

LBRIS

We know
books

Conf. univ. **GABRIELA CRISTEA**
Doctor în Științele Educației

PEDAGOGIE GENERALĂ



EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, R.A.

Surdu, Emil, *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1995

Szczepanski, Jan, *Noțiuni elementare de sociologie*, Editura Științifică, București, 1972

Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995

Thomas, Jean, *Marile probleme ale educației în lume*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977

Todoran, Dimitrie, coordonator, *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982

Toma, Steliana, *Autoeducație. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1983

Tyler, Ralph, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University Press, Chicago, 1950

Ungureanu, Dorel, *Teoria curriculumului (Note de curs)*, Editura Mirton, Timișoara, 1999

Văideanu, George, *Cultura estetică școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976

Văideanu, George, *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988

Văideanu, George, *UNESCO-50 – EDUCAȚIE*, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1996

Văideanu, George, *Pedagogie. Note de curs (I)*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1998

Verza Emil, *Psihologia vârstelor*, Editura Hyperion XXI, București, 1993

Vlădulescu, Lucia, *Fundamente ale educației și profesionalizării tehnologice*, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București, 1995

Vlăsceanu, Lazăr, *Decizie și inovație în învățământ*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979

Zamfir, Cătălin, *Structurile gândirii sociologice*, Editura Politică, București, 1987

Zlate, Mielu, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București, 1972

Zlate, Mielu, *Eul și personalitatea*, Editura „Trei”, București, 1997

CUPRINS

MODULUL I	
FUNDAMENTELE PEDAGOGIEI	3
CAPITOLUL 1	
Statutul științific al pedagogiei. Locul central al pedagogiei generale în cadrul științelor educației	5
1.1. Educația – obiect de studiu al pedagogiei generale	6
1.1.1. Perspectiva istorică	7
1.1.2. Perspectiva ultimelor achiziții înregistrate în domeniul științelor pedagogice	14
1.1.3. O definiție a conceptului de educație	19
1.1.4. Caracteristici generale ale educației	20
1.2. Evoluția pedagogiei – de la pedagogie la științele educației	23
1.3. Clasificarea științelor educației	26
1.4. Pedagogia generală în cadrul științelor educației	32
CAPITOLUL 2	
Funcțiile și structura educației	39
2.1. Funcțiile de bază ale educației	40
2.2. Structura de bază a educației	44
CAPITOLUL 3	
Conținuturile și formele generale ale educației	50
3.1. Conținuturile generale ale educației	51
3.1.1. Analiza conținuturilor generale ale educației	52
3.1.2. Noile educații	59
3.2. Formele generale ale educației.....	60
3.2.1. Formele generale ale educației	61
3.2.2. Interdependența formelor de educație	63
CAPITOLUL 4	
Direcții generale de dezvoltare a educației	65
4.1. Educația permanentă.	65
4.2. Autoeducația.....	67
4.3. Valorificarea deplină a educabilității	68

MODULUL II	
TEORIA ȘI METODOLOGIA CURRICULUMULUI	71

CAPITOLUL 1

Teoria și metodologia curriculumului în contextul științelor educației	73
1.1. Teoria și metodologia curriculumului – știință fundamentală a educației ...	73
1.2. Problematika specifică teoriei și metodologiei curriculumului	76

CAPITOLUL 2

Fundamentele curriculumului	82
2.1. Fundamentele istorice ale curriculumului	82
2.2. Fundamentele filozofice ale curriculumului	84
2.3. Fundamentele sociologice ale curriculumului	86
2.4. Fundamentele psihologice ale curriculumului	88

CAPITOLUL 3

Fundamentele pedagogice ale curriculumului. Finalitățile educației	91
3.1. Definierea și clasificarea finalităților educației	91
3.2. Finalitățile macrostructurale ale educației	93
3.3. Finalitățile microstructurale ale educației	95

CAPITOLUL 4

Cadrul de realizare a curriculumului	97
4.1. Sistemul de educație	97
4.2. Sistemul de învățământ	98
4.3. Procesul de învățământ	100

CAPITOLUL 5

Componentele curriculumului	104
5.1. Definierea componentelor curriculumului	104
5.2. Implicații la nivelul proiectării pedagogice	106

CAPITOLUL 6

Tipurile curriculumului	110
6.1. Curriculum oficial (formal, obligatoriu)	111
6.2. Curriculum nonformal (opțional, facultativ)	112
6.3. Curriculumul ascuns	113
6.4. Importanța curriculumului comun	115

