

EMIL STAN este directorul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Universității Petrol-Gaze, Ploiești. A urmat stagiile de pregătire și perfecționare în Germania și Danemarca. Lucrări de specialitate publicate: *Vocația paideică a filosofiei românești*, Editura Paideia, București, 1999; *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București, 1999; *Teoria și metodologia instruirii*, Editura Universității din Ploiești, 2000; *Idei și doctrine pedagogice*, Editura Universității din Ploiești, 2000.

Emil Stan, *Educația în postmodernitate*  
© 2007 Institutul European, Iași

[www.euroinst.ro](http://www.euroinst.ro)

INSTITUTUL EUROPEAN  
Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161  
[euroedit@hotmail.com](mailto:euroedit@hotmail.com)

**Descriere CIP a Bibliotecii Naționale a României**

**STAN, EMIL**

**Educația în postmodernitate** / Emil Stan;

– Iași: Institutul European, 2007

Bibliogr.

ISBN 978-973-611-463-2

37

Pe copertă: László Moholy-Nagy, *Compoziție A.XX*

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Emil Stan

**Educația  
în  
postmodernitate**

INSTITUTUL EUROPEAN  
2007

14. Harvey, David, *Condiția postmodernității*, Timișoara, Editura Amarcord, 2002
15. Hare, R.M., *Platon*, București, 1997
16. Jaeger, Werner, *Paideia*, București, Editura Teora, 2000.
17. Key, Ellen, *Secolul copilului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978
18. 15. Laertios, Diogene, *Despre viețile și doctrinele filosofilor*, București, Editura Academiei RPR, 1963.
19. Lyotard, Jean – François, *Postmodernul pe înțelesul copiilor*, Cluj, Biblioteca Apostrof, 1997
20. Lyotard, Jean-François, *Inumanul*, București, Editura Idea Design&Print, 2002
21. Mattéi, Jean-François, *Barbaria interioară*, Pitești, Editura Paralela 45, 2005
22. Platon, *Alcibiade*, în Opere vol.I, București, Editura Științifică, 1974
23. Platon, *Banchetul*, Timișoara, Editura de Vest, 1992
24. Rosenau, Pauline Marie, *Post – Modernism and the Social Sciences (insights, inroads, and intrusions)*, Princeton, Princeton University Press, 1992
25. Schaub, Zenke/Karl G., *Dicționar de pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 2001
26. Siebert, Horst, *Pedagogie constructivistă*, Iași, Editura Institutul European, 2001
27. Stan, Emil, *Teoria și metodologia instruirii*, Ploiești, Editura Universității din Ploiești, 2000
28. Sartori, Giovanni, *Homa videns*, București, Editura Humanitas, 2005
29. Stan, Emil, *Pedagogie postmodernă*, Iași, Editura Institutul European, 2004
30. Stan, Emil, *Despre pedepse și recompense în educație*, Iași, Editura Institutul European, 2004.
31. Stan, Emil, *Spațiul public și educația la vechii greci*, Iași, Editura Institutul European, 2004
32. Steiner, George, *Maeștri și discipoli*, București, Editura Compania, 2005
33. Vattimo, Giani, *Societatea transparentă*, Constanța, Editura Pontica, 1995
34. Volkoff, Vladmir, *Manualul corectitudinii politice*, București, Editura Antet, 2003
35. Xenofon, *Amintiri despre Socrate*, București, Editura Univers, 1987

## Cuprins

Introducere / 5
Identitatea subiectului și educația / 7
„Educația pierdută” / 27
Educația pentru toleranță / 49
Corectitudinea politică și abandonarea standardelor în școală / 67
Responsabilitatea maeștrilor / 91
Criza educației / 121
Bibliografie selectivă / 139

## INTRODUCERE

Criza școlii este o criză de proiect. Școala funcționează ca un atelier de produs specialiști, „uitînd” cu totul de „omul” din spatele specialistului. Ca atare, criza de proiect a școlii semnifică în mod tranșant criza de proiect a educației, iar de aici, în linie dreaptă, criza omului și a comunității la început de mileniu.

Eseurile cuprinse în paginile acestei cărți încearcă, fiecare în parte și toate la un loc, să dea seamă despre această criză și să îndemne la reflecție pe tema a ceea ce mai înseamnă omul și umanitatea astăzi, dar mai ales, pe tema formării omului pentru umanitate și a cetățeanului pentru o comunitate democratică.

## IDENTITATEA SUBIECTULUI ȘI EDUCAȚIA

*Pentru a rezuma: cealaltă fațetă a individualizării pare a fi corodarea și dezintegrarea lentă a spiritului cetățenesc. (Zygmunt Bauman)*

„Individul este cel mai crâncen dușman al cetățeanului, a sugerat de Tocqueville. *Cetățeanul* este o persoană înclinată să își caute propria bunăstare prin intermediul binelui orașului – pe când individul tinde să fie rece, sceptic sau circumspect în privința *cauzei comune*, a *bunului comun*, a *societății bune* sau a *societății drepte*. Ce sens au *interesele comune* în afară de a permite fiecărui individ să și le satisfacă pe cele proprii? Indiferent ce ar face indivizii împreună, și indiferent ce alte beneficii le-ar putea aduce munca în comun, asta prevestește restrângerea libertății lor de a urmări ceea ce consideră potrivit pentru fiecare în parte, și oricum nu vor ajuta astfel de inițiative. Singurele două lucruri folositoare pe care le așteaptă și le dorește cineva din partea *puterii publice* sînt ca aceasta să supravegheze *drepturile omului*, adică să lase pe fiecare să-și vadă de treaba lui, și să îi permită să și-o facă în liniște – păzind siguranța corporală și a posesiunilor personale, încuind infractorii propriu-ziși sau potențiali în închisori și păstrînd străzile libere de bețivi, perversi, cerșetori și alți străini nesuferiți și răuvoitori”. (Zygmunt Bauman)

În *Dicționarul de pedagogie* (Horst Shaub/Karl G.Zenke) elevul este definit astfel: „orice persoană (copil, adolescent sau adult) care frecventează o instituție de învățământ, în scopul achiziționării unor cunoștințe, priceperi și deprinderi”. (1, p: 96)

La o primă lectură ar reieși că elevul este acea persoană care vine la școală ca să învețe (să achiziționeze cunoștințe, priceperi și deprinderi); această afirmație pare a ascunde câteva presupoziii care trebuie trecute din registrul implicitului în acela al explicitărilor clare și distincte:

- în primul rând, toate persoanele *care frecventează școala* par a înțelege același lucru prin achiziționarea de *cunoștințe, priceperi și deprinderi*, adică această sintagmă este univocă; în realitate, lucrurile nu stau deloc așa – pare mult mai probabil ca, datorită unor biografii și contexte existențiale individuale, fiecare în parte să decodeze în felul său înțelesul sintagmei *cunoștințe, priceperi și deprinderi*, ceea ce are drept consecință faptul că unii dintre elevi nu se vor regăsi în oferta educațională a școlii;
- în al doilea rând, elevii par animați de scopul achiziționării unor *cunoștințe, priceperi și deprinderi*, ceea ce presupune, în primul rând, că școala constituie o opțiune conștientă din partea lor, iar în al doilea rând, înțelegerea necesității frecventării școlii pe traseul realizării de sine, dar și ca premisă a obținerii succeselor în plan social; în realitate, deși au caracteristica performativității, elevii nu-și asumă în mod deliberat frecventarea școlii ca o șansă a realizării de sine; elevii constituie centre de intenții și activitate (performativitatea), dar intențiile și activitatea lor sînt ghidate în faza debutului școlarității de un registru afectiv semnificativ, care nu vizează deloc școala ca un punct de interes cu implicații emoționale;
- în al treilea rând, școala este proiectată să *violenteze* mai degrabă așteptările afectiv-emoționale ale copiilor, pentru

ca, ulterior, să se înregistreze o incompatibilitate îngrijorătoare între oferta sa și așteptările copiilor;

- în al patrulea rând, școala mai funcționează încă pe coordonatele învățămîntului de masă de tip comenian, propunîndu-și o ofertă educațională unică atît din considerentul unei egalități a șanselor prost înțeleasă (nu aceeași educație pentru toți, ci dreptul fiecăruia de a-și dezvolta specificitatea), dar și datorită raportării la elev ca la o abstracție (*persoană venită la școală ca să învețe*); de unde se poate vedea cum într-o lume bîntuită de criza postmodernității, instituția școlii a rămas modernă.

\* \* \*

„Dacă individul este cel mai crîncen dușman al cetățeanului, și dacă individualizarea provoacă necazuri spiritului cetățenesc și politiciii bazate pe cetățean, acest lucru se întîmplă deoarece grijile și preocupările indivizilor *în calitate* de indivizi umplu spațiul public pînă la limită, pretinzînd că sînt singurii ocupanți legitimi și eliminînd orice altceva din discursul public” (Zygmunt Bauman).

Explicitarea acestor presupoziii pun în chestiune noțiunea de elev, o noțiune care părea neproblematică și cu un înțeles mai mult decît transparent. În fond, ceea ce trebuie discutat este problema identității elevului, adică a relației dintre identitate și educație.

\* \* \*

„*Publicul* este colonizat de *particular*; *interesul public* se reduce la curiozitate în privința vieții private a personalităților publice, iar arta vieții publice se limitează la expunerea publică a afacerilor private și la confesiunile publice despre sentimente particulare (cu cît mai intime, cu atît mai bine)” (Zygmunt Bauman).

Pentru moderni, identitatea se confundă cu natura umană, dar nu așa cum se regăsește aceasta în fiecare individ în parte, cu precaritățile și impuritățile contextului, ci este vorba de *adevărata natură umană*, care *nu există încă nicăieri cu adevărat*; cum comentează Zygmunt Bauman: „în prezent, ea există doar *in potentia*, ca posibilitate nenăscută încă, așteptând o moașă care s-o aducă pe lume, dar nu fără chinuri prelungite și dureri acute. Natura umană «nu este încă». Ea reprezintă propriu-i *potențial*, un potențial nerealizat, dar – foarte important – *nerealizabil pe cont propriu* (2, p: 32).

Aici intră în scenă educația, care, în concepția teoreticienilor modernității, are drept scop anularea monstruoasă a copilăriei prin intervenția sa formativă; magma copilăriei trebuie curățată de precarități și impurități pentru a se ajunge la identitatea subiectului modern, identitate conferită de prezența saturată a „adevăratei naturi umane”; întregul proces fiind descris de Jean-François Lyotard astfel: „Monstrul filosofilor este copilăria. Dar ea este și complicele lor. Copilăria le spune că spiritul nu este dat. Dar că el este posibil. A forma înseamnă că un dascăl vine să ajute spiritul posibil, în așteptare, în copilărie să se împlinescă” (3, p: 90-91).

Finalul programului educațional constă în forjarea identității subiectului modern, conștient că reprezintă un centru de raționalitate, activ și responsabil pentru deciziile luate și activitățile puse în operă. Care au fost presupuzițiile acestui program de formare?

1. În primul rând, în concepția lui Zygmunt Bauman, este vorba de „credința că există un sfârșit al drumului pe care îl urmăm, un *telos* accesibil al schimbării istoriei, o stare de perfecțiune care poate fi atinsă mâine, anul viitor sau în mileniul viitor, un fel de societate bună, o societate dreaptă și o societate fără conflicte în toate sau în câteva dintre aspectele sale postulate: de echilibru stabil între cerere și ofertă și satisfacerea tuturor nevoilor, de ordine perfectă, în care orice lucru are un loc stabilit, nu persistă

nimic care să nu-și aibă locul, și nici un loc nu este îndoielnic; de treburi umane total transparente datorită cunoașterii a tot ceea ce trebuie știut; de stăpânire completă a viitorului – atât de completă, încât să garanteze orice eventualitate, controversă, ambivalență și consecință neanticipată a întreprinderilor umane” (4, p: 31). Cu alte cuvinte, ne aflăm în prezența unui proiect tipic iluminist, elaborat sub soarele magnific al raționalității optimiste.

