

Constantin Cucoș

PEDAGOGIE

Ediția a III-a revăzută și adăugită

Cuprins

Cuvânt înainte.....	11
---------------------	----

Partea I

Introducere în pedagogie

Capitolul 1. Sistemul de învățământ. Structură, funcționalitate, finalitate	15
1. Instituționalizarea educației – o necesitate ?	15
2. Educația – o acțiune predeterminată și programată	20
3. Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ.....	22
4. Reforma sistemului educativ – un țel și un demers fără sfârșit.....	23
5. Educația – raționalistă sau umanistă ?	25
6. Educația – pregătire pentru valori pe termen lung.....	26
<i>Note bibliografice</i>	28
Capitolul 2. Pedagogia – știință a educației	29
1. Pedagogia ca interogație asupra educației	29
2. Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic	31
3. Sistemul științelor educației	34
4. Cercetarea pedagogică. Relația dintre teoria și practica educațională	38
5. Dileme și sfidări ale pedagogiei	42
<i>Note bibliografice</i>	51
Capitolul 3. Educație și contemporaneitate.....	53
1. Concepte de bază	53
2. Fundamentele educației	57
3. Formele educației și relațiile dintre ele	58
4. Factorii educației	62
5. Educația și provocările lumii contemporane	64
6. „Noile educații”	68
<i>Note bibliografice</i>	72
Capitolul 4. Educația în societatea cunoașterii : globalizare, internaționalizare, informatizare	74
1. Mondializare și globalizare	74
2. Educația – vector și rezultat al globalizării	75
3. Un caz de „globalizare” secvențială : integrarea europeană	77

4. Globalizarea și dinamica diferențierii	79
5. Economia cunoașterii în era informatizării	80
6. Virtualizarea educației	83
7. Un nou referențial al învățării : cibercultura	86
8. Niveluri și ipostaze ale virtualizării școlii	89
9. Societatea cunoașterii și „piața” formării	90
<i>Note bibliografice</i>	93
Capitolul 5. Componentele educației ca proiecție a finalităților	95
1. Educația intelectuală	95
2. Educația morală	101
3. Educația estetică	105
4. Educația religioasă	126
5. Educația tehnologică	146
6. Educația fizică	148
7. Educația sexuală	150
<i>Note bibliografice</i>	153
Capitolul 6. Noi domenii și perspective ale educației	156
1. Educația axiologică	156
2. Educația interculturală	172
3. Educația integrată	187
4. Educația copiilor supradotați	194
5. Educația permanentă	199
6. Educația deschisă la distanță	207
<i>Note bibliografice</i>	221

Partea a II-a

Teoria și metodologia curriculumului

Capitolul 7. Curriculum. Conceptualizare și problematică	227
1. Conceptele de conținut și de curriculum	227
2. Derivații conceptuale	229
Capitolul 8. Ipostaze ale finalităților educaționale	231
1. Dimensiunea teleologică a educației	231
2. Relația dintre ideal, scopuri, obiective	235
3. Finalitățile pe cicluri curriculare	240
4. Clasificarea și operaționalizarea obiectivelor pedagogice	244
5. Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradițional	247
6. Pedagogia centrată pe competențe – între dezbateri epistemologice și dileme practice	251
Capitolul 9. Conținuturile curriculare	258
1. Sursele conținutului învățământului și criteriile de selecție	258
2. Transpoziția și transcodarea didactică	268
3. Posibilități de organizare a conținuturilor	271
4. Alternativitatea și flexibilizarea curriculară	274
5. Curriculumul la decizia școlii	277

Capitolul 10. Proiectarea curriculară	282
1. Determinări și niveluri de concepere a curriculumului	282
2. Poziționarea filosofică și ideologică în proiectarea curriculară	285
3. Reguli privind proiectarea curriculumului.....	286
Capitolul 11. Produsele curriculare și implementarea acestora.....	290
1. Planul de învățământ.....	290
2. Programa școlară	294
3. Manualul școlar.....	298
4. Un nou produs curricular : manualul digital.....	307
5. Alte suporturi curriculare (ghiduri, caiete ale elevilor, soft educațional, auxiliare didactice)	309
Capitolul 12. Reforma curriculumului școlii românești. Privire sintetică	310
1. Repere și ipostaze ale reformării conținuturilor	310
2. Niveluri și principii diriguitoare în conceperea curriculumului	312
Capitolul 13. Evaluări privind reforma curriculară la nivelul învățământului românesc.....	314
1. Recorelări și sarcini de perspectivă	314
2. Ideologii și ipostaze ale conținuturilor ascunse la nivelul curriculumului	315
3. Sugestii și recomandări privind continuarea reformării curriculumului	318
<i>Note bibliografice</i>	320

