și științe umane*, trad., Editura ALL EDUCATIONAL, București, 2004
- Encyclopedia of Educational Research*, The Macmillan Company Collier-Macmillan Canada, Ltd., Toronto, Ontario, 1969
- EURYDICE (The European Education Information Network), CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training, *Structure of the Education and initial training systems in the European Union*, European Comision, Bruxxeles, Luxembourg, 1996
- Faure, Edgar (și colabor.), *A învăța să fii. Un Raport UNESCO*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Filosofia de la A la Z. Dicționar Enciclopedic de Filosofie*, trad., Editura ALL, București, 1999
- Ferréol, Gilles (coord.), *Dicționar de sociologie*, trad., Editura Polirom, Iași, 1998
- Ferrandez, A., Sarramona, J., *La educacion. Constantes y problematica actual*, Edition CEAC, Barcelona, 1981
- Freund, Julien, *Les theories des sciences humaines*, Presse Universitaires de France, Paris, 1973
- Foundation in education, Dictionary of Education*, Mc.Grow_Hill Book Campany, Inc. New York, Toronto, London, 1959
- Gabrea, Iosif I., *Discuții : Problema legii în pedagogie. Legea interacțiunii optime a factorilor de formarea omului*, în *Probleme de pedagogie, psihologie pedagogică și defectologie*, București, Editura de Stat Didactică și Pedagogică/E.S.D.P., 1958

- Garrido, Jose, Luis, Garcia, *Fundamente ale educației comparate*, trad., Editura Didactica și Pedagogică RA., București, 1995
- Gabaude, Jean-Marc ; Not, Louis, Louis, *La pédagogie contemporaine*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse, 1988
- Geissler, Erich, *Mijloace de educație*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Géminard, Lucien, *L'enseignement éclaté. Etude des problèmes par l'analyse de système*, Edition Casterman, Paris, 1973
- Géraud, Marie-Odile ; Leservoiser, Olivier ; Pottier, Richard, *Noțiunile-cheie ale etnologiei. Analize și texte*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Geulen, Dieter, *Courantes actuels aux pensees et recherche en sciences de l'éducation en Allemagne*, în *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Revue internationale*, nr. 3/1996
- Ghivirigă, Mihai, *Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Gleason, H.A., *Introduction a la linguistique*, Larousse, 1969
- Golu, Mihai, *Principii de psihologie cibernetică*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1975
- Golu, Mihai, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București, 1993
- Golu, Pantelimon, *Psihologia socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
- Golu, Pantelimon, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1985
- Golu, Pantelimon, *Psihologia învățării și dezvoltării*, Editura Fundației Humanitas, București, 2001
- Godjospirova, G.M. ; Godjospirov, A.I., *Pedagoski Slovar*, Akademia, Moskva, 2000
- Gutek, Gerald, L., *Philosophy and Ideological Perspectives on Education*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1988
- Guțu, Vladimir, *Obiectivele educaționale : clarificări conceptuale și metodologice*, în *Didactica Pro...Revistă de teorie și practică educațională. Finalitățile educației*, nr. 6(10)2001
- Habermas, Jurgen, *Cunoaștere și comunicare*, trad., Editura Politică, București, 1983
- Habermas, Jurgen, *Connaissance et intérêt*, Gallimard, Paris, 1991
- Habermas, Jurgen, *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, trad., Editura ALL, București, 2000
- Hamm, Cornell, M., *Philosophical Issues in Education*, în *Education : An Introduction*, The Farmer Press New York, Philadelphia, London, 1989
- Hameline, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*, ESE/Entrepise Moderne d'Edition, Paris, 1979
- Hameline, D., *Pédagogie - Le statut*, In *Encyclopedia Universalis*, Editions Universalis (CD-Rom), Paris, 1995
- Hannoun, Hubert, *Comprendre l'éducation. Introduction a la philosophie de l'éducation*, Editions Nathan, Paris, 1995
- Hartmann, Nicolai, *Vechea și nouă ontologie și alte scrieri filosofice*, trad., Editura Paideia, București, 1997
- Hassenforder, Jean, *Inovația în învățământ*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
- Heyne, Paul *Modul economic de gândire*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
- Herbart, Johan, Friedrich, *Prelegeri pedagogice*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Helmward Hierdeis, Theo Hug (Hrsg.), *Taschenburch der Padagogik, 4 Bande*, Schneider Verlag Hohengehren, 4. Aufl., 1996
- Herseni, Traian, *Sociologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
- Hess, Remi, *Des sciences de l'éducation*, Economica, Paris, 1997
- Hirsch, E.D., *Validity in Interpretation*, New Haven, Yale U.P., 1967
- Hirst, P.H. ; Peters, R.S., *The logic of education*, Routledge and Kegan Paul Ltd., London, 1975
- Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard (Ed.), *Science(s) et l'éducation 19-e - 20-e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaften (en) 19. - 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Peter Lang S.A., Editions scientifiques européennes, Berne, 2002
- Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard ; *Introduction. Emergence et développement des sciences de l'éducation. Enjeux et questions vives*, în Hofstetter, Rita ; Schneuwly, Bernard (Ed.),

- 2002, *Science(s) et l'éducation 19-e – 20-e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires. Erziehungswissenschaften (en) 19. – 20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*, Peter Lang S.A., Editions scientifiques européennes, Berne, 2002,
- Holban, Ion (coord.), *Cunoașterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Huberman, A.M., *Cum se produc schimbările în educație : contribuție la studiul inovației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Hubert, René, *Traité de pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965
- Husen, T., *The learning society*, Methuen, London, 1974
- Husen, Torsten, *Conceptul de universitate. Noi roluri, criza actuală și sfidări pentru viitor*, trad., în *Perspective*, nr. 78/1991
- Husen, T. ; Postlethwaite, T.N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford Pergamon, 1985
- Husen, T. ; Postlethwaite, T.N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Oxford Pergamon, 1994
- Illich, Ivan, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971
- Ionescu, Miron (coord.), *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna Învățământului, București, 1998
- Iori, V., *Essere per educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Învățarea deplină*, trad., Biblioteca Centrală Pedagogică, București, 1983
- Învățarea pe tot parcursul vieții : contribuția sistemelor educaționale în statele membre ale UE*, trad., Unitatea Europeană EURYDICE, Bruxelles, 2000
- Învățământul din alte țări*, Ministerul Învățământului, București, 1990
- Jinga, Ioan ; Negreț, Ioan, *Eficiența învățării*, Editis, București, 1994
- Jinga, Ioan ; Istrate, Elena, (coord.), *Manual de pedagogie 1998*, Editura ALL ; București, 1998
- Joița, Elena, *Știința integrativă a educației*, Editura Polirom, Iași, 1999,
- Jouy, Aline, *La question de l'utilité des sciences de l'éducation est-elle une question impertinente ?*, în *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 33, nr. 1/2000
- King, Alexander ; Schneider, Bertrand, *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii. Un Raport al Consiliului Clubului de la Roma*, trad., Editura Tehnică, București, 1993
- Kneller, George, F., *Logica și limbajul educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, 1973
- Kneller, George, F., *Enseigner, Apprendre – Pourquoi ? Une introduction a philosophie de l'enseignement*, Nouveaux Horizons, 1974
- Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluțiilor științifice*, trad., Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1976
- Kuhn, Thomas, S., *Structura revoluțiilor științifice*, trad., Editura Humanitas, București, 1999
- La Borderie, René, *Lexique de l'éducation*, Edition Nathan, Paris, 1998
- La Communication, Etat des savoirs*, Editions Sciences Humaines, Auxerre, 1998
- Lafaye, Claudette, *Sociologia organizațiilor*, trad., Editura Polirom, Iași, 1998
- L'école et les enseignants dans les pays de la communauté, tome II*, ADAPT/Association pour le Développement d'auxiliaires pédagogique et technologies d'enseignement, Paris, 1991
- Lengrand, Paul, *Introducere în educația permanentă*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
- Lecourt, Dominique, *La philosophie des sciences*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001
- Lecourt, Dominique coord., *Dicționar de istoria și filosofia științelor*, trad., Editura Polirom, Iași, 2005
- Lerbet, Georges, *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Editions Nathans, Paris, 1995
- Les reformes de l'éducation : experiences et perspectives*, UNESCO, Paris, 1980
- Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Revue internationale*, nr. 1-2, 1998, *Identité et constitution des Sciences de l'Education*
- Les theories contemporaines de l'éducation*, Les Editions Agence d'Arc, Ottawa, 1990
- Lesourne, Jacques ; *Educație și societate. Les défis de l'an 2000*, Editions La Decouverte/Le Monde, Paris, 1988

- Levi, Vl., *Noi și eu*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale*, Institutul de Științe ale Educației/Grupul Român al Forumului European pentru Libertate în Educație, București, 1993 ;
- Lihaciov, B.I., *Pedagoghika*, Iurait, Moskva, 1999
