

Cuprins

<i>Cuvânt înainte</i> (IPS Teofan, Mitropolitul Moldovei și Bucovinei)	9
Introducere	11
Capitolul 1. Educația religioasă – între necesitate și posibilitate	15
1.1. Argumente pentru educația religioasă	15
1.2. Relația dintre religie și educație	17
1.3. Religie și culturalizare	19
1.4. Educația – raționalistă sau umanistă ?	21
1.5. Asumarea unui nou statut profesional : preotul-profesor	23
1.6. Raportul laic/religios în dimensionarea educației religioase	24
1.7. Statutul educației religioase în școala românească	26
1.8. Factori responsabili pentru realizarea educației creștine	31
1.9. Religia în școală – între competență și diletantism	33
1.10. Necesitatea educației religioase timpurii	35
1.11. Educația religioasă – o posibilitate pentru învățământul preșcolar	36
1.12. Religia ca disciplină de studiu în liceu	38
1.13. Religia în universitate	40
Capitolul 2. Integralitate și continuitate formativă prin educația religioasă	45
2.1. Formarea spirituală prin catehizare și educație religioasă. Specificități, continuități, complementarități	45
2.2. Educația religioasă, o educație pentru libertate	55
2.3. Pledoarie pentru o moralitate înduhovnicită	56
2.4. Avem nevoie de un învățământ confesional ?	58
2.5. Avem evoluționismul : ce facem cu el ?	60
2.6. Statutul icoanelor în spațiul școlar	62
2.7. Este permisă oficierea unei slujbe religioase în școală ?	63
2.8. Perspectivele educației religioase într-o Europă unită	65
2.9. Integrarea valorilor ortodoxiei românești în context european	66
Capitolul 3. Educația religioasă în perspectivă istorică	71
3.1. Educația la vechii israeliți	71
3.2. Educația religioasă în Antichitatea clasică	75
3.3. Paradigma educațională creștină	79
3.4. Educația în gândirea Părinților Bisericii și a filosofilor creștini	84
3.5. Clasicii pedagogiei universale și educația religioasă	96
3.6. Preocupări spiritual-religioase în pedagogia contemporană	104
Capitolul 4. Modele și motive educaționale în creștinism	111
4.1. Pentru o pedagogie a modelelor	111
4.2. Iisus Hristos ca învățător suprem	113

4.3. Modelul slujirii aproapelui	116
4.4. „Calea, Adevărul și Viața” – referințe valorice centrale	118
4.5. Iubirea creștină – un model de raportare la alteritate	119
4.6. Copilăria – model al virtuții	121
4.7. Pilda Semănătorului sau despre transmiterea și creșterea credinței	122
4.8. Pilda talanților sau despre purtarea de grijă și sporirea talentului	123
4.9. Parabola fiului risipitor	125
4.10. „Rațiunea” și puterea formatoare a sufletului la Sfântul Antonie cel Mare	126
4.11. Puterea discernământului și a darului deosebirii	128
4.12. Pedagogia rugăciunii	130
4.13. Revalorizarea și golirea de sine, condiție a mersului înainte	132
4.14. Alte ipostaze ale trăirii religioase	134

Capitolul 5. Prefigurări contemporane ale valorilor religioase.

Importanță, metamorfoze, implicații	137
5.1. Cunoaștere, credință, educație	137
5.2. Limitele cunoașterii lui Dumnezeu	141
5.3. Proiecția spre absolut a ființei umane	144
5.4. Implicații axiologice ale experienței sacralului	147
5.5. Desacralizare și noi forme de indiferentism religios	153
5.6. Aspecte postmoderne ale religiozității	157
5.7. De ce n-am avea fiecare „religia” noastră?	160
5.8. Avatarurile culturii mediatice și credința religioasă	161
5.9. Capcanele irealului	165
5.10. Omul, mediul și lucrurile. Înstrăinare și reificare	166
5.11. Religia și paradigmele științei	170
5.12. Dimensiuni educative ale artei religioase	176
5.13. Religia și kitschul	177
5.14. Despre pedagogia semnului religios	179
5.15. Biserica și angajarea politică	183
5.16. Prestanță și prestații educative ale laicului	185
5.17. Ortodoxie <i>versus</i> catolicism?	187