Partea a III-a

Teoria și metodologia instruirii

Capitolul 14. Teoria generală a procesului de învățământ	325
1. Conceptul de didactică	325
2. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ	331
3. Strategiile didactice	334
Capitolul 15. Metodologia și tehnologia instruirii	337
1. Delimitări conceptuale : tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării	337
2. Noi tendințe în metodologia didactică	340
3. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare.....	341
4. Descrierea principalelor metode de învățământ	343
5. Mijloace de învățământ. Conținut și importanță	352
Capitolul 16. Forme de organizare a instruirii.....	354
1. Organizarea pe clase și lecții	354
2. Lecția - unitate didactică fundamentală	356
3. Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare	361
Capitolul 17. Proiectarea activităților instructive.....	362
1. Importanța și nivelurile proiectării didactice.....	362
2. Etapele proiectării didactice	366
3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative	369
4. Evaluarea eficienței lecției	372
5. Proiectarea pe unități de învățare	376

Capitolul 18. Relaționare și comunicare didactică	383
1. Specificul relației profesor – elev	383
2. Comunicare și informare didactică	385
3. Educația ca practică semnificantă	387
4. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare	390
5. Canale ale comunicării didactice. Implicații psihopedagogice	391
6. Statutul tăcerii în comunicarea didactică	394
Capitolul 19. Normativitatea activității didactice	399
1. Conceptul de principiu didactic	399
2. Caracterizarea principiilor didactice	403
<i>Note bibliografice</i>	411

Partea a IV-a

Teoria și metodologia evaluării

Capitolul 20. Evaluarea randamentului școlar – componentă a demersului didactic	417
1. Precizări terminologice	417
2. Statutul și importanța evaluării	420
3. Niveluri și ipostaze ale evaluării	422
4. Funcțiile evaluării	424
5. Evaluarea internă și evaluarea externă	427
6. Ipostaze ale rezultatelor școlare	428
7. Putem evalua competența ?	429
8. Noi perspective de vizare și realizare a evaluării elevilor	431
Capitolul 21. Strategii de evaluare și notare	434
1. Modele și forme de realizare a evaluării	434
2. Metode de evaluare	437
3. Metode complementare de evaluare	440
4. Notarea școlară	450
5. Descriptorii de performanță	453
6. Proiectarea evaluării	457
Capitolul 22. Factori ai variabilității aprecierii și notării	458
1. Subiectivismul în practica evaluativă	458
2. Servituțiile evaluării	460
3. Puterea predicției în educație	462
4. Efecte perturbatoare în apreciere și notare	463
Capitolul 23. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor școlare	466
1. Delimitare conceptuală și clasificare	466
2. Etape în elaborare și aplicare	467
3. Tipologia itemilor	468
<i>Note bibliografice</i>	473

Deschideri posibile

Capitolul 24. Îndoctrinarea în învățământ.....	477
1. Educația și condiționarea.....	477
2. Sloganul pedagogic.....	478
3. Trăsături ale sloganului pedagogic.....	479
4. Situații de îndoctrinare în învățământ.....	480
5. Șansele dezideologizării învățământului.....	484
Capitolul 25. Pentru o filosofie a educației.....	487
1. Trepte în constituirea filosofiei educației.....	487
2. Conținutul și problematica filosofiei educației.....	488
Capitolul 26. Formarea formatorilor. Experiințe prezente și deschideri posibile.....	495
1. Pregătirea profesorilor.....	496
2. Statutul profesional al formatorului contemporan – un inventar de competențe posibile.....	504
3. Referențialul de competențe pentru profesia didactică.....	507
4. Schiță pentru o deontologie a cadrelor didactice.....	510
<i>Note bibliografice</i>	518
<i>Bibliografie generală</i>	521

Capitolul 1

Sistemul de învățământ. Structură, funcționalitate, finalitate

Instituționalizarea educației – o necesitate? • Educația – o acțiune predeterminată și programată • Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ • Reforma sistemului educativ – un țel și un demers fără sfârșit • Educația – raționalistă sau umanistă? • Educația – ca pregătire pentru valori pe termen lung

1. Instituționalizarea educației – o necesitate?

Într-o societate modernă, orice formă de activitate tinde să fie instituționalizată. Dacă milenii de viață umană educația s-a făcut difuz, prin pârgii „naturale”, la un moment dat, din rațiuni pragmatice și pentru eficientizare, aceasta s-a specializat, a fost preluată de o formă de instituire rațională, structurată, organizată. Odată trecute sub auspiciile unei instituții, formele vechi de realizare a educației fie s-au re-modelat, în concordanță cu noile constrângeri, fie au dispărut pur și simplu. Instituția, pe lângă faptul că presupune un randament ridicat, produce și o serie de „pierderi colaterale” : îl „despovărează” pe individ de o serie de sarcini, îi restrânge libertatea, transferă instituției ceea ce ar trebui să facă el de fapt, produce o serie de țesături sociale ce pot scurtcircuita acțiunile avute în vedere. Nu mai vorbim de faptul că instituționalizarea conduce la masificare, la pierderea din vedere a ceea ce îi este necesar persoanei particulare (vezi Lurcat, 2001, pp. 33-35). Instituția are ceva artificial în sine, este o construcție deasupra umanului (chiar dacă acționează în numele lui), dar... altfel nu se poate! Mai ales acum, în era performativității și managementului competitiv.