CAPITOLUL 7

Produsele curriculumului	117
7.1. Planul de învățământ	118

7.2. Programele școlare	120
7.3. Manualele și metodele școlare	122
7.4. Planificarea calendaristică	125
7.5. Proiectele pedagogice elaborate de cadrul didactic	126

CAPITOLUL 8

Schimbarea curriculumului	127
8.1. Tipuri de schimbări realizabile la nivelul curriculumului	127
8.2. Reforma curriculumului – un tip superior de schimbare pedagogică	129

MODULUL III

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII	133
---	-----

CAPITOLUL 1

Procesul de învățământ – obiect de studiu al teoriei și metodologiei instruirii	135
1.1. Problematika specifică teoriei și metodologiei instruirii	135
1.2. Definierea procesului de învățământ	138
1.3. Analiza procesului de învățământ	140

CAPITOLUL 2

Dimensiunile și caracteristicile generale ale procesului de învățământ	143
2.1. Dimensiunile generale ale procesului de învățământ	143
2.2. Caracteristicile generale ale procesului de învățământ	145

CAPITOLUL 3

Principiile procesului de învățământ	148
3.1. Principiile pedagogice ale procesului de învățământ	148
3.2. Principiile didactice ale procesului de învățământ	150

CAPITOLUL 4

Structura de acțiune a procesului de învățământ	153
4.1. Definierea și analiza structurii de acțiune a procesului de învățământ	153
4.2. Procesul de învățământ ca activitate de predare-învățare-evaluare	155
4.3. Predarea din perspectiva didacticii postmoderne	156

CAPITOLUL 5

Obiectivele procesului de învățământ	159
5.1. Definierea obiectivelor procesului de învățământ	159
5.2. Taxonomia obiectivelor procesului de învățământ	161
5.3. Operaționalizarea obiectivelor procesului de învățământ	163

CAPITOLUL 6	
Conținutul procesului de învățământ	165
6.1. Conținutul procesului de învățământ	165
6.2. Abordarea conținutului din perspectivă curriculară	167
CAPITOLUL 7	
Metodologia procesului de învățământ	170
7.1. Definirea metodologiei procesului de învățământ	170
7.2. Metode și strategii de predare-învățare-evaluare	173
CAPITOLUL 8	
Proiectarea pedagogică a activităților la nivelul procesului de învățământ	176
8.1. Conceptul de proiectare pedagogică	176
8.2. Proiectarea curriculară a activităților didactice	178
8.3. Proiectarea curriculară a activităților educative	180
MODULUL IV	
TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII	183
CAPITOLUL 1	
Problematika teoriei și metodologiei evaluării	185
1.1. Teoria și metodologia evaluării în cadrul științelor educației/pedagogice ..	185
1.2. Evaluarea – obiect de studiu specific teoriei și metodologiei evaluării	187
CAPITOLUL 2	
Evaluarea procesului de învățământ	190
2.1. Funcțiile evaluării	190
2.2. Structura acțiunii de evaluare	191
CAPITOLUL 3	
Strategii de realizare a evaluării	193
3.1. Evaluarea inițială/predictivă	193
3.2. Evaluarea sumativă/finală	195
3.3. Evaluarea continuă/formativă	196
CAPITOLUL 4	
Metode și tehnici de evaluare	199
4.1. Metode tradiționale de evaluare	199
4.2. Metode alternative de evaluare	201
BIBLIOGRAFIE GENERALĂ	203

CAPITOLUL 1

**STATUTUL ȘTIINȚIFIC AL PEDAGOGIEI.
LOCUL CENTRAL AL PEDAGOGIEI GENERALE
ÎN CADRUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI**

Pedagogia este știința socioumană specializată în studierea profundă și atentă a educației, o activitate de mare complexitate, susținută printr-un proces amplu, având un produs calitativ special – personalitatea formată și dezvoltată conform unui ideal educațional – cu rol determinant în evoluția și progresul societății.

Problemele generale ale educației au fost studiate de-a lungul timpului de două discipline care fac parte și acum din *curriculumul* universitar și postuniversitar: 1) *Fundamentele pedagogiei*, o disciplină care definește și aprofundează conceptele de bază ale domeniului pedagogic (uneori această disciplină de bază apare chiar sub denumirea simplă de *pedagogie* sau de *introducere în pedagogie*); 2) *Teoria educației*, care definește și analizează cele mai importante *dimensiuni* sau *laturi* ale educației, care asigură conținuturile de bază ale acesteia: a) educația morală; b) educația intelectuală; c) educația tehnologică (în cadrul căreia intră și educația profesională); d) educația estetică; e) educația fizică.

