



CUPRINS

Prefață / 7

- I. Introducere. Educația contemporană între vechea și noua paradigmă pedagogică / 9
 - II. Finalitățile educației contemporane / 13
 - III. Educația axiologică. Educația pentru comunicare. Educația pentru schimbare – dimensiuni coordonatoare ale educației contemporane / 27
 - IV. Educația pentru societatea cunoașterii. Educația interculturală. Educația intelectuală – fundamente conceptual-formative ale educației contemporane / 47
 - V. Educația morală. Educația religioasă. Educația juridică. Educația prin și pentru muncă. Educația pentru disciplină. Educația patriotică – modalități de formare a caracterului / 63
 - VI. Educația tehnologică. Educația profesională. Educația economică. Bazele acțiunii eficiente / 95
 - VII. Educația estetică, formarea spiritului pentru frumos / 107
 - VIII. Educația fizică, *mens sana in corpore sano* / 113
 - IX. Educația sexuală în relație cu educația afectiv-atiudinală a personalității / 117
 - X. Noile educații / 123
- Concluzii / 137
- Bibliografie generală* / 139



INTRODUCERE. EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ ÎN TRE VECHEA ȘI NOUA PARADIGMĂ PEDAGOGICĂ

Educația contemporană reprezintă educația dintotdeauna în permanența ei, educația care răspunde solicitărilor societății contemporane, mai mult care anticipează transformările societății viitoare, proiectează, organizează, coordonează acțiunile și factorii responsabili de aceste transformări. Dimensiunile societății contemporane sînt identificate printr-un proces ciclic de evaluare, revalorizare și restructurare a educației, determinat în prezent de fenomenul cronologic de trecere în mileniul trei, în al XXI-lea secol de existență a omenirii, trecere care a antrenat schimbări politice, economice, sociale, educaționale radicale. Înțelegem dimensiunile educației contemporane într-o viziune: 1. holistico-structurală; 2. cibernetică; 3. axiologică; 4. democratică; 5. interculturală; 6. managerială; 7. centrată pe subiectul educațional 8. constructivist-pragmatică, 9. inter- și transdisciplinară.

1. Viziunea holistico-structurală se referă la procesul de *modelare a întregii personalități* umane de către educație. Educația viitorului vizează în mod necesar:

- a. emisfera stîngă și emisfera dreaptă a creierului (interacțiunea dintre algoritmic și euristic);
- b. nivelele conștient (învățarea), subconștient (automatisme), inconștient (pulsunile) psihicului;
- c. subsistemele cognitiv (idei), afectiv (sentimente), volitiv (decizii), caracterial (trăsături), inter-relațional (relațiile cu semenii).

2. Viziunea cibernetică se referă la modalitatea în care se realizează această interacțiune neurologică, psihologică, la nivelul întregii personalități, inter-relațională, *circularitatea permanentă*:

- a. intrapersonală (relațiile cu propria personalitate);
- b. interpersonală (relațiile cu ceilalți);
- c. intragrupală (relațiile într-un grup);
- d. inter-grupală (relațiile între grupuri);
- e. societală (relațiile cu societatea).

3. Viziunea axiologică – prin care considerăm că educația trebuie să fie coordonată de *valoarea* autentică, atenția acțiunii educaționale deplasîndu-se pe formarea *atitudinilor* adecvate pentru dezvoltarea capacităților și competențelor, pentru însușirea cunoștințelor, pentru dezvoltarea priceperilor și deprinderilor. „Dacă dorim să concepem educația ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale și emoționale față de natură și față de semenii, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educației. Dacă filosofia nu-și propune să rămînă un instrument simbolic,

verbal sau sentimental al câtorva aleși sau o dogmă pur arbitrară, bilanțul experiențelor trecute și programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini.” (J.Dewey, 1990)

4. Viziunea democratică, antiautoritaristă – concretizată în democrația educațională bine înțeleasă atât la nivel instituțional prin relațiile dintre minister, inspectorat școlar, universități și școli, cât și la nivelul relațiilor profesori – subiecți educaționali care perpetuează în mod nejustificat formula *magister dixit*.

5. Viziunea interculturală, de comunicare între culturi diferite, între orientări culturale, de acceptare reciprocă și toleranță matură, comunicare reflectată în plan de învățământ, în programele analitice, dar și în atitudinile și conduita partenerilor educaționali.

6. Viziunea managerială – concretizată în descentralizare educațională, proiectare, planificare, organizare, conducere, consiliere – toate acestea sub semnul eficienței.

7. Viziunea învățării centrate pe subiectul educațional ca principal actor, dar și beneficiar al procesului educațional, învățare care-și propune creșterea autonomiei elevului/studentului, dar și a responsabilității sale într-o relație complexă cu profesorii/formatori, ghid, consilier etc.

