

Emil STAN este profesor universitar doctor la *Departamentul de Științe ale educației* (Universitatea Petrol-Gaze din Ploiești). A publicat numeroase cărți care explorează trei domenii majore de cercetare: filosofia educației, postmodernismul educațional și implicațiile sale practice, precum și managementul clasei de elevi (*Spațiul public și educația la vechii greci; Pedagogie postmodernă; Despre pedepse și recompense în educație; Cioran. Vitalitatea renunțării; Educația în postmodernitate; Managementul clasei* (edițiile I și II); *Profesorul între autoritate și putere*; ș.a.). A participat și a coordonat proiecte de cercetare naționale și internaționale în domeniul educației. A fost prezent la numeroase conferințe internaționale dedicate unor probleme educaționale și a publicat zeci de studii în reviste din țară și din străinătate.

Emil Stan, *Lecția uitată a educației: întâlnirea Micului Prinț cu vulpea*

© 2014 Institutul European Iași, pentru prezenta ediție

INSTITUTUL EUROPEAN

Iași, str. Grigore Ghica Vodă nr. 13, O. P. 1, C.P. 161

www.euroinst.ro; euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

EMIL STAN

Lecția uitată a educației: întâlnirea Micului Prinț cu vulpea

/ Emil Stan; - Iași: Institutul European, 2014

Bibliogr.

ISBN 978-606-24-0084-2

37

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

Lecția uitată a educației Întâlnirea Micului Prinț cu vulpea

INSTITUTUL EUROPEAN
2014

Cuprins

Cuvânt-înainte / 9

Capitolul 1. Întâlnirea Micului Prinț cu vulpea – sau despre ambiguitățile paradigmei educaționale postmoderne / 15

- 1.1. Educația ca împlânzire / 16
- 1.2. Educația și relația de alteritate / 18
- 1.3. Recuzita postmodernă a educației / 20
- 1.4. O dilemă a educației de tip postmodern / 24

Capitolul 2. Postmodernismul și problema idealului educațional / 27

- 2.1. Modernitatea mizează pe rațiune / 27
- 2.2. Postmodernitatea mizează pe corp / 30
- 2.3. Școala sub asediul postmodernității / 32
- 2.4. Hedonismul și educația / 34
- 2.5. Idealul – un concept vetust? / 37
- 2.6. Idealul bine temperat – o contradicție în termeni? / 40
- 2.7. Tehnică fără etică? / 41
- 2.8. Învățare fără etică / 45

Capitolul 3. Despre modele și rolul lor în educație / 51

- 3.1. Vechii greci și forța educativă a modelului / 51
- 3.2. Prezentul și forța educativă a modelelor / 60

Cuvinte cheie: criza educației, autoritate educațională, etologie, agresivitate, spațiu virtual

Capitolul 4. Școala între ceva și nimic / 71

- 4.1. Educația ca narațiune / 71
- 4.2. Mcdonaldizarea școlii / 76
- 4.3. Școala ca „loc minunat” / 85

Capitolul 5. Etologia intră în scenă / 91

- 5.1. Oportunismul uman / 91
- 5.2. De ce ne plictisim la școală? / 97
- 5.3. Nevoia de stres și educația / 105
- 5.4. Educație formală *versus* educație informală / 111
- 5.5. Educație prin delegație / 114
- 5.6. Școala și spațiul public / 116
- 5.7. Școala și dilemele sale / 121
- 5.8. Implicații epistemice și etice / 128
- 5.9. Practicile „de bucătărie” ale școlii / 131
- 5.10. Educația este o formă de bricolaj / 138
- 5.11. Copilul între supra și sub motivare / 146
- 5.12. Jocurile educației / 151
- 5.13. Creativitate și joc în educație / 156

Capitolul 6. Autoritatea pe care am uitat-o / 171

- 6.1. Relația purtător-subiect al autorității în sala de clasă / 173
- 6.2. Relația purtător-subiect al autorității în mediile on-line / 178

Capitolul 7. Recompense și pedepse: școala față în față cu mediul virtual / 195

- 7.1. Câmpul educativ școlar / 196
- 7.2. Mediul virtual / 198
- 7.3. Școala și mediul virtual față în față / 204

- 7.4. Despre recompense: două puncte de vedere divergente / 205
- 7.5. Recompense: detalieri calitative / 207
- 7.6. Despre pedepse / 208
- 7.7. Pedepse: detalieri calitative / 211
- 7.8. Marginalizarea profesorului / 214
- 7.9. Arhitectura grupurilor de copii în școală / 220

Capitolul 8. Despre agresivitate cu detașare / 229

- 8.1. Funcțiile agresivității / 233
- 8.2. Forme de inhibare/disipare a agresivității intragrupale / 253

Capitolul 9. Educația între *nomos* și *physis* / 265**Bibliografie / 281****Abstract / 289****Résumé / 291**

Întâlnirea Micului Prinț cu vulpea – sau despre ambiguitățile paradigmei educaționale postmoderne

„Chiar atunci sosi și vulpea:

- Bună ziua, zise vulpea.
 - Bună ziua, răspuse cuviincios Micul Prinț întorcându-se, dar nu văzu pe nimeni.
 - Sunt aici, zise glasul, sub măr...
 - Cine ești tu? zise Micul Prinț. Ești tare frumoasă...
 - Sunt o vulpe, zise vulpea.
 - Vino să te joci cu mine, o pofti Micul Prinț. Sunt atât de trist...
 - Nu pot să mă joc cu tine, zise vulpea. Nu sunt îmblânzită. (...)
- Vulpea tăcu și se uită îndelung la Micul Prinț.
- Te rog... îmblânzește-mă, zise apoi.
 - Bucuros aș vrea, răspuse Micul Prinț, numai că nu prea am timp. Am de căutat prieteni și o mulțime de lucruri de cunoscut.
 - Nu cunoaștem decât ceea ce îmblânzim, zise vulpea. Oamenii nu mai au timp să cunoască nimic. Cumpără lucruri de-a gata, de la neguțători. Cum însă nu există neguțători de prieteni, oamenii nu mai au prieteni. Dacă vrei să ai un prieten, îmblânzește-mă!
 - Ce trebuie să fac? zise Micul Prinț.

- Trebuie să ai foarte multă răbdare, răspuse vulpea. La început, te vei așeza ceva mai departe de mine, uite-așa în iarbă. Eu te voi privi cu coada ochiului, iar tu nu vei zice nimic. Graiul e izvor de neînțelegeri”.

(A. de Saint-Exupéry, *Micul Prinț*, Editura RAO, București, 2002)

1.1. Educația ca împlânzire

Întâlnirea Micului Prinț cu vulpea ilustrează perfect ambiguitatea paradigmei educaționale postmoderne. La prima vedere, pare că Micul Prinț este acela care joacă rolul magistrului, devreme ce vulpea îl roagă stăruitor să o împlânzească. Dar se află Micul Prinț în situația magistrului? Dacă suntem de acord cu ceea ce scrie Thomas Mann în *Doctor Faustus*, trebuie să acceptăm că nu: „Un magistru e personificarea conștiinței discipolului: îi confirmă îndoielile, îi lămurește nemulțumirile, îi stimulează pasiunea de perfecționare”. (Mann, 1995, p. 207) În mod limpede, Micul Prinț nu trăiește îndoielile și aspirațiile vulpii, de vreme ce întrebă obsedant: „Ce înseamnă a împlânzi?”

Dacă ne referim la Socrate – paradigma magistrului prin excelență – prin celebra afirmație „tot ceea ce știu este că nu știu nimic”, el își afirmă mai degrabă propriile îndoieli într-o lume plină de fals-competenți, fiecare mulțumit cu o cunoaștere parțială, contextuală, inaptă pentru ridicarea ei la nivel de concept; ceea ce pot învăța discipolii de la el este mai degrabă pasiunea pentru întrebări, adică pentru probleme și nu nevoia de certitudini. Pe urmele lui Socrate calcă

și Constantin Noica atunci când notează: „Un tânăr căruia nu-i poți trece nici o incertitudine îți este o înfrângere. Dacă există o medicină a sufletelor, sensul ei e răsturnat față de medicina obișnuită: e de a împlânzi”. (Noica, 1990, p. 44)

Dar are Micul Prinț capacitatea de „a împlânzi”, așa cum speră vulpea? Împlânzirea este educație, iar sugestiile în acest plan nu se opresc aici: ceea ce trebuie împlânzit este sălbăticia care, pentru a intra în comunitate cu ceilalți, trebuie să piardă ceva (atributele sălbăticiiei) și să câștige altceva (atributele umanului); să nu uităm, orice proces de formare (educație) este într-o anumită măsură și un proces de de-formare.

Jean-François Lyotard vorbește de „monstruo-zitatea” copilăriei, ceea ce sugerează că spiritul oamenilor nu reprezintă un dat natural, că oamenii nu se nasc oameni, dar pot deveni: „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 împlinească”. (Lyotard, 1997, pp. 90-91)

Să ne reamintim că și Kant, unul dintre filozofii modernității, susține că „omul este singura ființă care trebuie educată”: „Disciplina preface animalitatea în umanitate. Un animal este chiar prin instinct tot ce poate fi [...]. Omul însă are nevoie de rațiune proprie. El n-are instinct, și trebuie să-și facă singur planul purtării sale. Cum însă, venind crud pe lume, el nu e în stare s-o facă imediat, va trebui ca alții să îndeplinească aceasta pentru dânsul”. (Kant, 2002, pp. 15-16)

1.2. Educația și relația de alteritate

În același timp, monstrozitatea trimite la alteritate ca relație pe care omul (având atributele umanului) o stabilește cu restul. Alteritatea, afirmă Marc Guillaume este de două feluri: alteritatea reprezentată de *celălalt*, diferit de mine, dar suficient de asemănător încât să putem comunica pe baza unor elemente comune; și mai există *alteritatea radicală*, „incomprehensibilă și inimaginabilă”, cu care nu putem comunica și care ne sperie, pentru că totul ne desparte: „Pentru a spune lucrurile în mod simplu, în fiecare altul (*autre*) există *Celălalt (autrui)* – ceea ce nu este eu, ceea ce este diferit de mine, dar pe care-l pot înțelege, chiar asimila – și există de asemenea o alteritate radicală, inasimilabilă, incomprehensibilă și chiar inimaginabilă. Iar gândirea occidentală nu încetează să-l ia pe altul drept Celălalt (*autrui*), să-l *reducă* pe altul la Celălalt”. (Baudrillard/Guillaume, 2002, p. 6)

În unele cazuri, sălbăcia trimite către uman prin posibilitatea întrezărită a „îmblânzirii”, adică a interiorizării atributelor umanului; în cele mai multe cazuri însă, îmblânzirea înseamnă dresaj, adică pierderea caracteristicilor originare, fără dobândirea atributelor umanului: „Prin dresaj, animalul nu devine altceva decât este, nu devine o «ființă culturală», nu-și apropiază un mediu cultural și nici nu ajunge producător de cultură. Rămâne ceea ce este și, pe deasupra, neliber, «domesticit»“. (Antonesei, 1996, p. 14) Dar sălbăcia ca alteritate radicală trimite la celălalt în calitate de *străin*, iar străinul fie este îmblânzit, adică educat, luând chipul (valorile, mentalitățile, obișnuințele

etc.) noastre, fie este respins, marginalizat (trimis, uneori la propriu, la margini, dincolo de granițe). Monstrozitatea copilului este promițătoare pentru că poate fi îmblânzită, înformul putând fi diferențiat, personalizat pentru a îmbrăca „limbajul comunității” din care urmează să facă parte. Într-un anume sens, Micul Prinț prin „monstrozitatea” copilăriei sale este apt, are toate datele, să participe la un scenariu esențial al formării, în cadrul căruia șansa formării de sine reprezintă șansa formării celui alt.