Principalul subsistem al activității de *educație*, activitatea de *instruire*, constituie obiectul de studiu sau de cercetare al unei alte discipline pedagogice fundamentale – *didactica generală* –, cunoscută și promovată în ultimul timp și sub denumirea de *Teoria și metodologia instruirii* (sau a *procesului de învățământ*).

Prin tradiție, aceste trei discipline pedagogice de bază – *Fundamentele pedagogiei*, *Teoria educației*, *Teoria și metodologia instruirii* (*Didactica generală*) – sunt incluse în **PEDAGOGIA GENERALĂ**.

În ultimele decenii există o ofensivă de natură metodologică și paradigmatică, având ca preocupare principală perfecționarea procesului de proiectare a educației și a instruirii, plecând de la importanța prioritară acordată

finalităților pedagogice. Pe acest teren și în acest scop s-a dezvoltat o nouă disciplină pedagogică fundamentală – *Teoria și metodologia curriculumului*.

În sfârșit, trebuie să remarcăm și importanța tot mai mare acordată problemelor evaluării, probleme tratate, de cele mai multe ori, în cadrul *didacticii generale*, dar având legături și cu *teoria educației* și cu *fundamentele pedagogiei*. Pe de altă parte, în viziunea *teoriei și metodologiei curriculumului*, evaluarea este parte integrantă a oricărei activități de educație (și de instruire) care astfel poate fi permanent reglată și autoreglată. Această problematică de natură intradisciplinară este analizată în *Teoria și metodologia evaluării*, care constituie, așa cum afirmă Ion T. Radu, „un subsistem al teoriei generale a educației” (vezi Ion T. Radu, 2000).

Disciplinele pedagogice prezentate formează cele patru module incluse în *Planul de învățământ* pentru formarea inițială a personalului didactic.

- 1) *Fundamentele pedagogiei și Teoria educației*.
- 2) *Teoria și metodologia curriculumului*.
- 3) *Teoria și metodologia instruirii*.
- 4) *Teoria și metodologia evaluării*.

Aceste discipline pot fi incluse convențional în structura unui curs de *Pedagogie generală*, care constituie nucleul de bază al curriculumului pentru formarea inițială a cadrelor didactice din învățământul secundar prin *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din Universități*.

În cadrul acestui prim capitol, inclus în *modulul I (Fundamentele pedagogiei. Teoria educației)* vom analiza următoarele probleme.

- 1.1. *Educația – obiect de studiu al pedagogiei*.
- 1.2. *Evoluția pedagogiei – de la pedagogie la științele educației*.
- 1.3. *Clasificarea științelor educației*.
- 1.4. *Pedagogia generală în cadrul științelor educației*.

1.1. *Educația – obiect de studiu al pedagogiei generale*

În cadrul acestui prim subcapitol ne propunem: a) să *definim* și să *analizăm educația* din perspectiva istoriei și a ultimelor cercetări în domeniul pedagogiei; b) să deducem criteriile necesare pentru elaborarea unei definiții a educației la nivelul unui concept pedagogic fundamental; c) să evidențiem dimensiunile fundamentale care conferă educației calitatea de obiect de studiu specific pedagogiei; d) să *identificăm* caracteristicile generale ale educației care intervin la nivelul funcțiilor și structurii sale de bază și în diferite contexte sociale, istorice, culturale etc., aflate în continuă schimbare.

Educația – obiect de studiu specific *pedagogiei* – constituie o realitate de mare complexitate, motiv pentru care definirea ei este destul de greu de realizat. Tot din același motiv, în literatura de specialitate întâlnim numeroase abordări și definiții. Unele pot fi grupate și interpretate dintr-o perspectivă istorică, perspectivă care poate scoate în relief, în mod direct sau indirect, și evoluția aparatului conceptual și metodologic al pedagogiei. Altele valorifică realizările întreprinse, în special în ultimele decenii, odată cu promovarea și consacrarea paradigmei de abordare curriculară a educației și a principalului său subsistem, instruirea.

1.1.1. *Perspectiva istorică*

Din *perspectivă istorică*, educația poate fi analizată în raport cu evoluțiile înregistrate de-a lungul timpului în plan teoretic, prin contribuția diferitelor curente, școli și doctrine pedagogice, și în plan practic, prin progresele realizate în rețeaua instituțiilor școlare și universitare specializate în educație și în instruire. Pentru aceasta, pot fi consultate lucrările de specialitate consacrate în domeniul istoriei gândirii pedagogice – vezi, de exemplu, Bogdan Suchodolski, 1970, Ștefan Bârsănescu, 1976, Ion Gh. Stanciu, 1994, Constantin Cuceș, 2000.