Capitolul 6. Valențe educative ale valorilor religioase

6.1. Statutul educației religioase : referințe internaționale	189
6.2. Intenționalitate și responsabilitate în promovarea educației religioase	192
6.3. Finalități ale educației religioase	195
6.4. Valențe educative ale serviciului divin	199
6.5. Rolul educativ al Bisericii	200
6.6. Virtuți pedagogice ale sărbătorilor religioase	202
6.7. Preotul ca educator	204
6.8. Determinări psihologice ale credinței religioase	206
6.9. Specificul educației religioase în diferite etape psihogenetice	214
6.10. Educația religioasă în perspectiva ecumenismului și dialogului interconfesional	221
6.11. Locul religiei în promovarea educației interculturale	225
6.12. Identitate, unitate și diversitate în manifestarea și formarea religioasă	229

Capitolul 7. Aspecte strategice și metodice ale educației religioase

7.1. Ipostaze ale finalităților educației religioase	233
7.2. Principii și reguli de realizare a educației religioase	242
7.3. Structuri curriculare la disciplina religie	248
7.4. Posibilități de integrare a conținuturilor la disciplina religie	283

7.5. Metode de predare-învățare	291
7.6. Evaluarea cunoștințelor și atitudinilor religioase	307
7.7. Probleme actuale privind evaluarea. Descriptorii de performanță	311
7.8. Proiectarea lecției de religie	315
7.9. Exemple de proiectare și de evaluare a lecției de religie	325
7.10. Forme de realizare a educației religioase	345
7.11. Limbaj și comunicare la ora de religie	346
Capitolul 8. Concluzii cu caracter teoretic și metodic	355
8.1. Educația religioasă – dimensiune a educației contemporane	355
8.2. Integralitatea formării religioase	356
8.3. Valorile religioase și setea de absolut a ființei umane	357
8.4. Importanța și specificul educației religioase	358
8.5. Complementaritatea laicat-clericat în realizarea educației religioase	359
8.6. Principiul interconfesionalității în predarea religiei	361
8.7. Competență și calitate în realizarea educației religioase	362
8.8. Priorități și exigențe pentru viitor	363
<i>Bibliografie</i>	365

În *Tratatul de pedagogie*, Kant amintește despre rolul religiei în educație, insistând asupra raporturilor dintre morală și religie și asupra ideii de divinitate, care se pretează percepției la vârsta copilăriei. Prima întrebare pe care și-o pune filosoful din Königsberg este dacă e posibil să introducem de timpuriu în spiritul copiilor ideile religioase. „Ideile religioase presupun întotdeauna oarecare teologie. Deci, cum să predai o teologie tineretului, care, departe de a cunoaște lumea, nu se cunoaște încă pe sine însuși? Cum ar putea tineretul, care nu știe încă ce este datoria, să înțeleagă o datorie imediată către Dumnezeu?” (1992, p. 69).

Kant este de părere că inculcarea ideii existenței lui Dumnezeu ar trebui realizată încă din copilărie, prin atragerea atenției asupra cazurilor finale, asupra ordinii și scopurilor lumii naturale, asupra coerenței sistemului lumii, care s-ar explica prin necesitatea unei ființe supreme și a unui legiuitor. Dascălul trebuie să-și însușească ideea că nu este bine să se cultive frica față de puterea divină; nu prin idei false strecurate în imaginația copiilor se sprijină și se cultivă tendința copilului către religiozitate. Copiii vor înțelege, fără a avea încă ideea abstractă a datoriei, că există o lege mai presus de toate, care determină tot ce există și care nu ține de capriciile oamenilor.

Un mijloc nimerit de a face cunoscută ideea de divinitate constă în asemuirea lui Dumnezeu cu un tată de familie sub supravegherea căruia am fi așezați.

