

Constantin Cucoș

EDUCAȚIA

Preocupări,
viziuni, previziuni

POLIROM
2024

Cuprins

<i>Cuvânt-înainte</i>	9
-----------------------------	---

Partea I

STUDII, REFLECȚII, CĂUTĂRI

Capitolul 1. Pedagogia digitală. Prefigurări, statut, componente	15
1.1. Introducere	15
1.2. Context și argumentare	16
1.3. Pedagogia digitală – definire și direcții de manifestare	19
1.4. Componentele unei pedagogii digitale	21
Concluzii	24
Capitolul 2. Instruire, formare și spiritualizare în era digitală	25
2.1. Introducere	25
2.2. Mutații privind generarea, gestionarea și transmiterea cunoașterii.....	25
2.3. Personalitatea digitală: avataruri și pericole	29
2.4. Virtualizarea educației – oportunități și precarități	32
2.5. Comunicare și comuniune spirituală în spațiul virtual: posibilități și limite	34
Concluzii	37
Capitolul 3. „Profesorul reflexiv” – o conduită dezirabilă pentru un educator autentic	38
3.1. Introducere	38
3.2. Importanța autorefecției pentru profesor	38
3.3. Conduite ale profesorului reflexiv	40
Concluzii	41
Capitolul 4. Învățământul dual. Justificare, premise juridice, limite pedagogice de concretizare	43
4.1. Introducere	43
4.2. Poziționări și experiențe prealabile	44

4.3. La ce se referă învățământul dual?	45
4.4. Învățământul dual – o preocupare europeană	47
4.5. Noul cadru legislativ – contextul României și al Republicii Moldova	48
4.6. Precauții, limite pedagogice de concretizare, probleme deschise	50
Concluzii	52
Capitolul 5. Mentoratul în formarea spirituală.	
Specificitate, importanță, configurări	54
5.1. Introducere	54
5.2. Mentoratul – cadru conceptual și specificitate procesuală	54
5.3. Caracteristici ale relației de mentorat	56
5.4. Atuuri și prefigurări contemporane	58
Concluzii	62
Capitolul 6. Temeiuri și posibilități de realizare a unei educații estetice integrative	
6.1. Introducere	63
6.2. Locul educației estetice în formarea copilului	64
6.3. Interferența și completitudinea artelor	66
6.4. Perspectiva interdisciplinară în realizarea educației estetice	69
Concluzii	73
Capitolul 7. Educația estetică și educația interculturală – interferențe și continuități posibile	
7.1. Introducere	74
7.2. Educația estetică – disponibilități și deschideri interculturale	75
7.3. Educația interculturală – permeabilități și potențialități estetice	77
Concluzii	80
Capitolul 8. Un posibil tablou al competențelor profesorului de religie în societatea cunoașterii	
8.1. Introducere	81
8.2. Dileme și interogații privitoare la formarea profesorilor	82
8.3. Competența și autoritatea didactică – în criză?	83
8.4. Ce este competența didactică?	86
8.5. Referențialul de competențe specific profesorului de religie	89
Concluzii	93