Bogdan Suchodolski prezintă evoluția concepției despre educație în raport cu două sisteme de referință care s-au înfruntat de-a lungul istoriei pedagogiei, care reflectă lupta dintre „marile curente filozofice” – este vorba despre *pedagogia esenței* și de *pedagogia existenței*.

Pentru *pedagogia esenței*, educația este realizabilă în raport cu un model abstract – vezi filozofia lui Platon și Aristotel, dar și ideologia creștinismului care consideră că „succesul activității (de educație) este întotdeauna legat de bunăvoința providenței”. Conflictul dintre această *pedagogie a esenței* și viitoarea *pedagogie a existenței* este anunțat de ideologia Renașterii care redescoperă nu numai valorile culturii antice, dar și încrederea în forțele naturii umane. Putem reliefa contribuția pedagogică a lui Erasmus din Rotterdam care consideră că educația „impusă prin vorbă și memorie nu este profitabilă pentru copil”. Semnele unei noi educații care anunță o pedagogie a existenței sunt date de: 1) Rabelais (1494 – 1553), care, „relatând aventurile lui Pantagruel, prevestea în realitate istoria educării unui om” concret; 2) Montaigne (1533 – 1592), care critică dogmatismul pedagogiei esenței, respectiv „caracterul superficial și verbalist al educației, atât al celei scolastice, cât și al celei umaniste”.

Pedagogia conform naturii dă o notă aparte conflictului dintre cele două curente pe parcursul secolului XVII. Lansarea conceptului de *natură* marchează o continuitate pe linia *pedagogiei esenței*, dar și o discontinuitate care înseamnă începutul modernizării discursului pedagogic, care culminează prin apariția primei opere semnificative pentru conturarea unei noi științe – este vorba de *Didactica magna*, opera marelui pedagog ceh Jan Amos Comenius (1592 – 1670). Pe linia tradiției umaniste a Renașterii, „Comenius a fost întemeietorul pedagogiei conforme cu natura”. Aproximarea de copil, de nevoile și de posibilitățile sale l-au condus la o înțelegere realistă a educației, finalizată, în ultimă instanță, prin proiectarea sistemului de învățământ pe clase și lecții. Ideea de natură „nu are însă o semnificație empirică”, „ci una metafizică, de raportare la un model ideal. Pe aceeași linie, care nu se poate îndepărta, deocamdată, de *pedagogia esenței*, John Locke, în *Idei despre educație*, propune ca model ideal „gentlemanul – baza și măsura educației”, raportată la o clasă socială considerată că exprimă „esența adevărată a omului”.

Ideologia Renașterii creează premisa afirmării noului curent al pedagogiei existenței. Spre deosebire de *pedagogia esenței*, care definea educația în raport cu ceea ce ar trebui să fie omul la modul ideal, *pedagogia existenței* are în vedere omul real, așa cum este el în realitate. Este ceea ce va promova și va dezvolta în mod explicit J.-J. Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) „continuă în aparență pedagogia lui Comenius deoarece, întocmai ca acesta, invocă natura copilului. Dar Rousseau vede această natură într-un chip pur empiric, el nu caută natura în sensul esenței adevărate a omului”. În consecință „educația constă în a pregăti copilul pentru viitor sau în a-l forma într-un anumit fel; ea trebuie să fie viața însăși a copilului”.

Această nouă idee despre natura copilului, înțeleasă în sens empiric, va fi aplicată la nivel didactic, în domeniul organizării învățământului, de: 1) J.H. Pestalozzi (1746 – 1827), la nivelul învățământului primar; 2) F.W.A. Frobel (1782 – 1852), la nivelul învățământului preșcolar, unde jocul copilului este considerat mijloc pedagogic de bază deoarece „permite exprimarea, cunoașterea mediului înconjurător, creația, bucuria” (vezi Bogdan Suchodolski, 1970, pag. 3 – 29).

În epoca modernă, conflictul de idei dintre *pedagogia esenței* și *pedagogia existenței* cunoaște noi forme: pe de o parte, *pedagogia esenței* beneficiază de sprijinul filozofiei idealiste germane care, în plan conceptual, îi conferă „o rigoare severă”. Aceasta înseamnă „o tentativă practică de apărare a acestei pedagogii, o tentativă care folosea metode noi” (idem, vezi

pag. 30 – 33). Pe de altă parte, trebuie remarcată influența acestei filozofii în procesul de „existențializare a pedagogiei esenței”.

J.F. Herbart (1776 – 1841) este un exemplu elocvent pentru intenția de „existențializare a pedagogiei esenței”. Pe de o parte, el „s-a inspirat mult din Kant” (idem, vezi pag. 53), urmărind interpretarea științifică a educației în limitele sistemului său bazat pe filozofie practică (etică) și psihologie. Pe de altă parte, concepția lui Herbart despre educație face apel la interesele elevului reflectate în cele trei acțiuni complementare: conducerea sau guvernarea copilului, instruirea sa, educația morală. Spiritul „pedagogiei esenței” rămâne însă prezent la nivelul concepției sale despre instruirea realizabilă prin lecții, bazată pe parcurgerea a patru *trepte* fixate și respectate cu strictețe, care vor influența evoluția didacticii clasice, dar și a celei moderne, mergând chiar până în zilele noastre: 1) *claritatea* (perceperea mesajului lecției); 2) *asocierea* (corelarea între vechile și noile informații ale mesajului transmis, receptat prin lecție); 3) *sistematizarea* (ordonarea și generalizarea informațiilor obținute pe parcursul lecției); 4) *metoda* (aplicarea noilor cunoștințe asimilate în timpul lecției).

Conflictul clasic și modern dintre *pedagogia esenței* și *pedagogia existenței* este analizat de Ion Gh. Stanciu în termenii a două tendințe consacrate în istorie, tendințe generale, care definesc educația fie ca *formare*, fie ca *dezvoltare*. Pedagogia clasică a esenței înțelegea *formarea* în spiritul filozofiei lui Aristotel, respectiv ca singur prototip activ (dar extern), pe baza căruia „materia”, adică personalitatea celui educat, este modelată tot așa cum „un bloc de marmură devine o statuie” (vezi Ion Gh. Stanciu, în Revista de pedagogie, nr. 10/1991, pag. 3 – 8).

Astfel, în cadrul primei tendințe, educația este definită doar ca „act de formare potrivit unui scop, unui ideal” – finalități concepute ca prototipuri sau modele exterioare, impuse personalității – „potrivit unei direcții dinainte stabilite care duce la uniformizarea ființelor umane”. În cadrul celei de-a doua tendințe, educația este definită ca „proces de dezvoltare” realizat din interior, care pune accent pe potențialul individual al personalității celui educat, stimulând o orientare pedagogică menită să asigure diferențierea.

Curentul denumit generic „Educația Nouă”, lansat la frontiera dintre secolul XIX și secolul XX, care își are originile în opera pedagogică a lui J.-J. Rousseau, „pune accent pe dezvoltarea potențialului individual, stimulând tendința spre diferențiere”. În același timp, „Educația Nouă” are în vedere și teoria lui Bergson care „consideră dezvoltarea ca o creație lăuntrică, izvorând din straturile profunde ale vieții și care nu acceptă un scop venit din afară” (idem, vezi pag. 5).

Concepțiile care pot fi integrate sub genericul *Educația nouă*, promovate la începutul secolului XX sub impulsul progreselor înregistrate în pedagogie și psihologie, concepții care privesc educația ca proces de dezvoltare internă, sunt reprezentate de mai mulți teoreticieni și practicieni: Maria Montessori, Edouard Claparède, Ovide Decroly.

Maria Montessori (1870 – 1952) consideră că educația „ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe calea independenței (...), ca scop, eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane”, iar ca mijloc, dezvoltarea senzorială a copilului prin exerciții specifice organizate în „casele de copii” (grădinițe) – vezi Maria Montessori, 1977.

Edouard Claparède (1873 – 1940) pune accent pe *educația funcțională*, ceea ce înseamnă „o adaptare progresivă a proceselor mintale la anumite acțiuni determinate de anumite dorințe” ale copilului. În acest sens, „școala trebuie să aibă în vedere dezvoltarea funcțiilor intelectuale și morale, mai mult decât să îndoape capul cu o mulțime de cunoștințe”. Aceasta implică un proces care are trei etape: trezirea acestor „anumite dorințe” (exprimate ca trebuințe și interese); declanșarea reacției ca activitate necesară pentru satisfacerea respectivelor trebuințe și interese; stimularea cunoștințelor corespunzătoare, necesare în cadrul activităților de satisfacere a trebuințelor și a intereselor declanșate și nu a unor „cunoștințe moarte care, atunci când nu sunt uitate, stau în memorie ca niște corpuri străine, fără nicio legătură cu viața” (vezi Edouard Claparède, 1973).

Ovide Decroly (1871 – 1932) pune accent pe dezvoltarea copilului într-un mediu natural și social, organizat pe „centre de interese” (hrană, lupta contra intemperiiilor naturii, apărare, nevoia de activitate, de muncă și recreere). În viziunea sa, educația înseamnă „școală pentru viață, prin viață”, în cadrul căreia sunt organizate trei genuri de activități (observare, asociere, expresie), subordonate „centrelor de interes”, care trebuie să genereze o nouă modalitate de organizare a materiilor de studiu.