Sistemul de învățământ poate fi definit ca un subsistem al sistemului social specializat în dimensionarea și structurarea unor oferte educaționale multinivelare, corespunzătoare mai multor categorii de beneficiari (în funcție de vârstă, interese profesionale, constrângeri materiale, obiective sociale etc.). El presupune un cumul de instituții organizate ierarhic, o normativitate și un cadru legislativ, o funcționalitate efectivă (cu intrări, ieșiri, resurse, efecte, feedback). În același timp, sistemul trebuie să permită numeroase deschideri, o disponibilitate la schimbare și inovații care să-i asigure adecvarea permanentă la realități. Sistemul ca atare este supus unor procese periodice de evaluare, care, dincolo de diagnoza specifică, vin și cu o dimensiune constructivă, ratificatoare, „instituantă”.

Orice evaluare a unui sistem de învățământ nu rămâne o simplă constatare : ea dă o notă, ia în seamă o construcție, promulgă direcții de inovare (cf. Lecointe, 2001, pp. 197-212). După cum putem observa, sistemul de învățământ din România a fost supus în ultimul timp unor măsuri de reformă succesive, de înnoire structurală și funcțională. Schimbările au vizat în principal cadrul legislativ aferent, oferta curriculară, reorganizarea unităților de învățământ, perfectarea programelor de formare inițială și continuă a profesorilor și generalizarea învățământului obligatoriu de 10 ani. De asemenea, măsurile de reformă au impus un proces de descentralizare continuă, legături coerente pe orizontală și verticală ale tuturor entităților sistemului de învățământ. Totuși, se evidențiază unele rămăneri în urmă, remarcate de unele studii de diagnoză (cf. Miroiu, 1998, pp. 33-34) : organizarea învățământului se face în funcție de nevoile sistemului educațional, și nu de nevoile societății ; se observă o reducere a duratei de școlarizare, în contrasens cu ceea ce se întâmplă în plan european ; sistemul de învățământ se dovedește a fi în continuare rigid.

Structura sistemului de învățământ include Ministerul Educației Naționale (și Cercetării etc., depinde de configurarea guvernului, care poate fi modificată de la o legislatură la alta) – ca autoritate centrală la nivel național –, inspectoratele școlare la nivel regional și unitățile de învățământ la nivel local (școlile propriu-zise). Alături de inspectoratele școlare subordonate Ministerului Educației Naționale există și alte instituții cu scopuri educaționale cum ar fi Casele Corpului Didactic, cluburile și palatele copiilor, agențiile ce asigură monitorizarea calității, a curriculumului, a evaluării etc.

Structura sistemului de învățământ, în conformitate cu Legea Educației Naționale nr. 1/2011, prezintă următoarele niveluri :

- **Învățământul preuniversitar :**
 - a) educația timpurie (0-6 ani), formată din nivelul antepreșcolar (0-3 ani) și învățământul preșcolar (3-6 ani), care cuprinde grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare ;
 - b) învățământul primar, care cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV ;
 - c) învățământul secundar, care cuprinde :
 - învățământul secundar inferior sau gimnazial, cu clasele V-IX ;
 - învățământul secundar superior sau liceal, care cuprinde clasele de liceu X-XII/XIII, cu următoarele filiere : teoretică, vocațională și tehnologică.
 - d) învățământul profesional, cu durata între 6 luni și 2 ani ;
 - e) învățământul terțiar non-universitar, care cuprinde învățământul postliceal.
- **Învățământul superior :**
 - a) nivel licență (3 ani) ;
 - b) nivel master (2 ani) ;
 - c) doctorat (3 ani).

Pentru unele dintre nivelurile prezentate anterior, sunt disponibile și următoarele forme de educație :

- Educația permanentă.
- Învățământul deschis (la distanță).
- Învățământul privat.
- Învățământul pentru minorități.
- Învățământul special.

Reluăm această structură, punctând caracteristicile fiecărui palier în parte.

Învățământul preșcolar :

- copii cu vârsta cuprinsă între 3 și 6/7 ani ;
- grădinițe cu program normal, prelungit sau săptămânal ;
- structurat pe două niveluri : nivelul I – socializarea (grupa mică și grupa mijlocie) ; nivelul II – pregătirea pentru școală (grupa mare și grupa pregătitoare pentru școală).

Învățământul primar cuprinde clasele I-IV și funcționează numai ca învățământ de zi. Achiziționarea fundamentelor culturii generale reprezintă scopul principal al curriculumului de la acest nivel.

Învățământul secundar inferior (gimnaziu) :

- cuprinde clasele V-VIII și funcționează, în general, ca învățământ de zi ;
- în mod excepțional, se organizează cursuri serale sau fără frecvență pentru persoanele care au depășit cu mai mult de 2 ani vârsta corespunzătoare clasei ;
- se finalizează cu susținerea unor *teze cu subiect unic*, în clasele a VII-a și a VIII-a.

Învățământul general obligatoriu este de 10 clase.

Vârsta de debut a școlarității este la 7 ani (6 ani la cererea părinților). Teoretic, vârsta de încheiere a învățământului general obligatoriu este de 16 ani, cuprinzând, din anul școlar 2003-2004, clasele a IX-a și a X-a, finalizate cu un *certificat de absolvire*.