Partea a II-a
TEME, DILEME, ÎNCERCĂRI PEDAGOGICE

Capitolul 9. Racursiuri și problematizări pedagogice	97
9.1. Ce (mai) predă un profesor?	97
9.2. Educația pentru pace – mai necesară ca oricând	99
9.3. Dependența de gadgeturi și parcursul educațional	101
9.4. Conținuturile educaționale – între universalizare și particularizare	103
9.5. Singurătatea – valențe formative	106
9.6. Râvnita și subversiva întâlnire paideică	108
9.7. Importanța lecturii de peste vară	110
9.8. Sociabilitatea – o rezultată dintre dat și achiziționat	112
9.9. Despre statutul profesorului debutant	114
9.10. Elemente pentru o procedură de monitorizare și evaluare a calității mentoratului de carieră didactică	117
Capitolul 10. Educație și spiritualitate	121
10.1. Educația – cale de culturalizare și edificare	121
10.2. Pentru o educație cu sens	123
10.3. Valoarea pedagogică a rugăciunii	125
10.4. Despre fricile omului contemporan	128
10.5. Rolul pastorației în situații de acalmie, anomie, pandemie. O perspectivă pedagogică	130
10.6. Papa Francisc – binevenit, primit și cinstit în România	134
10.7. Omagiu și reverență fraților întru credință	136
Capitolul 11. Educația – anatomia unor evoluții prezente	138
11.1. „Reformita” și erodarea autorității profesore	138
11.2. În materie de educație, semne bune anul n-are!	140
11.3. Duios, un nou ministru venea. Și trecea	142
11.4. Despre examene, concursuri, concurență, meditații	145
11.5. Interogații asupra noilor Legi ale educației	153
11.6. Statutul și importanța testării inițiale	155
11.7. Locul facultăților de teologie este în universitate	157
11.8. Pledoarie pentru Școala Normală	159
11.9. Povestea începută continuă	160

Capitolul 12. Evocări, invocări, amintiri.....	164
12.1. Adrian Neculau – vecinul de peste drum	164
12.2. Portret de profesor: Iordana Bârlădeanu.....	167
12.3. „Averea bunei educații” sau despre un alt mod de prefigurare a etosului pedagogic	170
12.4. Precarități ale accederii către modernitate și modernizare	174
12.5. Cum îmi petreceam vacanțele școlare?.....	177
12.6. Curagău. Știți ce ar putea însemna?.....	180
12.7. Efemeride pedagogice	181
12.8. Efemeride personale	187
12.9. Călătorie la vremuri de pandemie.....	189

Partea a III-a

INTERVIURI: ATITUDINI, VALORIZĂRI, SUGESTII

Capitolul 13. „A fi profesor nu e o simplă meserie, ci o vocație de mare și înaltă demnitate existențială”	209
Capitolul 14. „Nu orice act de achiziție sau surplus comportamental poate primi atributul de educație”	214
Capitolul 15. „Educația reprezintă gajul și promisiunea lumii ce urmează”	223
Capitolul 16. „Fiecare generație are frumusețea și specificul ei”	227
Capitolul 17. „Cum am devenit profesor de profesori...”	231
Capitolul 18. „Pandemia – o trambulină pentru o educație și o lume mai bune”	235
Capitolul 19. „Masteratul didactic va forma profesori mai puțini și mai bine pregătiți”	242
Capitolul 20. „Școala trebuie să cultive, deopotrivă, știința, conștiința, credința”	247
<i>Bibliografie</i>	255

8.2. Dileme și interogații privitoare la formarea profesorilor

Universitatea românească constituie principala instituție de formare inițială și continuă a profesorilor. Calitatea pregătirii absolvenților/profesorilor este contestată sau se dovedește deficitară, realitate care se cere a fi asumată, evaluată și depășită. Sunt mai multe cauze ale deficitului sus-menționat: organizarea defectuoasă sau instabilitatea sistemului de pregătire a profesorilor (deficit instituțional), slaba priză de conștiință a importanței pregătirii psihopedagogice la cei care-și asumă cariera de dascăli (deficit deontologic), relativul declin al statutului profesorului în ierarhia socioprofesională (deficit motivațional), precaritatea sistemului de intrare și de monitorizare a avansului în carieră (deficit valoric) etc.

Sunt avansate multe puncte de vedere care atestă că profesiunea didactică nu este încă definită, că se experimentează, se tatonează atât reflecții teoretice, cât și experiențe concrete de formare. Multe întrebări încă își mai caută răspunsul (vezi Costea, 2003):

- Prin ce se remarcă educatorii de profesie, în raport cu cei ocazionali (cum ar fi părinții)?
- Ce tipuri de calificări – teoretice, acționale – trebuie să dețină cel ce se definește și este recunoscut a fi educator?
- Ce dispozitiv de formare – și de (la) ce nivel – trebuie să urmeze viitorul educator pentru a ajunge la însușirea competențelor specifice?
- Ce dificultăți pot să apară, în acest traiect al devenirii profesionale, și cum pot fi acestea depășite?
- Care sunt strategiile și politicile de pregătire cele mai adecvate și ce dinamică trebuie să urmeze pentru a garanta o bună formare a profesorilor?