Pe de altă parte, vulpea este aceea care știe că poate fi – și vrea să fie – îmblânzită, iar această voință o plasează mai degrabă în rândul magiștrilor, a acelor care știu că existența lor și posibilitatea de a parveni la o altă stare (ieșirea din peșteră, platonice vorbind) depinde în mod esențial de întâlnirea cu Celălalt, cu discipolul.

Într-o ambiguitate dragă postmodernilor, pare că asistăm la o migrare esențială a fiecăruia dintre cei doi – Micul Prinț și vulpea – din poziția inițială, către un alt loc, acela în care este posibil să se producă evenimentul întâlnirii, adică al educației.

Interesant este că, în scenariul paideic clasic, magistrul se află în centru, iar discipolul își asumă cu bucurie recunoscătoare marginea. Finalul scenariului paideic – paricidul – coincide cu migrarea discipolului către centru (un centru care îi poate conferi cândva poziția de magistru) și a magistrului către margini, bucurios pentru „sângeroasa” încheiere: îndepărtarea sa din ființa discipolului, devenit acum conștient de sine; în acest sens, Gabriel Liiceanu notează: „Ca un asemenea model (modelul paideic, specific filosofiei an-

tice grecești – n.a.) să poată lua naștere este nevoie, desigur, de un spirit rector și de altul care a simțit nevoia și a vrut să fie modelat, vegheat și sporit până într-atât, încât să se poată apoi desprinde, îndepărta, ba chiar întoarce împotriva celui care l-a însoțit și îndrumat o vreme”. (Liiceanu, 1991, p. 277)

În varianta postmodernă pe care, credem noi, întâlnirea Micului Prinț cu vulpea o ilustrează perfect, fiecare se află, sau crede că se află, în centru. Sigur, la prima vedere s-ar părea că vulpea ocupă marginea pentru că are conștiința acută a nevoii de îmblânzire, adică a nevoii de magistru; în realitate, nevoia ei ar trebui dublată de starea de așteptare a magistrului (a Micului Prinț), care să-i vină astfel în întâmpinare.

Din această perspectivă, Micul Prinț pare a ocupa și el marginea, ignorant cum se află în raport cu nevoia de celălalt (nevoia însoțirii). Drumul către adevăr (către descoperirea de sine) nu poate fi parcurs decât împreună cu un altul care, deși este diferit de noi, ne seamănă în anumite privințe.

Varianta postmodernă a scenariului paideic pare a presupune migrarea simultană a celor doi – magistru și discipol/profesor și elev – dinspre margini către centru.

1.3. Recuzita postmodernă a educației

Vulpea configurează un scenariu paideic centrat pe două elemente: pentru a „îmblânzi”/educa pe cineva îți trebuie foarte multă răbdare, ca prim element, și „graiul de neînțelegeri”, ca al doilea element.

Întâlnirea Micului Prinț cu vulpea...

Răbdarea este importantă în educație deoarece pare a fi rezultatul unor opțiuni fundamentale: pentru unicitatea concretă a copilului în defavoarea abstractizării unificatoare reprezentată de elev, pentru un scenariu educațional necesarmente individualizat în defavoarea unui proces instructiv-educativ mecanizat și repetitiv, pentru entuziasm și spontaneitate în defavoarea unor strategii și metode concepute din perspectiva unor obiective prestabilite, pentru autoritate slabă (despre care vom vorbi ulterior) în defavoarea puterii etc.