Învățământul secundar superior cuprinde liceele care organizează cursuri de zi, cu durata de 4 ani (clasele IX-XII) și cursuri serale sau fără frecvență. Liceul este structurat pe trei filiere, fiecare cu un anumit număr de profiluri și specializări, după cum urmează :

- filiera teoretică, cu profilurile : real și umanist ;
- filiera tehnologică, cu profilurile : exploatarea resurselor naturale, protecția mediului, servicii și tehnic ;
- filiera vocațională, cu profilurile : artistic, sportiv și teologic.

Studiile liceale se încheie cu un examen național de bacalaureat.

Școlile de arte și meserii organizează cursuri de zi și serale cu durata de 2-4 ani, în funcție de profilul și complexitatea pregătirii.

Cuprind absolvenți de gimnaziu cu certificat de capacitate și se finalizează cu un examen de absolvire și obținerea unei diplome, care atestă pregătirea de muncitor calificat în meseria respectivă.

Absolvenții pot frecventa învățământul liceal, forma serală, după susținerea concursului de admitere pentru acest nivel de studii.

Învățământul postliceal este organizat de Ministerul Educației Naționale, din proprie inițiativă sau la cererea agenților economici.

- durata pregătirii este de 1-3 ani, în funcție de complexitatea profesiei ;
- nomenclatorul specializărilor se stabilește de către ministerul de resort, împreună cu Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale ;
- școlile de maiștri sunt școli postliceale.
- admiterea în învățământul postliceal se face prin concurs.

Învățământul superior se organizează conform Legii nr. 288 din 24 iunie 2004, astfel :

- ciclul I – studii universitare de licență, corespunzătoare unui număr cuprins între 180 de credite (licență 3 ani) și 240 de credite (licență 4 ani), conform Sistemului European de Credite de Studiu Transferabile (ECTS) (art. 4) ;

- ciclul II – studii universitare de master, care corespund unui număr de credite de studiu transferabile cuprins, de regulă, între 90 și 120 (art. 8);
- ciclul III – studii universitare de doctorat, cu o durată de 3 ani;
- învățământul superior cuprinde următoarele profiluri de studiu: universitar și pedagogic, medico-farmaceutic, tehnic, agricol, economic, juridic, artistic.

Sistemul de învățământ se prezintă sub o varietate largă de modele, el fiind diferit de la țară la țară și de la o etapă de timp la alta. Ființează ca o construcție complexă, în care liniile de forță politică, pedagogică, filosofică, valorică, inclusiv voluntaristă, își spun cuvântul. Sistemul poartă o marcă, instituie un model (sau un contramodel), stă sub girul unei ideologii sau chiar personalități (vezi, la noi, expresia „școală haretiană”, impusă de un vizionar până acum neîntrecut, Spiru Haret).

Un sistem de învățământ prezintă mai multe funcții :

- funcția socială, ce vizează integrarea în ordinea socială a indivizilor și modelarea conduitelor specific umane ;
- funcția economică, ce presupune pregătirea pentru o profesiune ;
- funcția culturală, orientată spre achiziționarea unui bagaj cultural istoricește determinat ;
- funcția pedagogică, ce are în vedere formarea unor persoane autonome și responsabile, capabile de autodeterminare și învățare permanentă.

Dimensionarea și funcționarea unui sistem de învățământ ar trebui să țină cont de următoarele principii :

- principiul accesibilității, în sensul că fiecărui cetățean trebuie să i se garanteze dreptul la educație în raport cu posibilitățile, dorințele și condițiile asumate ;
- principiul deschiderii învățământului, prin posibilitatea intrării sau ieșirii din sistem la orice nivel, în orice structură, respectând normele stipulate ;
- principiul pluralismului educațional, prin recunoașterea și sprijinirea învățământului de stat, a celui particular sau a celui confesional ;
- principiul particularizării structurii și conținutului educativ la specificul cultural, lingvistic, confesional al publicului școlar ;
- principiul funcționalității, prin caracterul intențional și programabil datorită normelor juridice, etice, didactice emise în mod explicit ;
- principiul autoconstrucției, autoreglării și perfecționării prin mecanisme interne (auto-evaluări) sau externe (agenții de monitorizare a calității).

Ca expresie a acțiunii sociale, învățământul este o formă școlară ce dobândește o serie de trăsături distinctive. Următorul tabel, propus de Maulini și Perrenoud (2005, pp. 151-152), surprinde aceste trăsături.

<p>1. Existența unui contract didactic între un formator și cel care învață</p>	<p>Ca formă școlară, este nevoie de o înțelegere între un formator (maestru, profesor, guru) și unul sau mai multe persoane dornice să învețe (elevi, studenți, discipoli, ucenici), rolul primului constând în a împărtăși o parte din știința sa și a favoriza receptarea ei, cel din urmă având sarcina de a asculta, de a munci, de a înțelege și interioriza, într-un cuvânt, de a învăța într-un mod vizibil și controlabil.</p>
<p>2. Organizarea este centrată pe învățare</p>	<p>Pentru a exista ca formă școlară, este nevoie ca formatorii și cei care învață să aparțină unei organizații structurate în jurul unei intenții de instrucție și de învățare. La o adică, ar putea fi vorba de un subsistem al unei organizații mai vaste, cu condiția ca ea să prezinte o anumită închidere și să se dedice cu prioritate formării.</p>

<p>Respect pentru oameni</p> <p>3. Statuarea unei practici sociale distinctive și separate</p>	<p>Pentru a ajunge la statutul de formă școlară, trebuie ca interacțiunile dintre formatori și învățăcei să fie considerate ca o practică socială specifică, distinctă de alte practici (politice, religioase, de muncă), cu toate că există legături cu acestea. E nevoie ca cei doi actanți să se izoleze, practic sau simbolic, într-un spațiu specific, la adăpost de alte raporturi sau interacțiuni sociale. Mai este nevoie ca raporturile pedagogice să dispună de o autonomie relativă față de alte tipuri de raporturi sociale, de putere sau contractuale.</p>
<p>4. Existența unui curriculum și a unei planificări</p>	<p>Pentru a ajunge la o formă școlară, trebuie ca învățarea să favorizeze obiectul unei reprezentări prealabile, după cum dorește cel ce învață și, până la un punct, și cel care învață; este nevoie, mai exact, ca învățarea să se facă planificat.</p>
<p>5. Exercițierea unei transpoziții didactice</p>	<p>Pentru statuarea unei forme școlare, trebuie ca orice cunoaștere predată și achiziționată să facă obiectul unei transpoziții didactice, al unei codificări, al unui decupaj, al unei organizări proprii în vederea transmisiei și asimilării.</p>
<p>6. Impunerea unui timp didactic</p>	<p>O formă școlară presupune ca activitatea să se deruleze pe un interval determinat, specializat, cu o anumită periodicitate și decuparea unui timp didactic.</p>
<p>7. Manifestarea unei discipline</p>	<p>Instituirea unei forme școlare presupune acceptarea unei ordini intelectuale și corporale favorabile învățării, ceea ce înseamnă concentrare, efort și acțiune voluntară.</p>
<p>8. Raportarea la norme de excelență</p>	<p>Orice instituire a învățării impune și un sistem de referință și de norme ale excelenței în raport cu care se definesc și se măsoară progresul și randamentul școlar.</p>

Sistemul de învățământ trebuie gândit ca un mijloc sau ca un instrument de fasonare a ființei, de investire în capitalul uman – singura sursă sigură de evoluție a umanității. O colectivitate care ține la viitorul ei este atentă la felul cum se reproduce, prin educație, sub aspect experiențial și spiritual. Paradoxul acestei investiții constă în aceea că efectele ei nu evidențiază direct și imediat. „Productivitatea” unui sistem nu se decelează ca în orice proces economic. Acumulările de azi pot primi valoare într-un timp și într-un context slab determinate. „Sămânța” cunoașterii poate germina într-un perimetru atemporal și aspațial.

La nivelul comunității au loc numeroase interacțiuni sau situații educaționale, dar nu toate se subsumează sistemului de învățământ. Învățarea poate să apară și spontan, în conjuncturile de zi cu zi. Sistemul de învățământ presupune o articulare de manifestări educogene conștiente și programate, o interconectare a instituțiilor specializate, un efort susținut și continuu de formare și edificare a ființei.

În raport cu paradigmele pedagogice ce fundamentează demersurile educative, pot fi decelate două înțelesuri ale sistemului de învățământ (Cristea, 2008, pp. 28-30): în sens restrâns, sistemul de învățământ se referă la sistemul școlar, la instituțiile formale concepute pe diferite niveluri (preprimar, primar, gimnazial, liceal, universitar); în sens larg, sistemul de învățământ ar include și organizațiile de factură non-formală, dar și alți actori sau agenți „externi” cu care școala are raporturi de colaborare de tip contractual sau consensual (cluburi, tabere școlare, centre de pregătire profesională, media educațională, agenți economici, familia, biserica, comunitatea locală).

Sistemul de învățământ nu ființează ca o schemă goală, ci dezvoltă o adevărată procesualitate de ordin juridic, didactic, relațional, decizional. Dacă sistemul de învățământ

este „forma”, la scară macrosocială, a felului în care se asigură educația, procesul de învățământ devine „conținutul” acestuia.

Structura sistemului de învățământ prezintă mai multe componente :

- componenta organizatorică, materializată într-o schemă a instituțiilor aferente și numeroasele lor legături ;
- componenta material-economică, ce se regăsește la nivelul unor surse (materiale, umane, informaționale, financiare) ce intră în arenă prin consistența și reprezentativitatea lor materială ;
- componenta managerială, prin stipularea expresă a structurilor de conducere, coordonare și control ;
- componenta relațională, prin conexiunile interne și externe, intra- și intersistemice, ce garantează procesualitatea aferentă.

2. Educația – o acțiune predeterminată și programată

Trăim într-o perioadă marcată de proiectivitate pe termen scurt, mediu și chiar lung. Tindem să eliminăm orice „întâmplare” din viața noastră. Marcăm timpul prin liste, scheme, acțiuni de făcut. Suntem obligați să ne planificăm activitățile pentru a deveni competitivi și eficienți. Societatea actuală se remarcă printr-o înaltă raționalizare a activităților, a resurselor, a timpului. Un indicator al modernității îl constituie, desigur, predictabilitatea, respectiv degajarea unei logici a acțiunii precise, care să elimine tot mai mult hazardul și accidentalul neproductiv.

Cum este firesc, nici procesul educativ nu are cum să scape acestei tendințe. Din ce în ce mai eviden, și componente multiple urmează tendința predeterminării raționale. De altfel, programabilitatea, ca principiu praxiologic, este de mult luată în calcul de acțiunea paideică. Ce este proiectarea educației, la nivel macro (prin planuri de învățământ, prin programe) și la nivel micro (prin proiectarea unităților de învățare, a lecțiilor), decât răsfrângeri ale acestei chemări ? Educația, se știe, este un demers prin excelență teleologic, orientat spre atingerea unui scop, ceea ce presupune stabilirea dinainte a unor etape pentru a ajunge la acele zări dezirabile vizate de unii sau de alții (educați, educatori, părinți, societate etc.).

În ultimul timp, instituția școlară trebuie să facă față și altor tendințe proiective. Ea nu mai funcționează ca o instituție autarhică, izolată, ce performează de una singură, într-un fel de „turn de fildeș”, cine știe ce acțiuni zise instructiv-educative. Ceea ce se petrece în școală se racordează la ritmurile proxime, la postmodernitate, la clivaje valorice care nu pot fi neglijate. Instituția ca atare se „postmodernizează” (vezi interesanta perspectivă caleidoscopică realizată de Ulrich, 2007). După cum sesizează unii analiști (Fourez, 1998, pp. 49-50), instituția școlară este purtătoare de valori sociale, ideologii, reprezentări sociale la nivelul conținuturilor, motivațiilor propuse, relațiilor didactice, structurilor instituționale. O disciplină școlară sau o lecție nu rămân doar simple demersuri autarhice, ci devin o țesătură de valori în concordanță cu valorile *saeculum*-ului. Școala devine o instanță pe care comunitatea și-o integrează în proiectele ei specifice, cu

coloratură socială, culturală, productivă. Ea transmite nu numai cunoștințe, ci devine un mediu de socializare, de racordare la problemele unei comunități (cf. Houssaye, 1996). Se va racorda la alte proiecte, specifice celorlalte instituții – valabile acum sau în perspectivă –, pentru a asigura la nivel comunitar o corelativitate funcțională, o procesualitate de înalt nivel ce se va răsfrânge pozitiv asupra funcționării tuturor elementelor ansamblului comunitar. O școală care se respectă se aliază ocazional și secvențial cu ceea ce fac Primăria, Biserica, Poliția, Muzeul, Teatrul, agenții economici, fără ca toate aceste instanțe să-și dilueze din specificitate. În funcție de filosofia conceperii și dirijării procesului de învățământ, câmpul educativ școlar poate deveni liberator, dar și constrângător, ignorând potențialul particular al elevului, apărând riscuri ce nu pot fi ignorate: „Riscul de a participa la formarea unor indivizi înclinați prea ușor către compromis și schimbare, ori riscul de a participa la formarea unor indivizi obedienți, dispuși să accepte numai statu-quo-ul” (Stan, 1999, p. 65).

Proiectivitatea în învățământ răspunde și altei cerințe: recunoașterea faptului că învățământul nu este doar o chestiune teoretică, ci din ce în ce mai evident un proces de ordin practic. Se gândește și se scrie mult despre educație, instrucție, școală, dar se face puțin la nivelul activităților concrete. Practica, în acest domeniu, a rămas, paradoxal, mult în urma teoriei. O rabatere spre practic-aplicativ este iarăși un semn de realism și pragmatism, reclamate atât de insistent de tendințele de ultimă oră. Or, proiectivitatea „împinge” teoreticul spre practic, face ca principiul să devină palpabil, imaginarul un act concret. Ea este „cureaua de transmisie” dintre teoretic și practic, „trambulina” gândului ce se rostogolește-n fapt.

Să recunoaștem, totodată, că școala nu mai rămâne o instanță pasivă, consumatoare de resurse, ci ea însăși este obligată să identifice, să atragă și să genereze bunuri și servicii. Filosofia actuală a alocării resurselor, prin politicile bugetare, face ca și aceste entități să performeze activități aducătoare de finanțe și profit. Însă, pentru aceasta, școlile vor participa la o serie de proiecte și programe (locale, naționale, europene) care, nu de puține ori, creează un confort securizant și un standard material necesar pentru perfectarea activităților curente. Constatăm, din acest punct de vedere, existența unor școli deosebit de bine dotate sau renovate, care pot sta alături de așezăminte similare de oriunde, după cum găsim și școli ținute în secolul trecut.

S-au dus timpurile când „bravul” învățător se limita doar la buna păstorire a clasei, printr-o „ghetoizare” didacticistă. În timpul lui Spiru Haret, de pildă, dascălul devenise un „apostol” al neamului, un exemplu de întreprinzător pe plan practic, dar și de activator al energiilor spirituale locale. La fel ca în acea vreme, profesorul contemporan trebuie să probeze calități de bun manager al mijloacelor materiale date și să știe să sporească resursele de la care pornește. Ne întrebăm: este el capabil de așa ceva? Pe lângă competențele didactice și științifice, o deține și pe cea gospodărească?

3. Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ

În ultimul timp, odată cu internaționalizarea educației, a creșterii mobilităților, a garantării libertății de alegere a structurii educaționale, se pune chestiunea formalizării transferului de competențe între mai multe sisteme naționale de instruire. Începând cu vreo zece ani în urmă, de pildă, tot mai multe universități românești au adoptat sistemul european de credite transferabile (ECTS) pentru a facilita recunoașterea reciprocă a unor trasee de formare realizate în așezăminte sau sisteme de învățământ diferite. În prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universitățile românești. De pildă, studiile universitare de licență corespund unui număr cuprins între minimum 180 și maximum 240 de credite transferabile, conform ECST.

Ce sunt creditele de studiu transferabile? Sunt niște valori numerice alocate unor unități de cursuri, seminarii, laboratoare și altor activități didactice, niște simboluri care încearcă să echivaleze competențe realizate în cadre de formare diferite (lingvistice, naționale, culturale, organizaționale etc.). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o oarecare aproximație, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însușirea cunoștințelor și valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenții își pot achiziționa „petice” ale „hărții” lor profesionale în arii de formare distincte, după cum le dictează interesele, nevoile, accidentele inevitabile ale vieții.

Se pune însă problema dacă, principial vorbind, competențele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil acum și aici va fi valabil acolo și cândva, dacă achizițiile – mai ales cele atitudinale sau valorice – sunt cuantificabile sau reductibile la niște simboluri cât mai exacte? Mai ales că purtătorii acestor competențe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituțiile de formare, chiar dacă sunt universități (și, prin urmare, purtătoare ale universalității umane), împrumută pecetea unor caracteristici ale locului în care acestea ființează.

Orice competență își dovedește valabilitatea într-un anumit context, la un moment dat. Ea nu are o valabilitate eternă. Mai ales cea cu iz pragmatic, operațional, acțional. Conduita unui om devine pozitivă prin adecvarea la context. Bunătatea, de pildă, nu este „bună” în sine – și cu oricine (cu un criminal, cu un scelerat, cu un despot) –, ci devine o valoare autentică atunci când, distribuită fiind, produce un maximum de efect valoric.

Această dilemă nu trebuie să se constituie într-o piedică în realizarea procesului de conversiune, deosebit de necesar, ci trebuie să ne responsabilizeze pentru a găsi, tehnic vorbind, cele mai adecvate și suplă proceduri de echivalare, cel puțin din punct de vedere formal, a calificărilor persoanelor. Acest proces este de maximă actualitate, date fiind mobilitatea actorilor ce se formează, permeabilitățile tot mai evidente ale granițelor și, nu în ultimul rând, procesul internaționalizării și globalizării formării (pentru mai multe detalii, vezi capitolul următor).

O astfel de procedură nu conduce la uniformizarea structurilor de formare și nici a conținuturilor care se livrează în fiecare unitate de învățământ. În nici un caz, autonomia universitară nu poate fi știrbită. Dacă este să ne gândim mai bine, nici în trecut acestea nu au avut o asemenea tendință. Diversificări și diferențe există chiar în sânul fiecărui sistem universitar național (un curs de pedagogie predat la universitatea ieșeană este altceva – desigur, nu în sens valoric – față de unul predat la universitatea din București).

Asta nu înseamnă că, dacă un student se transferă (din varii motive) de la o universitate la alta, nu i se recunoaște cursul respectiv.

Cu alte cuvinte, convertibilitatea nu pune în chestiune conținutul gesticulațiilor care stau în „amonte” unei competențe, ci competența ca atare, criteriile „evidenței” ei. Și, mai ales, procedurile prin care echivalăm un set de conduite cu alte conduite. Pentru că, să nu ne mințim singuri, identitate la nivelul a două competențe nu vom găsi nicicând. Tot astfel, în spatele unui 10 luat de un student nu se ascunde aceeași muncă (inteligentă, seriozitate, eficiență...) depusă de un alt student, notat tot cu 10... Diferențe oricum vor exista, important este să știm să gestionăm ceea ce este diferit și să echivalăm diferitul atunci când realitatea o impune.

Convertibilitatea de acest tip ne invită să structurăm niște reguli de joc și să încercăm ca, pe baza lor, să punem în relație competențe nu identice, ci comparabile, echivalabile, intersanjabile. Acest lucru presupune intercunoaștere, negociere, conciliere în ceea ce privește criteriile și standardele reușitei. Și, de asemenea, stabilirea unor instrumente simple de echivalare care să nu conducă la scurtcircuitări administrative, la complicații tehnice, la birocratizarea învățământului.