Aceste trei concepții – care marchează prima generație de pedagogi reprezentativi pentru *Educația Nouă* (vezi Ion Stanciu, 1995) – se încadrează în viziunea lansată chiar la granița dintre secolele XIX și XX de Ellen Key (1849 – 1926). Această scriitoare pe tărâm pedagogic, precursora a „educației noi”, consideră, în spiritul *pedocentrismului*, că „trebuie să ne plecăm fruntea în fața măriei sale copilul”. Educația înseamnă „a lăsa natura să lucreze liniștit și încet, a veghea numai ca munca naturii să fie susținută de condițiile înconjurătoare”. Condiția educatorului constă, deci, în

„a da copilului elementele necesare formării personalității sale și a-l lăsa pe urmă să și-o formeze singur” (vezi Ellen Key, 1978).

Cea de-a doua generație de pedagogi considerați reprezentativi pentru curentul *Educația Nouă* îi include pe Adolphe Ferrière, Roger Cousinet, Celestin Freinet.

Adolphe Ferrière (1879 – 1961) care, în spiritul *școlii active*, apreciază că „a educa înseamnă a porni de la ceea ce este (n.n. copilul), cu scopul de a conduce spre ceea ce este bine”. Ca mediu de organizare, „școala activă – care pornește de la copil – își fixează ca scop să păstreze și să crească energiile utile și constructive ale individului pentru a face din el o personalitate autonomă și responsabilă” (vezi Adolphe Ferrière, *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973).

Roger Cousinet (1881 – 1973) definește educația, în mod explicit, ca aspirație la o „educație nouă care nu urmărește altceva decât o igienă sistematizată și lărgită, adică o puericultură care nu va mai fi limitată la prima copilărie, ci se va extinde la întreaga copilărie, la adolescență și tinerețe” (Roger Cousinet, *Educația nouă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, pag. 100).

Celestin Freinet (1896 – 1966) analizează educația din perspectiva îmbunătățirii metodelor pedagogice, evidențiind faptul că, „prin munca-joc, copilul, și omul de asemenea, vizează conștient sau nu să cunoască, să experimenteze, apoi să creeze pentru a stăpâni natura și a-și domina destinul” (vezi Celestin Freinet, 1994, pag. 272, apud, Constantin Cuceș, 2001, pag. 245).

Recunoscând și subliniind contribuțiile aduse în istoria pedagogiei de curentul *Educația Nouă*, profesorul Ion Gh. Stanciu avansează următoarea concluzie: „Ideea dezvoltării, susținută de educația nouă este deplin îndreptățită, dar acest curent supraapreciază totuși forța tendințelor interne și subapreciază rolul factorului social în înfăptuirea dezvoltării. În aceste condiții, educația poate duce fie la inadaptare socială, fie la adaptare pasivă” (Ion Gh. Stanciu, în *Revista de pedagogie*, nr. 10/1991, pag. 5).

La limită, această viziune promovată de *Educația Nouă* încurajează exagerările de tip *pedocentrist* sau *psihocentrist* care duc la conceperea educației într-o manieră unilaterală, exclusiv pe baza cerințelor manifeste și imediate ale copilului, neglijând sau, uneori, chiar ignorând determinările și obiectivele sociale. În consecință, pe fondul ascensiunii unei noi științe sociale, sociologia, vom înregistra o replică *sociocentristă*. Semnificativă este definiția sintetică dată educației de Émile Durkheim (1858 – 1917) – „educația constă într-o socializare metodică a tinerei generații”. Definiția analitică scoate în evidență faptul că „educația este *acțiunea* (subl. ns.)

exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială”, având ca *obiect* (n.n. deci și ca *obiectiv*) „să provoace și să dezvolte la copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale, pe care le reclamă atât societatea politică în ansamblul ei, cât și mediul social cărui îi este cu deosebire destinat” (Émile Durkheim, 1980, pag. 39).

Pe de altă parte, contribuția lui Émile Durkheim trebuie privită și din perspectiva unei alte confruntări de idei lansate, de asemenea, la începutul secolului XX, pe fondul unui efort general de „științificizare a pedagogiei”, de eliberare a acesteia de sub tutela filozofiei, în general, a metafizicii în special. Émile Durkheim inițiază și dezvoltă o tendință care „s-a remarcat prin efortul de a asigura o analiză obiectivă a fenomenului paideutic și de a constitui o *știință a educației* întemeiată pe sociologie” (Ion Gh. Stanciu, 1995, pag. 41). Este ceea ce Durkheim sintetizează în formula conform căreia „pedagogia este o teorie practică (Émile Durkheim, op. cit., pag. 56).