Mai mult decât atât, câteva dileme legate de pregătirea profesorilor, explicitate încă demult, nici acum nu sunt lămurite, conducând la menținerea confuziilor în plan proiectiv și praxiologic, cum ar fi:

1. Care este raportul dintre pregătirea academică (de specialitate) și cea de natură psihopedagogică? Cât trebuie să fie specialist într-un domeniu de cunoaștere și cât trebuie să știe să transmită cunoașterea pe care o deține (sau, eventual, o generează, o construiește împreună cu preopinienții)?
2. Care este raportul dintre cunoașterea unui domeniu specializat și cunoașterea domeniilor conexe sau chiar îndepărtate, pentru a realiza corelații didactice interdisciplinare, transdisciplinare care să vizeze formarea la elevi a unor competențe transversale?

3. Cât trebuie să fie pregătit pentru a lucra cu copiii sau tinerii și cât trebuie să fie format pentru a face educație cu adulții sau a relaționa cu egalii lor (părinții elevilor, colegi, alți factori educaționali etc.)?
4. Ce tipuri de abilități se cer a fi formate în etapa inițială de pregătire și ce competențe pot fi realizate în stagiile de formare continuă?

În plus, în raport cu formulele concrete de pregătire a corpului didactic, se caută răspunsuri la următoarele întrebări: (a) Prin ce tipuri de formule instituțional-organizatorice se asigură pregătirea viitorului profesor? (modelul actual, infuzional, prin cele două niveluri ale modulului; Masteratul Didactic; Facultatea de Educație; Institute/Centre de formare autonome, regionale etc.); (b) În ce formulă disciplinară? (mono-, inter- sau pluridisciplinară; câte direcții disciplinare?); (c) Ce structură/organizare cronologică? (simultan academică și psihopedagogică; succesivă: academică 3 ani, psihopedagogică 1-2 ani+, practică 1 an); (d) Ce compoziție/articulare curriculară? (care este raportul dintre disciplina academică și pachetul de discipline psihopedagogice și didactice?; care este raportul dintre disciplinele teoretice și practica pedagogică?; cum arată succesiunea acestora în planul de învățământ?).

Privitor la profesorul de religie, acesta este format în facultățile teologice și urmează, de cele mai multe, ori un traseu monodisciplinar de predare, uneori în alianță cu limba și literatura română, limbi moderne, desen (vezi foste linii de formare de nivel colegiu de trei ani, care au funcționat legal, într-o anumită perioadă, înainte de a implementa sistemul Bologna, desființate între timp, sau de tip licență, cum sunt cele prezente). Cu siguranță că aria îngemănărilor se poate extinde, prin dublarea cu istoria, geografia, cultura civică sau combinații cu specializări distante, dacă legislația o va permite.

8.3. Competența și autoritatea didactică – în criză?

Pe fondul mai larg al unor relativizări și puneri în chestiune a autorității în general, statutul profesorului pare să fi intrat într-un evident declin în ultimul timp. Dacă altădată învățătorul era considerat un adevărat apostol al comunității, în prezent acesta este supus unor presiuni diverse, de la cele simbolice, ideologice, perceptivă la cele de ordin statutar, profesional, financiar. „Corpul” profesoral, definit, adulat, invidiat odinioară ca fiind un reper valoric al societății și etosului acesteia, a devenit subiect de critică atât din partea actorilor antrenați direct în procesul educativ (elevi, părinți), dar și a celor care supraveghează, monitorizează sau beneficiază de activitatea lor (mass-media, decidenți, autorități comunitare etc.).