2. Apoi trebuie avută în vedere dihotomia subiect – obiect, cu tot alaiul său de consecințe: noblețea spiritului care este îndreptățit să se înstăpânească asupra naturii, posibilitatea subiectului de a cunoaște realitatea, existența obiectivă a realității și posibilitatea unui referent neutru (obiectiv) în evaluarea adevărului oricărei afirmații despre realitate etc.
3. În al treilea rând trebuie avută în vedere încrederea în posibilitățile cognitiv-pragmatice ale științei, adică în posibilitatea științei de a elabora o metodă eficientă de descoperire a adevărului pe de o parte, dar și în posibilitățile nelimitate ale științei de ameliorare fără limite a omului și a condițiilor sale de existență (știința ca panaceu). După cum notează David Harvey, „ideea era să fie utilizată acumularea de cunoștințe generate de numeroase persoane care lucrau independent și creativ, având ca scop emanciparea umană și îmbogățirea vieții de zi cu zi. Dominația științifică asupra naturii promitea eliberarea de sărăcie, de nevoi și de esența arbitrară a calamităților naturale” (5, p: 19-20).
4. Trebuie menționată și referirea la existența Adevărului cu A mare și la capacitatea umană de a-l descoperi dincolo de vălurile realității (dezvăluire). În acest sens, David Harvey observă: Proiectul iluminismului, spre exemplu, a considerat axiomatic faptul că nu există decît un singur răspuns posibil la orice întrebare. Din această afirmație decurge concluzia că lumea ar putea fi controlată și ordonată în mod rațional dacă am putea să ne-o imaginăm

și să o reprezentăm exact. Însă astfel plecăm de la premisa că există un singur mod corect de reprezentare care, o dată descoperit (și aici își găsesc justificarea eforturile științifice și matematice), ne-ar deschide calea către obiectivele iluminismului (5, p: 35).

5. Este de menționat și referirea fie la universalitatea valorilor morale, fie, mai slab, la caracteristica lor de a fi universalizabile, datorită unei întemeieri de factură rațională; așa cum aminteam anterior, rațiunea ține de natura umană care este universală, iar universalitatea rațiunii se transmite și registrului etic; din acest punct de vedere, etica este gândită în termenii legalității, iar fenomenele morale nu mai sînt plasate în sfera autonomiei personale, ci în sfera *heteronomiei asistate de putere*. În acest context, Zygmunt Bauman consideră că etica „încearcă să definească acțiunile *potrivite* și *nepotrivite* în situații asupra cărora ia atitudine. Își stabilește un ideal (rar atins în practică) de a promova definițiile exhaustive și neambigue, tot ceea ce oferă reguli clare pentru alegerea între potrivit și nepotrivit și nu lasă nici o zonă tulbură de ambivalență și interpretări multiple. Cu alte cuvinte, acționează pe baza presupunerii că, în fiecare situație de viață, o alegere poate și trebuie decretată ca bună în opoziție cu multe altele proaste și astfel se poate acționa rațional în toate situațiile, cînd și actorii sînt, așa cum trebuie să fie, raționali”. (2, p: 15-16)
6. Nu trebuie uitată nici nevoia de Autoritate și încrederea în Autoritate; adică, se cultivă mentalitatea ierarhiei și încrederea în capacitatea celui din fruntea ierarhiei. Modelul suprem de organizare care încorporează esențialmente elementele de ordine și Autoritate este *fabrica fordistă*; în acest sens, Zygmunt Bauman notează: „Capitalismul greu, de tip fordist, era o lume a celor ce elaborau legi, proiecte și îi supravegheau pe ceilalți; care urmăreau scopuri alese de alții, în mod ales de alții. Din acest motiv, era de asemenea o lume de autorități: de

conducători care știu mai bine și de profesori care îți spun cum să procedezi mai bine” (4, p: 61). Cu alte cuvinte, este vorba de un mod de a fi centrat pe producător, un mod de a fi normativ prin excelență: „Viața organizată în jurul rolului de *producător* tinde să fie reglementată normativ. Există o limită de bază a nevoilor unei persoane pentru ca ea să fie în stare să satisfacă exigențele rolului de producător, însă există și o limită superioară a visurilor, poftelor și tendințelor lor, ce ține cont de aprobarea socială a ambițiilor proprii – adică fără teamă de priviri încruntate, muștrări și puneri la punct. Tot ceea ce depășește această limită este un lux, iar pofta de lux este un păcat” (4, p: 73).