- Lyon, Davis, *Postmodernitatea* (trad.), Editura Dy Styl, București, 1998
- Lyotard, Jean-Francoise, *Condiția postmodernă*, trad., Editura Babel, București, 1993
- Macovei, Elena, *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*, Editura Pedagogică RA 1997
- Mahler, Fred, *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977,
- Malinovski B., *Les dynamiques de l'évolution culturelle*, Payot, Paris, 1970
- Mărginean, Ioan, *Proiectarea cercetării sociologice*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Mialaret, Gaston, *Les Sciences de l'éducation*, Presse Universitaires de France, 1976
- Mialaret, Gaston, *Introducere în pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
- Mialaret, Gaston, *Pédagogie générale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1991
- Mialaret, Gaston, *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
- Mialaret, Gaston, *Sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problemes epistemologiques*, Quadrage/Presses Universitaires de France, Paris, 2006
- Miège, Bernard, *Societatea cucerită de comunicare*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
- Miller, David (coord.), *Enciclopedia Blackwell a gândirii politice*, Editura Humanitas, București, 2000
- Mills, Wright, T., *Imaginația sociologică*, trad., Editura Politică, București, 1975
- Minder, Michel, *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*, De Boeck & Larcier, Paris, Bruxelles, 1997
- Miroiu, Adrian, (coord.), *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998
- Mândăcanu, Virgil, *Etica pedagogică*, Editura Lyceum, Chișinău, 2001
- Morandi, Franc, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Editions Nathan, Paris, 1997
- Mucchielli, Alex (coord.), *Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale*, trad., Editura Polirom, Iași, 2002
- Naisbitt, John, *Megatendințe. Zece noi direcții care ne transformă viața*, trad., Editura Politică, București, 1989
- Negreț, Ioan *Constituirea pedagogiei ca știință*, în Ioan Jinga ; Elena Istrate (coord.), *Manual de pedagogie*, Editura ALL, București, 1998
- Negreț-Dobridor, Ion, *Teoria generală a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008
- Negură, I. ; Papuc, L., Pâslaru, Vl., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, 2000
- Nicola, Ioan ; Farcaș, Domnica, *Teoria educației și noțiuni de cercetare pedagogică. Manual pentru clasa a XI-a, școli normale*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1990
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1992
- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1994 ;
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1996
- Nicolescu, Basarab, *Transdisciplinaritatea*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Not, Louis, *Les pédagogies de la connaissance* ; Privat ; Toulouse ; 1979
- O'Sullivan, Tim ; Hartley, John ; Saunders, Danny ; Montgomery, Martin ; Fiske, John, *Concepte fundamentale din științele comunicării și studiile culturale*, trad., Editura Polirom, Iași, 2001
- Oxford, *Dicționar de Filosofie*, trad., Univers Enciclopedic, București, 1999
- Palmer, R.E., *Hermeneutics*, Northwestern U.P., Evanston, 1969
- Patiaux G. et J., *Précis de pédagogie*, Editions Nathan, Paris, 1997
- Patrașcu, Dumitru, *Tehnologii educaționale*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2005,
- Păun, Emil, *Sociopedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
- Păun, Emil, *Școala – abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 1999
- Păun, Emil ; Potolea, Dan, *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2001
- Pârvu, Ilie, *Introducere în epistemologie*, Editura Polirom, Iași, 1998,

- Pârvu, Ilie, *Cum se interpretează operele filosofice*, Editura Punct, București, 2001
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Comunicarea eficientă. Ediția a III-a revăzută și adăugită* Editura Polirom, Iași, 2006
- Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, Iași, 2009
- Pedagogie, curs universitar*, elaborat de Universitatea Politehnică București, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (coord. Mihai Mircescu), Editura Printech, București, 2004
- Pidkasistii, P.I., *Pedagoghica*, Izdvo Rossiiskoe pedagoghiceskoe aghenstvo, Moskva, 1996
- Piaget, Jean, *Psychologie et épistémologie*; Editions Gonthier, Paris, 1970
- Piaget, Jean, *Psihologie și pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Piaget, Jean, *Evoluția pedagogiei*, în Combon, Jacqueline; Delchet, Richard; Lefevre, Lucien, *Antologia pedagogilor francezi contemporani*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Pinar, William, F.; Reynolds, William, M.; Slatettery, Patrick; Taubman, Peter, M., *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum*, Peter Lang, New York, 1994
- Pinar, William, F., *Curriculum. Toward New Identities*, garland Publishing, London, 1998
- Plaisance, Eric; Vergnaud, Gerard, *Les sciences de l'éducation*, Editions La Decouverte, Paris, 1999
- Planchard, Emil, *La pédagogie scolaire contemporaine*, Beatrice-Nauwelaerts, Louvain, Paris, 1968
- Planchard, Emile, *Cercetarea în pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Planchard, Emile, *Introducere în pedagogie*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976
- Planchard, Emile, *Pedagogie școlară contemporană*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992
- Podlasii, I.V., *Pedagoghica*, Prosbeșenie, Moskva, 1996
- Popovici, Dumitru, *Pedagogie generală*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1998,
- Popper, K.R., *Societatea deschisă și dușmanii ei, vol. I, Vraja lui Platon*, trad., Editura Humanitas, București, 1993
- Potolea, Dan; Neacșu, Ioan; Iucu, Romiță B.; Pânișoară, Ion-Ovidiu, *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic*, Editura Polirom, Iași, 2008
- Pourtois, Jean-Pierre; Desmet, Huguette, *L'éducation postmoderne*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997
- Programul valori și mijloace ale educației de astăzi*, în Buletinul Informativ al MEN, nr. 35, Editat de Tribuna Învățământului, nr. 371/2.II.1999
- Przesmycki, Halina, *Pédagogie différenciée*, Hachette, Paris, 1991
- Radcliffe-Brown, A.R., *Structură și funcție în societatea primitivă*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
- Radu, Ion, T., *Învățământul diferențiat. Concepții și strategii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
- Raynal, Francoise; Rieunier, Alain, *Pedagogie: dictionnaire des concepts clees. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, E.S.F., Paris, 1997
- Reboul, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976
- Reboul, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1984
- Reboul, Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1992
- Resweber, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Presses Universitaires de France, Paris, 1986
- Revista de Cercetări Sociale*, nr. 1/1997
- Revista de pedagogie*, nr. 1- 2/1993, *Problematica reformei*
- Revista de pedagogie*, nr. 3/1993, *Educația permanentă*
- Revista de pedagogie*, nr. 8 – 12/1993, *Autoeducația*
- Richta, Radovan (coord.), *Civilizația la răscruce*, trad., Editura Politică, București, 1970;
- Robert, André, *Système éducatif et réformes*, Editions Nathans, Paris, 1993
- Roegiers, Xavier, *Analyser une action d'éducation ou de la formation*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1997
- Rusu, Liviu, *Logica frumosului*, Editura pentru Literatură Universală, București, 1968
- Salade, Dumitru, *Dimensiuni ale educației*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1997

- Schaub, Horst ; Zenke, Karl, G., *Worterbuch Padagogik*, Deutscher Taschenbuch Verlag, Munchen, 1995
- Schaub, Horst ; Zenke, Karl, G., *Dicționar de pedagogie*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
- Schramm, Wilbur ; Kahnert, Friedrich ; Coombs, Philip, H., Lyle, Jack, *Noile mass-media : un studiu în sprijinul educației*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Searle, John, R., *Realitatea ca proiect social*, trad., Editura Polirom, Iași, 2000
- Shane, H. ; Tabler, B., 1980, *Sciences sociales : tendances actuelles et projections*, în *Perspectives*, vol. X, nr. 4/1980
- Siebert, Horst, *Pedagogie constructivistă*, trad., Institutul European, Iași, 2001
- Simon, Jean, *La pédagogie expérimentale*, Privat, Toulouse, 1972
- Slattery, P. , *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Garland Publishing, New York, London, 1995
- Slovar L.S. *Vigotskogo/Dicționar L.S. Vîgotski*, Editura Smisl, Moskva, 2007
- Suchodolski, Bogdan, *Pedagogia și marile curente filozofice. Pedagogia existenței și pedagogia existenței*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
- Soumelis, Constantin, *Educational Planning and the OECD and in OECD member countries in International Institute for Educational Planning in Practice*, Booklet nr. 5, UNESCO, Paris, 1989
- Stanciu, Ion, Gh., *Continuitate și reevaluare în interpretarea contemporană a conceptului de educație*, în *Revista de pedagogie*, nr. 10/1991
- Stanciu, Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a II-a, revizuită*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995
- Stanciu, Ion, Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX, ediția a III-a, revăzută*, Institutul European, Iași, 2006
- Stoliarenko, L.D., *Pedagoghica*, Fenics, Rostov-na-Donu, 2000