Religia are o puternică dimensiune moralizatoare. Ea este legea care stă în noi, este morală aplicată la cunoașterea lui Dumnezeu. Dacă religia nu se unește cu moralitatea, ea nu rămâne decât un simplu mod de a solicita pronia cerească. Religia se împlinește doar în acele inimi însuflețite de ideea datoriei morale. Legea divină trebuie să fie privită totdeauna ca o lege naturală, neimpusă cu forța. Educația religioasă presupune puternice antecedente morale. Ea nu începe, în nici un caz, cu teologia, cu instruirea abstractă. Precedentul comportamental este fundamentul și îmbie la speranța într-o acțiune reușită. Muștrările conștiinței vor rămâne fără efect dacă nu emerg dinspre divinitate, „al cărei scaun măreț este foarte înalt deasupra noastră, dar care a stabilit în noi un tribunal” (1992, p. 72). Educația care li se face copiilor va avea mai mult un caracter negativ decât pozitiv (în sensul dat de Rousseau: nu să dăm copiilor ceva, ci să-i apărăm, să-i ținem la distanță de ceva rău). Recitarea unor formule memorate mecanic nu le poate da decât o falsă idee despre evlavie. Adevăratul chip de a-l cinsti pe Dumnezeu este de a lucra și gândi în spiritul și vrerea lui, și mai puțin a-l invoca la tot pasul. Există o profanare prin supralicitare. „De câte ori oamenii pronunță numele lui Dumnezeu ar trebui să fie pătrunși de respect și, de aceea, ei ar trebui să uzeze rar de dânsul, și niciodată în mod ușuratic. Copilul trebuie să învețe a simți respect pentru Dumnezeu mai întâi ca stăpân al vieții sale și al lumii întregi, apoi ca protector al oamenilor, și, în sfârșit, ca judecător al lor” (1992, p. 72). Ideea de Dumnezeu este legată indestructibil de cea a datoriei, de respectarea necondiționată a părții din legea supremă răsfrântă în noi. Mai presus de idee stă actul moral, care este baza și călăuza ce ne duce către divinitate.

J.F. HERBART (1776-1841). Scopul educației, după Herbart, este de a forma la copil caracterul moral. De aici și primatul unui principiu care îi aparține marelui filosof german, cel al învățământului educativ, care conduce direct la moralizarea omului. Herbart a introdus în pedagogie principiul *învățământului educativ* pentru a circumscrie consecințele instruirii asupra educației voinței, a profilului moral al copilului. „Toată valoarea învățământului educativ – scrie urmașul lui Kant la Universitatea din Königsberg –

se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micșoreze ; s-o înobileze, nu s-o degradeze” (Herbart, 1976, p. 21). Pedagogul amintit acordă o mare atenție valorilor și cere profesorilor să dezvăluie la lecții sensurile profunde ale cunoștințelor studiate (în etapa sau „treapta” valorificării). Herbart rămâne în istoria gândirii pedagogice prin avansarea cunoscutelor trepte formale, transpuse de mulți metodiști la specificul educației religioase.

Este de acord cu ideea că educația religioasă merită a fi realizată devreme, în primii ani ai copilăriei, pentru a fortifica trăirea și conștiința religioasă. Religia, pentru copil, are un rol protector : ea ajută și fortifică, apără și construiește, dar nu trebuie dată copilului prin detalieri și intrare în amănunte. Se scot în evidență dimensiunile formative și mai puțin cele informative ale religiei. Religia se va preda nu la modul dogmatic, ci printr-o strânsă corelație cu cunoștințele despre natură și prin raportarea la deprinderile etice. Când vine la școală, copilul trebuie să fie pregătit încă din familie pentru fortificarea conștiinței religioase. Determinarea materiei învățământului religios stă în sarcina teologilor, iar filosofiei îi revine obligația să demonstreze că nici o știință nu e în stare să dea mai multă încredere decât credința religioasă. Particularitățile fiecărei confesiuni vor fi precedate de educația creștină în genere, iar aceasta se va sprijini pe povestirile biblice. Deși cere învățământului religios să cultive ideea de Dumnezeu, Herbart insistă mai ales asupra dimensiunilor morale ale acestei laturi a educației.

Scopul educației, după Herbart, este să cultive la fiecare materie de învățământ cât mai multe interese și să utilizeze pentru stimularea fiecărui interes cât mai multe obiecte de învățământ. Educația indirectă (învățământul) are la bază două tipuri de interese : interese de cunoaștere și interese simpatetice (subiectiv-practice). În grupa acestora din urmă intuim prezența intereselor religioase alături de cele morale și sociale.