4. Reforma sistemului educativ – un țel și un demers fără sfârșit

Orice sistem de învățământ poate fi interogată și evaluată din perspectiva mai multor axe : trecut-prezent-viitor, local-central-internațional, diagnosticare (a ceea ce a fost) – constatare (a ceea ce este) – proiectare (a ceea ce poate fi). De ani buni se tot vorbește despre reforma educației, se schimbă paradigme de politică educațională, se construiește, dar, mai ales, se de-construiește, se experimentează, se supun la proba faptelor intenții și proiecte educative. Se readuc în discuție probleme devenite laitmotive precum raportul dintre politic și învățământ, dintre administrativ și educativ, dintre sistemul de învățământ și piața muncii, dintre școală și viață în general.

Temele invocate mai sus pot fi strânse în jurul răspunsului la următoarea întrebare : în ce măsură școala noastră pregătește individul pentru o viață reală astfel încât să fie satisfăcut și el și cei din jurul său? Sesizăm, de bună seamă, că cele două zone (școala și lumea reală) pot evolua în paralel, fiecare devenind opacă una față de alta, mai mult, „stânjenindu-se” reciproc. Școala poate deveni suficientă sieși, evitând raportarea la problemele reale, după cum și societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea. Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm și reconciliem școala cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, un acord între valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și acceptare a excelenței. Nu calitatea celor două orizonturi luate izolat ne interesează (școala și viața), ci felul în care se susțin și se deservesc reciproc. La limită, putem avea o educație instituționalizată excelentă, o „bijuterie” de școală, dar dacă este „agățată” necorespunzător de „gâtul” unei societăți – eventual dezinteresată, destructurată, bolnavă, aceasta nu dă nici un rezultat. E nevoie de o rezonanță, de o „simfonie” între cele două realități ce vor crește calitativ pe principiul vaselor comunicante : cu cât vom

avea un învățământ mai bun, cu atât vom avea și o societate mai înaltă; cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât și învățământul va fi mai calitativ.

Din păcate, sesizăm o instabilitate a sistemului de învățământ din cauza fluctuațiilor politice și, mai ales, a ambițiilor și voluntarismelor unor persoane sau grupări politice. Aproape orice ministru și ministeriat întronat au ținut cu orice preț să „dărâme” ceea ce au construit predecesorii și să vină cu altceva în schimb. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile. Necazul provine din faptul că nu s-a asigurat un perimetru de neutralitate la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „nucleu dur” de pedagogi, didacticieni care să operaționalizeze vreun element programatic clamat de cei ajunși în fruntea sistemului românesc de învățământ. O veritabilă reformă presupune și o anumită stabilizare a sistemului și nu injoncțiuni permanente cu situații de „incertitudine”; se bazează și pe continuitate, pe acumularea și păstrarea unor realizări în materie de idei și resurse umane la care se vor adăuga, firesc, elementele de nouitate.

Din anumite puncte de vedere, politicienii mai mult încurcă decât ne ajută. Aceștia fie se folosesc de problematica școlară în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică, dereglând mecanismele didactice firești, fie neglijează pur și simplu problema. Oricum, deocamdată suntem bucuroși că destui ne iau în seamă, cel puțin la nivel... retoric. Credem că mai degrabă ei ar trebui să rămână „deasupra” sistemului, configurând doar deziderate, ținte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanți sau diriguitori ai proceselor, lăsând-i pe alții mai pricepuți (experții, practicienii educației, dascălii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc. De bună seamă, aproape orice idee de politică educațională poate fi absorbită de realitate dacă este „tradusă” corespunzător în acțiuni didactice, este corect operaționalizată de către cei care se pricep la educație – cadrele didactice. Până la un punct, orice reformă ține și de factorul politic; de la un punct însă, ea trebuie să devină apanajul celor care știu despre ce este vorba – profesorii, adevărații „tehnicieni” ai proceselor didactice.

Actul de politică educațională se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o expertizare de specialitate, de o definire a lui în cadre strict tehnice. Actul de decizie educațională, cu toate elementele ce îl predetermină, nu trebuie să fie nici „pur” politic, nici „strict” didactic. Acesta apare ca o joncțiune optimă între proiectul politic și posibilitățile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acționează ca o instanță de remaniere (de validare, de cenzurare, chiar) a „visului” politic, a ceea ce se întruhidează la nivelul dezirabilității ideologice. Nu orice „închipuire” politică cu privire la educație poate fi transpusă factual. Nu orice proiect educativ este „primit”, „absorbit” de realitate. Acestea trebuie configurate în acțiuni și proceduri specifice, didactice. Observăm astăzi că foarte mulți „se pricep” în probleme de educație. Prea mulți amatori, oportuniști, impostori au invadat spațiul deciziei educaționale, fără a avea o competență în materie. Să spunem că didacticul, în acest caz, nu emite puncte de vedere; el nu dă, ci remaniază ceea ce este dat (de ideologia dominantă, legitimată și devenită funcțională în urma alegerilor libere). Didacticul acționează ca o mână care șterge, corijează, justifică, întemeiază, dă substanță dorinței dominante, validată politic și sociologic.

Proiectul axiologic în materie de educație se creionează nu numaidecât din interior, de către „oamenii școlii”, cu competențele, dorințele și interesele specifice, ci și din exterior, de către instanțe ce comandă învățământului ce și cât trebuie să facă. Exterioritatea alimentează și prescrie sarcini, scopuri, obiective. Din exterior, acestea se pot vedea mai clar.