8. Viziunea constructivist-pragmatică manifestată prin ceea ce se numește învățare creativă, personalitate creatoare, motivație intrinsecă, acțiune eficientă și rezultate formative.

9. Viziunea inter și transdisciplinară care se referă în mod special la conținuturile educaționale modulare, integrate, la interacțiunea dintre educația formală, educația non-formală și educația informală. Toate aceste perspective în care concepțiile actuale dimensiunile educației contemporane constituie de fapt o nouă paradigmă a educației opusă vechii paradigme. Bruno Wurtz vorbește despre o astfel de nouă paradigmă a educației în 1992 (*cf.* Cucoș C.), comparând-o cu vechea paradigmă astfel:

PRINCIPIILE VECHII PARADIGME	PRINCIPIILE NOII PARADIGME
Accentul cade pe <i>conținut</i> , pe însușirea cunoștințelor corecte și definitive.	Accentul cade pe <i>învățarea învățării permanente</i> , pe totalitatea conexiunii sensurilor, pe receptivitate față de conceptele noi, pe modul de acces la informații, cunoștințele nefiind niciodată definitive.
A învăța este un <i>rezultat</i> , o sosire, o destinație.	A învăța este o <i>evoluție</i> , o cale fără sosire, un proces.
Structura <i>ierarhică și autoritară</i> . Conformismul e recompensat, gândirea diferită e descurajată.	Principiul egalitarist, antiierarhic, antiautoritar. Elevii și dascălii se privesc ca <i>oameni și nu roluri</i> .
Structura relativ rigidă, <i>programa analitică obligatorie</i> .	Structura relativ <i>flexibilă</i> . Predomină opinia că există mai multe căi și mijloace în predarea unor teme date.
Progres prescris. Cunoștințele se însușesc într-un <i>ritm obligatoriu pentru toți</i> . Accentul cade pe vârsta potrivită pentru diferite activități. Separarea vîrstelor.	<i>Flexibilitatea și integrarea vîrstelor</i> . Elevul nu este legat în mod automat prin vîrstă de anumite teme. Ritmurile învățării în materie pot fi diferite.

PRINCIPIILE VECHII PARADIGME	PRINCIPIILE NOII PARADIGME
<i>Prioritatea randamentului, a performanței, a reușitei.</i>	<i>Prioritatea sinelui, a valorii proprii, a individului, care generează performanțele.</i>
<i>Accentul cade pe lumea exterioară. Experiența lăuntrică este considerată neavenită.</i>	<i>Experiența lăuntrică trebuie considerată un factor de coeziune în învățare. Se promovează activarea imaginației, povestirea de istorii, scrierea de jurnale, cercetarea sentimentelor etc.</i>
<i>Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile generale sînt dezaprobrate.</i>	<i>Instituțiile și ideile care se abat de la convingerile comune sînt promovate ca parte a procesului creativ.</i>
<i>Accentul cade pe gîndirea analitică, liniară a emisferei cerebrale stîngi.</i>	<i>Se depun eforturi pentru a construi și institui o educație care să solicite întregul creier. Raționalitatea emisferei stîngi are drept complement strategiile holiste, neliniare și intuitive. Se urmăresc insistent confluența și contopirea ambelor procese.</i>
<i>Utilizarea etichetării în aprecierea elevilor, în caracterizarea lor, duce la stigmatizarea acestora și la autoîmplinirea profetiei.</i>	<i>Limitarea etichetării la un rol secundar, care să nu devină valorizare fixă.</i>
<i>Preocupare față de norme.</i>	<i>Preocupare față de performanțele individului, raportate la potențialul propriu. Predomină interesul pentru depășirea limitelor sale.</i>
<i>Încredere acordată prioritar cunoștințelor livrești, teoretice, abstracte.</i>	<i>Complexitatea cunoașterii teoretice și abstracte prin experiment și experiență. Învățarea are loc atît în clasă, cît și în afara ei. Se fac incursiuni în cercetare, nu lipsesc ucenicia meșteșugărească, demonstrația practică și înfîlnirea cu experții.</i>
<i>Sălile de clasă se proiectează potrivit cu scopul și destinația lor specială.</i>	<i>Preocuparea pentru ambianța învățării se extinde asupra condițiilor de iluminat, de cromatică a interioarelor, de aerisire, de comoditate fizică, asupra nevoii de alternanță a activităților liniștite cu cele exuberante.</i>
<i>Condiționare birocratică. Rezistența față de propunerile colectivității.</i>	<i>Propunerile colectivității sînt importante.</i>
<i>Educația e considerată necesitate socială doar pentru o anumită perioadă. Se învață pentru prezent, nu pentru viitor.</i>	<i>Educația este privită ca evoluție de-a lungul întregii vieți.</i>
<i>Încrederea crescîndă în mijloacele tehnice. Dezumanizarea învățămîntului.</i>	<i>Utilizarea strict instrumentală a mijloacelor tehnice adecvate. Relațiile profesor – elev sînt de neînlocuit.</i>
<i>Numai dascălul emite cunoștințe. Sens unic al fluxului informativ.</i>	<i>Dascălul învață și el de la elevi. Reciprocitatea învățării.</i>