MARIA MONTESSORI (1870-1952). Pedagogul italian a impus în pedagogia secolului XX o metodă de educație bazată pe respectarea libertății copilului într-un mediu organizat, bogat în stimuli dimensionați în funcție de interese și dorințe naturale. Pentru Maria Montessori, libertatea devine o condiție și o metodă de formare. În ființa umană – scrie pedagogul invocat – zace o impulsivitate naturală către creștere, pentru autotransformare. Impulsivitatea se manifestă infailibil, aproape după un plan providențial. Fiecare perioadă senzitivă presupune o anumită nevoie dominantă, iar satisfacerea acestei nevoi pregătește calea pentru apariția alteia. Copilul, asemenea unui burete, absoarbe din jur ceea ce îi trebuie la un moment dat, transformând totul în propria sa substanță. Copilul nu este format de educator, ci se formează singur. Rolul educatorului este de a pregăti mediul favorabil pentru această autoformare. Educația senzorială devine dominantă în școlile montessoriene.

Principiul educațional schițat mai sus rămâne valabil și pentru realizarea educației religioase. Se are în vedere pregătirea unei ambianțe care să favorizeze expansiunea sentimentului religios, a bunătății inimii și a conștiinței religioase. Există o simetrie între educația senzorială, practică și educația sentimentului pietății. Maria Montessori a experimentat propria metodă de realizare a educației religioase la o școală de stat din Barcelona. Pentru aceasta, a creat o *biserică a copiilor*, pe măsura și în funcție de nevoile acestora. Atât mobilierul, cât și unele obiecte de cult (catolic) au fost proporționate după posibilitățile fizice și mentale ale copiilor. Ei înșiși aveau posibilitatea să aranjeze scăunelele pentru îngenunchere, să tragă perdelele de la ferestre, să rearanjeze grupurile de statuete sau florile, să aprindă lumânările. În biserică astfel proiectată și administrată

oficia și instruia un preot. Exercițiile anterioare în care fuseseră antrenați copiii se dovedeau și în acest cadru fructuoase. Exercițiile de *păstrare a liniștii*, realizate în sala de curs, deveneau aici reculegere interioară în semiintinericul din casa Domnului. Gesturile din capelă deveneau aplicații ale unor scheme comportamentale însușite cu grijă în spațiul clasei. În același timp, copiii făceau deosebirea dintre gestul din afara capelei și semnificația nouă, dobândită de același gest în noul ambient. Semnificația mistică a gesturilor din interior căpăta din ce în ce mai mult densitate și acestea erau interiorizate din ce în ce mai pregnant de către copii. La un moment dat, când copiii au deprins scris-cititul, au fost puși în situația de a construi ei înșiși obiecte de cult în miniatură sau au fost implicați în mod activ în cadrul ceremoniei religioase. Erau supuși unor exerciții de selectare și grupare a obiectelor sacre, în funcție de rolul lor în cadrul ceremoniei. Simultan, copiii își însușeau și o serie de termeni specifici exercițiului sacramental. „Religioși și liberi în operațiile lor intelectuale și în munca pe care metoda noastră le-o oferă – concluzionează Maria Montessori –, ei își clădesc spirite puternice, robuste, ca și corpurile lor ce sunt bine hrănite. Crescând în acest mod, ei nu au nici timiditate, nici frică. Ei arată o plăcere dezinvoltă a curajului, o cunoaștere sănătoasă a lucrurilor, o credință înainte de toate în Dumnezeu, autorul și conservatorul vieții. Sunt atât de capabili de a distinge între lucrurile naturale și supranaturale, încât această intuiție ne face să credem că ar fi o perioadă senzitivă religioasă: prima vârstă pare a fi legată de ideea de Dumnezeu, precum dezvoltarea corpului depinde atât de puternic de legile naturii ce sunt pe cale de a se transforma. Îmi amintesc de o fetiță de doi ani care, în fața unei statuete a pruncului Iisus, spuse: «Aceasta nu este o păpușă»” (Montessori, 1958, p. 234). Ca o altă posibilitate de a introduce copiii într-un cult religios, Montessori sugerează lucrările practice, de cultivare a grâului sau de facere a vinului, ca materiale indispensabile și legate de taina euharistiei. Cu acest prilej, copiii iau act de cele mai intime procese naturale, care întregesc sau susțin dialectica devenirii divine.