Societatea cunoașterii, dincolo de accesibilizarea și democratizarea *savoir*-ului, antrenează și numeroase efecte perverse. Unul dintre acestea constă în punerea în chestiune și erodarea autorității epistemice, a recunoașterii expertizei în legătură cu generarea sau gestionarea valorilor cognitive, a specializării noastre în a întreprinde activități pe baza științei pe care am acumulat-o. Se creează iluzia că toți ne pricepem la toate, că putem deveni experți peste noapte, că nu mai e nevoie de o capacitate a unor persoane de a valida sau de a se ocupa de o anumită zonă a cunoașterii sau a acțiunilor. Cam toată lumea crede că se pricepe la politică, la educație, la boli, la suflet, la chestiuni tehnice. Una e să avem opinii despre una sau alta, altceva înseamnă expertiză și evaluare în cunoștință de cauză a faptelor.

Perversitatea a atins cote de neimaginat: unii se folosesc tocmai de aceste oportunități tehnosociale pentru a-și declama competențe ce și le însușesc ilicit. Printr-un demers autotelic, sistemul mediatic confecționează și creditează „competențe” pe bază de frecvență, insistență, construcție artificială a unor „voci” rostogolite, potențate tocmai de sistemul în care au intrat. Nu mai contează premisele unei formări, backgroundul instituirii autorității în a evalua ceva, ci tăria sau amploarea unei vociferări. Expertiza nu mai este rezultatul unei activități deja demonstrate, ci premisa calității pentru a o invoca sau a o determina. Nu mai este corolarul unei recunoașteri socialmente instituite, ci milogeala/tertipurul unei individualități ce vrea cu orice preț să iasă în față.

Mediul virtual actual, transparentizarea și imediatitatea transmiterii informațiilor facilitează această criză a autorității. Dacă, altădată, la cunoaștere avea acces mai puțină lume și pe căi întortocheate, astăzi ne raportăm la ea fără limite sau îngrădiri. Simțul critic nu are aceeași dinamică de dezvoltare precum extensiunea și deschiderea față de universul cunoașterii. O astfel de discrepanță poate conduce la o utilizare pernicioasă a acestor informații sau la o banalizare a însuși universului cognitiv. Știm prea bine că o valoare se definește și prin raritate, prețuirea fiind potențată și de o anumită penurie sau tensiune a căutării și descoperirii. Într-o astfel de lume fără delimitări, putem asista la scurtcircuitări sau la un „zgomot” generalizat în care nu mai știm ce trebuie sau este capabil să facă fiecare. În cibersfera actuală, fiecare poate deveni „cineva”: scriitor sau poet, guru în nu-știu-care direcție spirituală, actant politic și, desigur, profesor...

Declinul invocat mai sus se materializează în mai multe moduri: inferiorizarea de ordin material prin alocarea unor sume insuficiente educației (situația este veche, nu mai intrăm în amănunte), ceea ce conduce la o atractivitate din ce în ce mai scăzută a acestor profesii; instabilitatea și impredictibilitatea proceselor educative prin legislații discontinue, contradictorii, bulversante (profesorii, ei înșiși, fiind debusolați în legătură cu menirea lor, cu ce trebuie să facă, de ce instanță să asculte); intruziunea problematică, la nivel managerial, a factorilor politici care descurajează competența (cel puțin la nivelul instanțelor intermediare

sau de minister); amestecul și presiunea părinților în dispozitivul didactic în necunoștință de cauză; comportamentul din ce în ce mai revendicativ al subiecților educației (elevi, studenți); transparentizarea, „vânarea”, publicarea excesivă și generalizarea unor derapaje didactice sau morale ale unor cadre didactice; lipsa, necunoașterea sau încălcarea unor reguli minimale de deontologie profesională, profesionalizarea și intrarea în sistem a unor persoane fără abilitățile necesare etc.