Cealaltă tendință care marchează „aspirația spre științificizare a pedagogiei”, apărută în mod direct ca „reacție față de pedagogia filozofică”, este tendința cunoscută sub numele de „pedagogie experimentală”. Aceasta valorifică, îndeosebi în plan metodologic, evoluțiile psihologiei, în general, ale psihologiei experimentale, în mod special (vezi Ion Gh. Stanciu, op. cit., pag. 32 – 40). O contribuție semnificativă este aceea adusă de Alfred Binet, care promovează o nouă viziune asupra educației prin lucrarea sa intitulată „Studiul experimental al inteligenței” (1903). Valorificând noua viziune în sensul cunoașterii potențialului psihointelectual al celui educat, în *Ideii moderne despre copii*, Alfred Binet avansează următoarea teză cu valoare metodologică: „Când vorbim despre educație, instrucție și despre formarea minților, nu trebuie să se piardă niciodată din vedere că orice activitate umană este supusă unor legi suverane: adaptarea individului la mediul său”. Din această perspectivă, cunoașterea potențialului fiecărui copil permite identificarea căilor de ameliorare a adaptării prin raportarea copilului la sine. Pe de altă parte, reușita unei asemenea noi metodologii depinde și de o altă condiție. Astfel, „cercetările de pedagogie experimentală trebuie considerate nu numai în ele însele, ci și în legătură cu instituțiile pe care ele năzuiesc să le modifice” (vezi Alfred Binet, *Ideii moderne despre copii*, 1975, pag. 32, 244).

Definirea conceptului de educație, dintr-o perspectivă istorică modernă, presupune depășirea conflictelor semnalate în analiza istorică întreprinsă anterior, conflicte care, după cum am văzut, îmbracă mai multe forme, fiind exprimate în diferiți termeni aflați în opoziție: pedagogia esenței – pedagogia existenței (vezi Bogdan Suchodolski, op. cit.); educația ca proces de formare pe baza unui model extern – educația ca proces de dezvoltare

internă; educația promovată din perspectiva pedagogiei experimentale (rol principal – resursele psihointelectuale) – educația promovată din perspectiva pedagogiei sociologice (rol principal – societatea) – vezi Ion Gh. Stanciu, 1991, 1995). Aceste tendințe pot fi interpretate chiar la nivelul unor paradigme, identificabile istoric: a) *magistrocentrismul* (în centrul educației este profesorul); b) *psihocentrismul* (în centrul educației este elevul, cu ansamblul resurselor sale psihointelectuale și psihofizice); c) *sociocentrismul* (în centrul educației este societatea, cerința determinată social de „socializare metodică a tinerei generații”) – vezi Jean-Marc Gabaude, Louis Not, 1988, apud, Sorin Cristea, în *Didactica Pro...* Revistă de teorie și practică educațională, Chișinău, nr.1(5), 2001, pag. 13 – 21.

Soluția pentru depășirea acestor conflicte și tendințe divergente în definirea și înțelegerea educației este cea promovată prin paradigma *curriculumului*. La origini, această nouă modalitate de definire și înțelegere a educației, în sensul rezolvării conflictului dintre tendința proprie pedagogiei *psihocentriste* și cea proprie pedagogiei *sociocentriste*, este avansată de John Dewey (vezi John Dewey, *The child and the curriculum*, 1902; *Copilul și curriculumul*, în John Dewey, 1977). Viziunea globală asupra educației, care urmărește integrarea deplină a celor două tendințe de abordare exclusivistă sau unilaterală a educației (în sens psihologic și sociologic) este exprimată de John Dewey în următorii termeni extrem de clari și de categorici: „Cred că întreaga educație se face prin participarea individului la conștiința socială a omenirii (...). Cred că acest proces educațional are două laturi – una psihologică și alta sociologică – și că niciuna nu poate fi subordonată celeilalte sau neglijată, fără ca să apară rezultate negative” (John Dewey, 1992, pag. 46 – 47).

Educația poate fi definită astfel la un nivel de explicare și de înțelegere superior ca activitate, în egală măsură *psihologică*, de dezvoltare a resurselor interne, respectiv „a tuturor capacităților mentale”, dar și *socială*, de formare a acestor capacități, „cunoscând în mod real scopul, rolul și funcția”, dar și direcția utilizării acestor capacități ale personalității celui educat (idem, vezi pag. 47).

În alți termeni, această definiție, care marchează o evoluție istorică a aparatului conceptual și metodologic al pedagogiei, este propusă și de Ion Gh. Stanciu, ca o concluzie a studiului analitico-sintetic, intitulat „Continuitate și reevaluare în interpretarea contemporană a conceptului de educație” – „Educația este, așadar, un proces organizat de socializare și individualizare a ființei umane în drumul său spre umanizare. Termenul de formare exprimă, de fapt, procesul de socializare, după cum esența celui de

dezvoltare este cuprinsă în noțiunea de *individualizare*" (Ion Gh. Stanciu, 1991, pag. 8, subl. ns.).

1.1.2. Perspectiva ultimelor achiziții înregistrate în domeniul științelor pedagogice

Din perspectiva ultimelor achiziții înregistrate în domeniul științelor pedagogice (sau al științelor educației) putem identifica mai multe definiții ale educației, incluse în dicționare, tratate sau cursuri de specialitate elaborate, de regulă, în cele mai consacrate medii universitare din țară și din străinătate. Vom rezuma câteva definiții provenite de la acest nivel, definiții sintetice sau analitice și operaționale, care evidențiază calitatea principală a educației ca obiect de studiu specific al pedagogiei.

În anul 1976, Olivier Reboul, în *Filozofia educației*, după ce remarcă „ambiguitatea termenului” (educația fiind considerată, pe rând sau în același timp, *un proces, un rezultat, o valoare ...*), propune o definiție „criticabilă, dar care poate servi ca punct de plecare: educația este acțiunea care permite unei ființe umane să-și dezvolte aptitudinile sale fizice și intelectuale ca și sentimentele sale sociale, estetice și morale, cu scopul de a îndeplini cât mai mult posibil obligația sa de om” (Olivier Reboul, 1976, pag. 12).

În anul 1979, în *Dicționar de pedagogie* (coordonat de Anghel Manolache, Dumitru Muster, Iulian Nica, George Văideanu, sub egida Ministerului Educației și Învățământului și a Institutului de Cercetări Pedagogice și Psihologice), educația este definită respectând mai multe criterii:

a) etimologic – educația înseamnă în limba latină „creștere”, sugerând în același timp ideea de „instruire” și de „formare” care marchează un salt important, care „scoate individul din starea de natură”;

b) ca tip de activitate – educația include „ansamblul de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment”;

c) ca produs proiectat în mod conștient – educația este „efect al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate”;

d) ca proces – educația reprezintă un act de „devenire a omului (...) prin alții și prin sine (autoeducație)”;

e) la nivel de conținuturi generale – educația „dezvoltă și maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizică, intelectuală, morală, tehnologică, estetică”;

f) la nivel de mecanism de dezvoltare – „educația este o formă de interacțiune” (vezi *Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979, pag. 141, 142).

În 1988, în *Curs de pedagogie*, elaborat de Universitatea București, definirea conceptului de educație este realizată din mai multe perspective care sprijină ideea caracterului complex al educației și faptul că pedagogia promovează un discurs epistemologic care demonstrează că educația constituie obiectul de studiu specific acestei științe socioumane. Amintim următoarele perspective de definire a educației la nivelul unui concept pedagogic fundamental, perspective promovate de acest *Curs de pedagogie* (vezi *Curs de pedagogie*, coordonatori, Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, 1988, pag. 12 – 15):

a) perspectiva etimologică sugerează și întreține un sens al educației „de creștere sau dezvoltare dirijată a copilului conform forțelor interne și naturale, înăscute”;

b) perspectiva societății contemporane a impus „un salt spre o nouă conceptualizare a educației (...), prin raportarea la cerințele obiective ale progresului social, la ceea ce trebuie să devină structura personalității omului modern” – educația este definită astfel „din puncte de vedere diferite: ca proces psihologic și social, conducere a dezvoltării, acțiune socială, relație umană sau socială, transmisie culturală, comportament uman, forță socială, mijloc și rezultat, ansamblu de influențe ș.a.m.d.”;

c) perspectiva înțelegerii educației ca proces general – „educația semnifică o transformare în sens pozitiv și pe termen lung a ființei umane în perspectiva unor finalități explicit formulate”;

d) perspectiva înțelegerii educației ca proces specific, psihologic – educația semnifică „o transformare a umanului pe baza apropierii intelectuale a culturii (de umanizare)”;

e) perspectiva înțelegerii educației ca proces specific, social – educația semnifică „o transformare a umanului pe baza apropierii pe termen lung și planificat a unor forțe sociale esențiale fixate în valorile culturii (de socializare)”;

f) perspectiva acțiunii de conducere – „educația este conducerea optimală a procesului de formare și dezvoltare a omului, întotdeauna cu o destinație pozitivă”;