3.6. Preocupări spiritual-religioase în pedagogia contemporană

Pedagogia existențialistă

Un grup de pedagogi iluștri, care își originează gândirea în filosofia existențialistă, au insistat în mai multe lucrări asupra importanței și formelor de insinuare a educației religioase. Merită să amintim, în acest sens, prestațiile următorilor gânditori: James D. Smart, Iris V. Culley, D. Campbell Wyckoff și George F. Kneller (*cf.* Gangel și Benson, 1994). James D. Smart scrie de pe o poziție prezbiteriană și susține ideea că recuperarea teologiei este de mare importanță pentru sectoarele practice din viața Bisericii. După el, învățământul trebuie să existe pentru că viața care a venit în lume prin Iisus are nevoie de un canal de comunicare uman, prin care să se poată ajunge la un număr tot mai mare de bărbați, femei, copii, tineri și să se întrupeze în actele lor. Rațiunea educației religioase constă în a adânci canalul uman, a ajuta la creșterea și sporirea spiritului în om, prin raportarea permanentă la Hristos și la chemările Bisericii. Iris V. Culley se remarcă prin deschiderea ecumenică a preocupărilor sale. Ea vorbește de un învățământ centrat spre viață, dar nu în sensul filosofului pragmatist John Dewey, ci în înțelesul întăririi raportului sinelui cu alții, cu lucrurile, cu universul și cu istoria. D. Campbell

Wyckoff este preocupat de legarea teoriei educației de teologie. După el, învățământul religios este procesul dirijat prin care copiii, tinerii sunt ajutați să dobândească în fiecare etapă de creștere acele deprinderi, abilități, atitudini, opinii, idei, intenții care să le permită să-și formeze o personalitate tot mai integrată, să ducă o viață competentă și satisfăcătoare în mediul lor social și să lucreze tot mai strâns împreună cu Dumnezeu și cu omul, pentru a transforma societatea într-o adevărată comunitate de oameni, care să trăiască în înțelegere unii cu alții. George F. Kneller vede în existențialism o concepție sănătoasă despre educație. În opinia sa, experiența este o instanță hotărâtoare pentru soarta individului. Prin experiență dispare calitatea de „lucru” și apare calitatea de „personalitate”. Realitatea obiectului sau a persoanei a devenit o certitudine prin „contactul” prilejuit de experiență. Învățământul este o încercare creativă de a rezolva diferențele dintre individ și societate, de a menține libertatea individului fără a-i permite acestuia ceva care să poată dăuna societății.

Teorii pedagogice spiritualiste

Adepții acestui curent pedagogic sunt interesați de relația care se stabilește între eu și univers, de misterul și metafizica acestui raport. Substraturile metafizice sunt destul de eterogene : de la creștinismul clasic sau revizuit, trecând prin budismul zen și taoism și ajungând până la presupuzițiile New Age-ului în materie de educație. În concepția adepților acestui curent, individul trebuie să învețe să se elibereze de contingent și să se depășească pentru a se înălța la un nivel maxim de spiritualitate și autonomie. Toate energiile interioare se cer a fi canalizate pentru a asigura medierea și contemplarea transcendentului. Energia se găsește în interiorul persoanei. Ființa umană se va pune în contact cu divinitatea, care este prezentă peste tot. Rolul inițiativei îi aparține însă omului. Este și ceea ce susține Krishnamurti, un reprezentant al acestei direcții : „Problema de a ști dacă există un Dumnezeu, un Adevăr, o Realitate (sau orice nume i-am mai da), nu poate găsi niciodată un răspuns în cărți, la preoți, la filosofi sau la salvatori. Nimeni și nimic nu poate să răspundă la această întrebare decât voi înșivă, și de aceea e nevoie de o cunoaștere a sinelui. Lipsa de maturitate este o lipsă în a te cunoaște. A te cunoaște este începutul înțelepciunii” (*apud* Bertrand, 1993, p. 22).

Principiile de bază ale mișcării spiritualiste sunt următoarele :

- a) complementaritatea experiențelor fizice și spirituale ; acceptarea explicației doar ca o metaforă ; utilizarea unor niveluri explicative noncontradictorii pentru a da seama de propriul realității fizice, biologice, mentale și spirituale ;
- b) concepția teleologică a vieții și a evoluției : realitatea ultimă este percepută ca fiind unică și transcendentă ; orice act fiziologic dobândește o valoare umană când cuprinde și o dimensiune spirituală ;
- c) descoperirea valorilor fundamentale în experiența interioară, în ierarhia nivelurilor conștiinței ; posibilitatea de influențare supra- și subconștientă ;
- d) scopul vieții ar consta în participarea conștientă la creșterea individuală și la procesul evoluției ; dezvoltarea individuală este posibilă în comunitate, prin integrare în joc, în muncă și implicare în propria creștere ;
- e) scopul societății este de a favoriza dezvoltarea potențialurilor transcendente și emergența individului către perfecțiune.

Educația spiritualistă trimite la o filosofie a eternității și a universalității. Ființa umană este caracterizată prin puterile transcendente ale conștiinței sale. Omul se ridică

la altitudinea cerută de divinitate atunci când conștiința lui dobândește această dimensiune cosmică și transcendentă.

Vom trece succint în revistă principalele contribuții ale pedagogiei care se subordonează direcției în discuție (*cf.* Bertrand, 1993).

A. MASLOW. Gândirea psihologică și pedagogică a lui Maslow a trecut prin trei stadii: behaviorismul, umanismul și momentul metafizic. Odată cu nașterea propriului său copil, el a înțeles că educația trebuie să favorizeze autoactualizarea persoanei, adică posibilitatea de a deveni pe deplin uman și a-și dezvolta la maximum potențialurile firești. El a afirmat că învățarea intrinsecă sau actualizarea sinelui este mai importantă decât învățarea extrinsecă, adică cea realizată prin memorarea faptelor, legilor etc. De aceea, Maslow va visa la un colegiu fără cerințe sau diplome, în care fiecare individ ar urma să-și stabilească propriul său traseu educațional. În contact cu literatura zen, psihologul american va ajunge să fundeze o teorie bazată pe transcendență. Tinde să înlocuiască vechiul concept de autoactualizare prin expresia de plenitudine umană. Studiind din punct de vedere psihologic experiența mistică și religioasă, Maslow va distinge două tipuri de cunoaștere: conștiința cosmică, ca un sentiment de apartenență la univers, și percepția restrânsă a unui element particular (cum ar fi o floare sau un fluture), prin care subiectul se uită pe sine ca subiect. După el, mai degrabă experiențele cotidiene conțin elemente religioase, decât religiile convenționale. Experiența religioasă transcendențială nu ar avea nimic în comun cu instituțiile religioase: de aici și teza paradoxală pe care o susține Maslow, și anume că experiența religioasă autentică este invers proporțională cu gradul de organizare a unei instituții religioase. Maslow identifică un ansamblu de valori ale ființei, care o fac să se situeze dincolo de actualizarea de sine. Aceste valori, numite și metanevoi, sunt adevărul, frumusețea, bunătatea, unitatea, energia vitală, unicitatea persoanei, justiția, ordinea, simplitatea, bogăția inimii etc. Dintr-un anumit punct de vedere, educația constă în a facilita cunoașterea de sine în legătură cu această apartenență la univers. Ar fi vorba de a învăța ceea ce ești, de a asculta de vocile interioare, de a descoperi sensul profund al existenței tale. Persoanele care își conștientizează propriul interior pot să-și extragă și să pună în funcțiune o multitudine de valori. Educația ar avea menirea de a descoperi subtectonica subiectivă și satisfacerea metanevoilor. Viața se cere a fi prețuită în acest sens, iar bucuria de a trăi trebuie să ne conducă toți pașii. Sistemul școlar actual nu cultivă bucuria de a trăi; această formă „behavioristă” de învățământ se cere a fi întregită cu tehnici de meditație și de contemplație. Profesorul trebuie să fie deschis; el are datoria de a-l ajuta pe elev să se descopere. Se vor satisface nevoile psihologice fundamentale: securitatea, sentimentul de apartenență, dragostea, respectul, prețuirea. Cel mai bun mod de a preda o materie este de a facilita elevului o percepție intuitivă privind relația sa cu universul. Copilul se cuvine a fi adus la starea de a intui simultan temporalul și eternul, de a recepta un obiect sau eveniment în dimensiunea sa sacră și profană. Într-un cuvânt, educația are ca scop favorizarea, la nivelul individului, a cunoașterii Ființei.