Practic, vulpea propune un proiect educațional de factură postmodernă, ca un răspuns exasperat (de aceea exagerat) la rigiditatea și birocratizarea tipului modern de educație (să nu uităm una din tainele pe care vulpea i-o spune Micului Prinț: „Limpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă-n miezul lucrurilor” (Saint-Exupéry, 2002, p. 95); dar modernitatea a privilegiat rațiunea, iar educația avea drept scop, așa cum spune Kant, dobândirea autonomiei rațiunii. Or, prin apelul la „inimă”, adică la registrul afectiv (inteligenta emoțională de care vorbește Daniel Goleman), vulpea denunță certitudinea că rațiunea reprezintă unica și cea mai importantă cale de relaționare a omului cu realitatea, criticând în același timp serii întregi de filosofi care au privilegiat văzul în dauna celorlalte simțuri: „Zadarnic am sta să căutăm reflecții, fie ele și modeste, sau analize demne de acest nume referitoare la mirosmuri, parfumuri și miresme în lucrări de filosofie consacrate judecății de gust, esteticii, analizei sentimentelor, emoțiilor și percepțiilor artistice. Totul pentru ochi! Și, de asemenea, o bunăvoință față de ureche, pentru că aceste două organe țin lumea la dis-

tanță, spre deosebire de gust, de pipăit și de miros, care presupun carnea și trupul în totalitatea lui”. (Onfray, 2008, p. 106)

Prezența vulpii în configurarea scenariului paideic pare a sugera „răsturnarea copernicană” operată de postmoderni prin centrarea demersului lor pe corp în detrimentul spiritului, pe simțuri în detrimentul rațiunii, pe plăcere în detrimentul datoriei.

Graiul este izvor de neînțelegeri pentru că școala cultivă acele elemente ale limbajului care țin de comunitate, care descriu și permit asimilarea acelor habititudini, mentalități, reglementări care constituie un fond comun de cunoaștere specific unei comunități în sens larg, unei comunități profesionale sau de altă natură, în sens restrâns. Gert Biesta descrie acest tip de comunitate ca fiind una rațională, iar acest fond comun de cunoaștere, numit „discurs comun” are rolul de a transforma un „intrus” într-un membru al comunității.

În cadrul comunității raționale și în calitate de membri ai acesteia, afirmă Gert Biesta, „noi suntem *intersanjabili*”: „Realmente nu contează cine spune ceva, atâta timp cât ceea ce spune „are sens”. Comunitatea rațională oferă astfel indivizilor o modalitate de comunicare, dar este o modalitate specifică” (Biesta, 2006, p. 56), prin intermediul căreia mesajul este depersonalizat, transformat într-un discurs neutru, specific oricărui reprezentant al comunității respective: „Ne așteptăm ca doctorii, veterinarii sau electricienii să vorbească în acord cu regulile și principiile discursului rațional al comunității pentru care sunt reprezentativi”. (Biesta, 2006, p. 56)

Poate că ar trebui să facem o remarcă relativ la educația care ne învață limbajul comunității, ne cultivă fondul comun, uneori împotriva posibilităților noastre individuale: o astfel de educație se confundă cu un proces de transmitere, acceptând variații și modificări doar în ceea ce privește conținutul transmis; în schimb, nu va pune niciodată sub semnul întrebării procesul însuși de transmitere, deși semne critice în raport cu reducerea educației la un simplu proces de transmitere întâlnim chiar la vechii greci; în acest sens, putem aminti *Banchetul* platonice.

Dacă educația nu este un simplu proces de transmitere, atunci trebuie să ieșim din cadrele „comunității raționale” pentru a ne dobândi vocea proprie, caz în care avem nevoie de un împlânzitor anume și nu de orice împlânzitor; din aceste motive, credem că, în varianta sa postmodernă, educația reprezintă evenimentul întâlnirii dintre acela care simte cu disperare nevoia de împlânzire și împlânzitorul său; vulpea îl căuta pe Micul Prinț care, confuz încă, își părăsise planeta fără să știe că era în căutarea vulpii.

Cu alte cuvinte, contează doar *ceea ce este spus*, indiferent de care membru al comunității respective este spus, ceea ce trimite în plan secundar *modul în care este spus*, «vocea particulară a unui vorbitor anume». Pentru postmoderni, modernitatea a golit individul de conținut prin intermediul educației, pentru a promova cetățeanul, acea persoană care și-a însușit discursul de legitimare specific comunității respective, care este înainte de toate membru al acelei comunități și care va percepe lumea într-o manieră dihotomică, specifică alterității: cei care sunt parte a aceleiași comunități și