Dacă altădată autoritatea era o calitate conferită *ab initio*, obținută și recunoscută aproape natural, intuitiv, astăzi ea este o valoare ce se negociază permanent sau se construiește în intervalul unor convenții sau proceduri. Formalizarea și birocratizarea competenței a atins culmi de neimaginat. Statutul de profesor nu mai este dat, ci este reglat permanent prin prescripții ce se fac de la o zi la alta. Aproape totul trebuie „procedurat”, prescripționat prin reguli și norme, prin algoritmi ce trebuie obligatoriu respectați. Profesorul, la fel ca orice funcționar, indiferent că lucrează cu copii de 6 ani sau cu studenți maturi, trebuie să fie atent la norme înainte de oameni, la metodologii înainte de fapte, la abstracțiuni înainte de lucruri concrete. Detronarea autorității nu mai este o treabă ce ține de factori accidentali sau subiectivi, ci de ambiția unui sistem de a deligitima profesorii de atribute sau responsabilități subînțelese. Deteriorarea statutului profesoral este și o urmare a unui trend adus de un antreprenariat generalizat, uniformizator, depersonalizant. Școala a devenit o entitate asemenea unei organizații economice oarecare, cu reguli inflexibile, cu profit maximizat, cu zero pierderi.

Deprecierea poate lua, din păcate, și aspecte patologice, prin punerea sub semnul întrebării a securității, inclusiv fizice, a cadrului didactic. Agresiunile verbale, jignirile, bullyingul din mediul virtual sau chiar atacurile fizice – în spațiul școlar sau în afara acestuia – etc. au devenit din ce în ce mai frecvente. Astfel de realități obligă la reconsiderări normative sau la noi forme de solidarizare în vederea prevenirii sau apărării drepturilor corpului profesoral.

Dacă tot i-am delegat pe profesori, noi, ca societate, să se ocupe de educația copiilor noștri (prin proceduri clare, valide, transparente), atunci să le respectăm autonomia didactică, procesuală, funcțională. Ca în jurisprudență, principiul „inamovibilității” trebuie să prevaleze și aici. Nu putem pune la colț ideea de autoritate praxiologică sau expertiză profesională, inclusiv în zona paideică. „Indiferent de aspirațiile noastre, nu ne putem sustrage realității timpului și limitărilor incontestabile ale talentelor noastre. Prosperăm pentru că ne specializăm și dezvoltăm mecanisme formale și informale și practici care ne permit să avem încredere unii în alții când e vorba de domeniile în care ne-am specializat” (Nichols, 2019, p. 28). După un proces serios de selecție și atribuire a „postului” (aici sunt foarte multe lucruri de perfectat), e necesar să avem încredere în ei. Principiul încrederii, bazat pe o responsabilitate asumată, e cel care va regla acest deficit de autoritate, despre care credem că s-a instalat doar pasager. Trebuie să

ne redesenăm competențele, ca părinți, ca profesori, ca elevi, ca studenți, ca decidenți. Asumarea și exercitarea competențelor profesiei didactice se fac simultan cu delimitarea competențelor celorlalți factori educativi. Dacă nu ne vom asuma aceste atribute, fiecare după menirea sau rangul său, atunci „vânzoleala” de statute și roluri se va amplifica. Un sistem va funcționa atunci când fiecare va acționa în limitele competențele lui.

8.4. Ce este competența didactică?

De circa un deceniu se tot vorbește în învățământul românesc de necesitatea centrării acestuia pe competențe și performanțe la toate nivelurile de formare. Nu cât știe elevul/profesorul ne interesează, ci ce știe să facă cu ceea ce posedă, cum aplică știința la care a ajuns, la ce strategii de activare și perpetuare a *savoir*-lui recurge. Competența se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii/profesorii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează” oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecție a maturilor, o aspirație care trebuie atinsă. Este un „pachet” de însușiri ce alcătuiesc o conduită care nu există încă, dar se speră că va fi încorporată. Performanța se referă la ceea ce elevul/profesorul face efectiv. Această conduită este o competență concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nțelege că o competență întrece valoric o performanță vizibilă, fiind cumva „prevestirea” ei „ideală”. Performanța e reală, e tangibilă, pe când competența e proiecția, anticiparea ei. Prin raportare la competență, vom constata ceea ce elevii/profesorii trebuiau să facă; prin raportare la performanță, aflăm ceea ce aceștia au făcut/fac cu adevărat.