W. HARMAN. Acest autor propune o concepție privind cunoașterea umană care corespunde unei viziuni metafizice asupra vieții. Principalele caracteristici ale gândirii sale sunt:

- a) cunoașterea este inclusivă și nu exclusivă; distincția dintre știință și religie sau discipline umaniste se atenuază; se acordă o importanță egală atât experienței subiective, cât și celei obiective;

- b) știința este eclectică în ceea ce privește metodologia ; experiența controlată nu este singura cale de a ajunge la adevăr ; se propune complementaritatea în detrimentul reduționismelor metodologice sau explicative ;
- c) noua paradigmă a cunoașterii se va deschide tentativelor de sistematizare ale experienței subiective ;
- d) știința nu se va fundamenta pe dihotomia observator/observat sau anchetator/anchetat ; se manifestă tentația unei colaborări între cele două instanțe ;
- e) știința se va baza nu numai pe neutralitatea obiectivă, ci se va afirma ca morală atașată condiției umane ;
- f) știința va încerca să reconcilieze dihotomii precum libertate/determinism, materialism/transcendentalism, știință/religie ;
- g) paradigma metafizică va favoriza o viziune totală asupra experiențelor, precum creațivitatea, intuiția, trăirea mistică, experiența religioasă etc.

Harman susține că educația are menirea să pună accentul pe căutarea centrului divin. Ea are ca scop căutarea absolutului printr-o tehnologie modificatoare asupra individului, prin dezvoltarea și actualizarea unor multiple fațete ale conștiinței. Educația este o căutare interioară cu scopul de a-l scoate pe individ din propria sa cochilie. Prin educație, se face pasul către o formă superioară de cunoaștere. Cunoașterea umană se face prin integrarea unor niveluri distincte, de la inferior la superior, în următoarea ordine : mai întâi există o percepere senzorială, apoi intervine conceptualizarea și, în final, se ajunge la modalitatea extrasenzorială de raportare la realitate. Fiecare nivel îl include pe celălalt. Perceperea ordinii cosmice duce la o iluminare intelectuală, la o exaltare morală și la un sentiment de bucurie imposibil de descris prin cuvinte, dar care este similar cu acel sens al imortalității, al conștiinței vieții eterne. Harman concepe activitățile educative ca pe o tehnologie a schimbării persoanei în consens cu o filosofie a unui transcendentalism existențial. Organizarea acțiunilor educaționale este centrată pe educat. Elevul fiind agentul principal al acestui travaliu, el singur își va căuta calea potrivită de autoperfecționare. Își va alege programul pe care îl dorește, se va autoevalua, își va redimensiona traseul educativ atunci când găsește necesar acest lucru.

G. LEONARD. Criticând sistemul actual de învățământ, bazat pe pasivitate și iresponsabilitate, pe spiritul represiv și conservator, Leonard propune o variantă de învățare legată de plăcere și viață. El afirmă că starea naturală a omului este bucuria, o forță care l-ar putea conduce pe individ până la starea de extaz. Extazul este acea modalitate a omului de a intra în contact cu o Conștiință a universului. Este un mod de racordare a ființei la ritmul fundamental, originar. De aceea, propune o educație extatică, ce reconciliază învățarea cu viața, rațiunea cu câmpul emotiv. Educația bazată pe bucuria de a învăța se sprijină pe o trăire mistică a raporturilor noastre cu universul. Misticismul se poate reinterpretă, acesta fiind o credință în care sinele se unifică într-un tot numit Dumnezeu sau Unitatea universului. Educația trebuie să îndeplinească două sarcini : mai întâi, va conduce la o eliberare a activităților din școală de corsetul preocupărilor efemere, cotidiene, de rutine, pentru a pune în centru creativitatea ; apoi, elevul va achiziționa o disciplină interioară similar artistului creator, și un sens al responsabilității cosmice. Valorile care trebuie cultivate la elevi sunt : împărtășirea spirituală, creativitatea, prietenia, cooperarea, empatia și deschiderea sufletească. Meditația și lectura textelor sacre sunt modalități ale educației extatice. Meditația este un exercițiu care permite celor