7. O altă presupuziție vizează prezența pregnantă a spațiului public și a cetățeanului care îl „umple” cu problemele comunității; *agora*, de la vechii greci încoace, reprezintă spațiul de mediere între „grijile personale” și problemele comunității; pentru Zygmunt Bauman, *agora* reprezintă „acel loc intermediar public/particular în care politica de viață se întâlnește cu Politica cu P mare, în care problemele particulare sînt traduse în limbajul problemelor publice și în care se caută, se negociază și se adoptă soluții publice pentru necazuri particulare” (4, p: 39). Modernitatea s-a caracterizat mai degrabă prin expansiunea publicului în sfera privată, prin copleșirea individului de problemele cetățeanului.
8. În fine, putem vorbi de încrederea în progres și în cursul ascendent al istoriei, presupuziție aflată în directă consecință cu prima. Referindu-se la relația dintre istorie și progres, Gianni Vattimo afirmă: „Așa cum istoria e gândită unitar numai dintr-un punct de vedere determinat care e pus în centru (fie el venirea lui Hristos sau Sfîntul Imperiu Roman), tot astfel progresul e conceput luînd drept criteriu numai un anumit ideal de om; care, însă, în modernitate, a fost întotdeauna acela al omului modern european – cu alte cuvinte: noi, europenii, sîntem forma

cea mai bună de omenire, tot cursul istoriei se ordonează în funcție de cum realizează mai complet sau mai puțin complet acest ideal”. (6, p: 7-8)

„Împărtășirea intimității, (...), tinde să fie metoda preferată, poate singura rămasă, de construire a comunității. Această tehnică de construire poate să dea naștere doar unor comunități la fel de fragile și efemere ca emoțiile împrăștiate și rătăcitoare, trecând haotic de la o țintă la alta și alunecând în căutarea etern neconcludentă a unui paradis sigur: comunități cu griji împărtășite, neliniști împărtășite sau uri împărtășite – însă de fiecare dată comunități pretext, adunare de moment în jurul unui cui de care mulți indivizi solitari își agață fricile solitare individuale”. (Zygmunt Bauman)

Toate aceste presupoziii alcătuiesc *dispozitivul narativ* al modernității, constituindu-se în metanarațiunile de legitimare ale acestei epoci. În plan educațional, dispozitivul narativ modern este compus din:

- mitul profesorului/adultului erou, acela care, înzestrat deja cu natura umană desăvârșită îl ajută pe copil să lase în urmă copilăria (cu alte cuvinte, monstroozitatea copilăriei este învinsă de spiritul formativ și clarvăzător al profesorului adult);
- mitul elevului model, acela care nu reprezintă decât un receptacol avid, apt să îmbrace forma gândită de adult, în modalitățile gândite de acesta;
- mitul eficienței obiectivelor comportamentale, adică al posibilității anticipării semnificativ precise a schimbărilor de comportament în cazul elevilor, în așa fel încât să fie posibilă o evaluare cantitativă a acestora;
- mitul bune metode, adică a posibilității elaborării unei *mathesis universalis*, panaceu în derularea procesului educațional;
- mitul educației ca proces de transmitere, adică a dependenței elevilor ignorați de cunoașterea desăvârșită a profesorului adult;

- mitul motivației prin competiție, adică al organizării unui proces de învățămînt centrat pe profesor, pe strategii instrucționale de masă (dar, paradoxal, individual-competitive), pe încurajarea unui darwinism prost înțeles și prost utilizat în cadrul cîmpului educativ școlar.

\* \* \*

„Timpului nostru îi aparțin încuietorile ingenioase, alarmele antifurt, gardurile de sîrmă ghimpată, vecinii atenți și precauți, precum și ziaristii detectivi care pescuiesc conspirații pentru a popula cu fantome spațiul public sinistru, părăsit de actori, și cauze plauzibile ale panicilor morale suficient de feroce pentru a descătușa o bună parte din frica și furia îngrădită”. (Zygmunt Bauman)

Există însă destule voci critice atît în raport cu validitatea presupoziiilor modernității cît și în raport cu dispozitivul narativ educațional. De pildă, școala nu reprezintă, așa cum susține de altfel și Michel Foucault, decât un instrument de control al puterii disciplinare, avînd ca rol nu eliberarea individului, ci formarea și formatarea lui în vederea obținerii conformității; în acest mod, scopurile urmărite de puterea disciplinară apar ca naturale și naturalizate, legitimate tocmai de apartenența lor la natural; în consecință, identitatea subiectului, așa cum a fost aceasta formată în școală, nu reprezintă altceva decât *vocea turmei în noi* (Nietzsche), adică exigențele puterii disciplinare ridicate la rang de valori, obiective, mentalități și deprinderi universale.

\* \* \*

„Pentru individ, spațiul public nu este decât un ecran uriaș pe care sînt proiectate grijile particulare, fără a înceta să fie particulare sau să capete noi calități colective în procesul de mă-