- Străchinau, Ion, *Educația morală*, în Bontaș, Ion (coord.), *Pedagogie pentru învățământul superior tehnic*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Șchiopu, Ursula ; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1991
- Șchiopu, Ursula ; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
- Ștefan, Mircea, *Lexicon Pedagogic*, Editura Aramis, București, 2006
- Științele educației. *Dicționar enciclopedic, vol I*, coord. generală, Eugen Noveanu, Editura Sigma, București, 2007
- Științele educației. *Dicționar enciclopedic, vol. II*, coord. generală, Eugen Noveanu, Editura Sigma, București, 2008
- Tarozzi, Massimiliano, *Pedagogie generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerino Studio, Milano, 2001
- Tellier, Yvan ; Roventă-Frumușani, Daniela(edit.), *Resurse umane și dezvoltare organizațională*, Editura Cavallioti, București, 1999
- Thomas, Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977
- Todoran, Dimitrie.(coordonator), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982 ;
- Toffler, Alvin, *Șocul viitorului*, trad., Editura Politică, București, 1973
- Toffler, Alvin, *Al treilea val*, trad., Editura Politică, București 1983
- Toma, Steliana, *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983
- Tomșa, Gheorghe, *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999
- Tyler, Ralph, W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University Press, Chicago, 1949
- Tyler, Ralph, W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago and London, 1969
- Țircovnicu, Victor, *Pedagogie generală*, Editura Facla, Timișoara, 1975
- Ulman, Jacques, *La pensée éducative contemporaine*, Presses Universitaires de France, Paris, 1976
- UNESCO, *A învăța și a munci*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983

- UNESCO. Comisia Națională a României pentru UNESCO, *De la Lege la Reforma învățământului. Concluziile unei mese rotunde*, Editat de Tribuna Învățământului, București, 1993
- Ungureanu, Dorel, *Teoria curriculumului (Note de curs)*, Editura Mirton, Timișoara, 1999
- Ungureanu, Dorel, *Educație și curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoara 1999
- Ungureanu, Ion, *Paradigme ale cunoașterii societății*, Editura Humanitas, București, 1990
- Urbanczyk, Franciszek, *Didactica pentru adulți*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
- Vaniscotte, Francine, *70 millions d'élèves, L'Europe de l'Education*, Hatier, Paris, 1989
- Văideanu, G. ; Neculau, Adrian (coord.), *Noile educații*, Universitatea Al.I.Cuza, Iași, 1986,
- Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii* ; Editura Politică, București, 1988 ;
- Văideanu, George, *UNESCO-50-EDUCAȚIE*, Editura Didactică și Pedagogică RA., București, 1996
- Visalberghi, A., *Pedagogia e scienza dell'educazione*, Mondadori, Milano, 1978
- Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alese, vol. 1*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971
- Vîgotski, L.S., *Opere psihologice alese, vol. 2*, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972
- Vlădulescu, Lucia, *Fundamente ale educației profesionale și tehnologice*, Editura Didactică și Pedagogică, RA., București, 1996
- Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie și inovație în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociologice*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
- Vlăsceanu, Lazăr, *Metodologia cercetării sociale. Metode și tehnici*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1986
- Von Wright, Georg, Henrik, *Explicație și înțelegere*, trad., Editura Humanitas, București, 1995
- Warren, Benis, *Why Leaders Cann't Lead*, Jossey-Bass, Inc., 1991
- Warren, Benis, *Câteva adevăruri despre conducere*, trad., în Sinteza, nr. 90/1992
- Warburton, Nigel, *Filosofia*, trad., Editura Punct, București, 2000
- Weber, Max, *The Theory of Social and Economic organization*, A Free Press., New York ; Collier-Mc.Mill an Limited, London, 1969
- Weber, Max, *Teorie și metodă în științele culturii*, trad., Editura Polirom, Iași, 2001
- Weaver, John, A. ; Morris, Marla ; Appelbaum, Peter (edit.), *(Post)modern Science(s) (Education). Propositions and Alternative Path*, Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2001
- Willie, Charles, V. ; Milles Inabeth, *Socials Goals and educational reform. American schools in twentieth century*, Greenwood Press, New York, 1988
- Zamfir, Cătălin, *Structurile gândirii sociologice*, Editura Politică, București, 1987
- Zamfir, Cătălin ; Vlăsceanu, Lazăr, coord., *Dicționar de sociologie*, Editura Babel, București, 1993
- Zlate, Mielu, *Introducere în psihologie*, Editura Polirom, Iași, 2000
- Zlate, Mielu (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- *** 1996, *L'Enciclopedia della Filosofia e delle Scienze Umane*, Istituto Geografico De Agostini, S.p.A., Novara.