Dacă formulăm întrebarea cînd s-a sfîrșit vechea paradigmă pedagogică și cînd a început noua paradigmă, este dificil de răspuns. Din punct de vedere teoretic, am putea susține faptul că noua paradigmă pedagogică începe o dată cu orientările pedagogice de la începutul secolului XX, cunoscute sub denumirea de educația nouă pentru interesele copilului, educația activă, democratică (Ferrière A., Aebli H., Binet A., J. Dewey, Ed. Claparède, M. Montessori, E. Kay). Din punct de vedere practic, am putea argumenta că în anumite perioade istorice (vezi comunismul), în anumite țări și contexte sociale, noua

paradigmă pedagogică nu a început să funcționeze. Pentru a deveni semnificativă pentru România, noua paradigmă pedagogică trebuie să fie generalizată în întreg sistem educațional, la nivelul tuturor partenerilor educaționali, atât din punct de vedere teoretic cât și din punct de vedere practic-aplicativ.

BIBLIOGRAFIE

1. Aebli, H., *Didactica psihologică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
2. Binet, A., *Ideile moderne despre copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
3. Claparède, Ed., *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
4. Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002
5. Dewey, J., *Démocratie et éducation*, P.U.F., Paris, 1990
6. Ferrière, A., *Școala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
7. Wurtz, B., *New Age*, Editura de Vest, Timișoara, 1992



II. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

Dacă toate cunoștințele științifice s-au desprins din filosofie pentru a se constitui ca științe de sine stătătoare, în secolele XVI – XVII filosofia continuă să-și păstreze în esență rolul coordonator și integrator al științelor și disciplinelor științifice, deoarece ea are menirea de a elabora cele mai generale legi cu privire la natură, societate și om. Problematika finalității în general și a finalității educaționale în special este de natură filosofică. „O concepție pedagogică lipsită de fundamentare filosofică nu poate duce nici la construirea unui sistem unitar, nici la realizări practice serioase.” (G. G. Antonescu, 1940)

La interacțiunea dintre filosofie și pedagogie se dezvoltă filosofia educației care are ca obiect – remarcă pedagogul român D. Todoran – studiul scopurilor urmărite de educație, determinarea valorii programelor și metodelor implicate de urmărirea scopurilor și examinarea și evaluarea organizării instituțiilor educative în funcție de scopurile și idealurile fundamentale. (D. Todoran, 1982)

Landsheere (1992) realizează un tablou al filosofiei contemporane a educației, în care subliniază evoluția acesteia de la *filosofia esențialistă* (școala tradițională) spre *filosofia reconstructivistă* (educația actuală). El arată că dacă în școala tradițională garanția valorii era dată de *tradiție*, elevul fiind văzut ca un receptor de cunoștințe, „educația nouă” se orientează spre *acțiune*, iar educația contemporană spre dezvoltarea individului în armonie cu *valorile nobile* ale societății în care trăiește.

1. Noțiunea de finalitate educațională

Finalitatea ca formă particulară a cauzalității (așa cum este înțeleasă de Aristotel – cauza materială, formală, eficientă, finală) poate fi naturală și intențională, conștientă. Specificul educației constă tocmai în caracterul ei intenționat, conștient, activ, iar pedagogia ca știință interdisciplinară și de sinteză a educației se evidențiază tocmai prin caracterul selectiv, dirijat, valoric al demersului ei educațional.

Formarea și dezvoltarea personalității este o finalitate intențională. În pedagogie este pusă în evidență finalitatea intențională a două tipuri de rezultate:

- rezultate anticipate și proiectate;
- rezultate obținute în fapt.

Ne putem întreba dacă totdeauna rezultatele anticipate și proiectate devin rezultate în fapt. Tot ceea ce se intenționează prin proiectul educațional, tot ceea ce se planifică ca obiective și scopuri se obține în finalul demersului educațional? Răspunsul este negativ. Dar pentru ca între cele două tipuri de rezultate educaționale să existe unitate, J. Dewey (1972) stabilește următoarele criterii de relevanță ale finalităților educaționale:

- să reflecte necesitățile intrinseci ale educațiilor;
- să fie formulate în consens cu resursele, dar și cu dificultățile educaționale;
- să poată fi operaționalizate și întrușchiate în acțiuni și comportamente.