Unii consideră că nu comportamentele sunt cele pe care le evaluăm, ci produsele lor. Nu evaluăm competențe, ci „urme” vizibile ale acestora (Mayer, 2000, p. 47), adică performanțele. Încercarea de a izola un produs de procesul său de realizare poate conduce la aporii de ordin nu doar praxiologic, ci și metodologic, epistemologic, axiologic. În primul rând, pentru că ele nu se pot percepe sau măsura în stare „pură”, nu putem izola produsul de felul în care s-a ajuns la el. În al doilea rând, pentru că descrierea unei performanțe, chiar dacă este corectă din punct de vedere științific, nu este întotdeauna relevantă didactic, respectiv nu cuprinde și arată putința de a face ceva în mod concret în raport cu ceea ce aceasta anunță; perspectiva evaluării a ceva are o putere predictivă, anticipând mental sau croind conduite dezirabile (când știu ceea ce se așteaptă de la mine, mă conformez unor anticipări deja trasate, induse chiar de mecanismul evaluativ). În al treilea rând, pentru că instrumentele de măsurare a produselor

și proceselor sunt distincte, necorelate, presupunând etaloane diferite în raport cu specificitatea dimensiunilor evaluate (acțiuni, respectiv calități). Competența și performanța sunt realități dinamice și continue, greu de surprins și cuantificat. Când putem spune că cineva deține competența de a picta? Sau de a preda? Care este pragul după care poate fi decretat talentul cuiva de a picta sau în materie de predare? Orice competență rămâne oarecum virtuală, polifuncțională și deschisă. Presupune și o parte invizibilă sau „misterioasă”. Ea însăși poate fi un construct cultural sau rezultatul unei opinii, reprezentări sau „cuceriri” personale. Profesorii, în raport cu elevii săi, dar și față de propriile capacități, se bazează uneori pe ipoteze de lucru, pe reprezentări, pe aproximări ale competențelor, având ca referențial concretizări posibile ale acestora. Cum scrie și Perrenoud, competența e o chestiune de conformism și obișnuință (1998, p. 49). Nu putem afirma cu certitudine că o competență a fost achiziționată complet, devenind performanță, pentru totdeauna. Doar timpul poate schimba nivelul și capacitatea pentru performanță.

Revenind la competența pedagogică, aceasta poate fi descrisă în două moduri:

- a) în sens larg – capacitatea unui educator de a se pronunța și a decide asupra unei probleme pedagogice pe temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative;
- b) în sens restrâns – capacitatea unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Conceptul de „competență pedagogică” tinde să fie folosit în prezent cu înțelesul de standard profesional median, generalist, adeseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți. Este o formă de delegare a unor atribuții pe baza unor convenții, proceduri și norme explicite care se rescriu din când în când.

Chiar dacă profesia didactică are o dimensiune socioculturală și istorică extrem de puternică, transmisă prin tradiții, intuiții și reprezentări implicite, fapt care implică nu doar activarea unor cunoștințe și competențe, ci și atitudini, valori, etos, vocație, talent, în prezent există o accentuată tendință de formalizare, „tehnologizare” și „procedurare”, cauzată de inițierea procesului de elaborare și descriere a standardelor profesionale din ce în ce mai precise, axate, algoritmizate, „mecanicizate” (vezi Criu, 2013). De pildă, E. Păun (2002) concepe profesionalizarea corpului profesoral drept „un proces de formare a unui ansamblu de capacități și competente într-un domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoștințe (teoretice și practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei