

CUPRINS

Prefață, de Ion Albulescu 9

Explicație 13

Capitolul I

Începuturi: evenimente și narațiuni cu iz educativ

1. Educația populară. 2. Creștinismul. 3. Iisus Cristos..... 17

Capitolul al II-lea

Încropirea încrederii în instituțiile de educație

1. Educația medievală. 2. Umanismul renescentist. 3. Evoluția învățământului românesc. 4. Formarea intelectualității. 5. Primele instituții și reglementări școlare. 6. Primii „pedagogi” români (Iosif Dobrogeanu, Teodor Iancovici, Gheorghe Lazăr, Gheorghe Asachi, Andrei Șaguna). 7. Pași spre sincronizare europeană..... 29

Capitolul al III-lea

Filosofii educaționale sistematice: pedagogia experimentală și pedagogia socială

Pedagogia experimentală (Grigore Tăbăcaru, Ștefan Velovan, Vladimir Ghidionescu, Ion Nisipeanu, Florian Ștefănescu-Goangă). 2. Pedagogia socială românească (Ioan Slavici, Ion Găvănescu, Constantin Narly, Iosif I. Gabrea)..... 57

Capitolul al IV-lea

Pedagogia identității naționale

1. Instituții românești de educație. 2. Prima generație de aur: personalități pedagogice (Spiru Haret, C. Dumitrescu-Iași, Petru Pipoș, Simion Mehedinți, Constantin Angheliescu, G.G. Antonescu, Onisifor Ghibu, Ion C. Petrescu, Ștefan Bârsănescu, Ilie Popescu-Teiușan, Nicolae Mărgineanu, Stanciu Stoian, Dimitrie Todoran)..... 83

Capitolul al V-lea

Pedagogi români contemporani

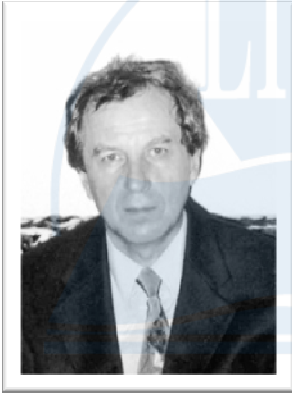
1. Despre Pedagogia contemporană. 2. Medalioane pedagogice: Gabriel Albu, Ion Albulescu, Liviu Antonesei, Andrei Barna, Cezar Bîrzea, Mușata Bocoș, Ioan Bontaș,

Marin Călin, Ioan Cerghit, Vasile Chiș, Lucian Ciolan, Otilia Clipa, Venera Cojocariu, Ion Comănescu, Teodor Cozma, Carmen Crețu, Sorin Cristea, Constantin Cucos, Andrei Dancsuly, Ion Al. Dumitru, Valeriu Dumitru, Liliana Ezechil, Dorin Herlo, Anton Ilica, Miron Ionescu, Romiță B. Iucu, Ioan Jinga, Elena Joița, Gabriela Kelemen, Petru Lisievici, Elena Macavei, Marin Manolescu, Vasile Marcu, Ioan Neacșu, Adrian Neculau, Ioan Negreț-Dobridor, Ioan Nicola, Viorel Nicolescu, Adriana Nicu, Rodica Mariana Nicolescu, Eugen Noveanu, Florica Orțan, Emil Păun, Ion Ovidiu Pânișoară, Vlad Pâslaru, Vasile Popeangă, Dumitru Popovici, Dan Potolea, Vasile Liviu Preda, Ioan Radu, Ion T. Radu, Alina Roman, Dumitru Salade, Cristian Stan, Emil Stan, Ion Gh. Stanciu, Mihai Stanciu, Emil Surdu, Laurențiu Șoitu, Steliana Toma, Victor Țircovnicu, Dorel Ungureanu, George Văideanu, Emil Verza, Florea Voiculescu..... 113

În loc de concluzii

Responsabilitatea pedagogilor fără pedagogie.....443

Bibliografie.....451



SORIN CRISTEA (n. 1. febr. 1951, Livezi, jud. Bacău) este licențiat în pedagogie la Universitatea din București, devenind, în 1994, doctor în științele educației cu teza *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*. Și-a început activitatea didactică în învățământul preuniversitar, ocupând și funcții administrative¹⁶⁹, ca, după 1994, să înceapă activitatea sistematică în învățământul superior la Universitatea din București. A desfășurat o exemplară activitate publicistică și de scriere a unor texte cu problematică pedagogică și de didactică generală. *Caietul dirigintelui* a fost urmat de volumele *Pași spre reforma școlii*

(1991), *Învățământul în antecamera reformei* (1992), *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului* (1994), *Metodologia reformei educației* (1996), *Pedagogie generală. Managementul educației*, (1996), *Managementul organizației școlare* (1996, 2003), *Pedagogie 1, Pedagogie 2* (1996, 1997), *Dicționar de termeni pedagogici* (1998), *Sociologia educației* – în colaborare (1998), *Dicționar de pedagogie* (2000), *Psihologie și pedagogie școlară* – în colaborare (2002, 2003), *Fundamentele științelor educației. Teoria generală a educației* (2003), *Studii de pedagogie generală* (2004, 2009), *Teorii ale învățării. Modele de instruire* (2005), *Curriculum pedagogic I* – coord. generală (2008), *Fundamentele pedagogiei* (2010) – premiul Academiei Române „C. Rădulescu Motru” (2012) etc., și de peste 500 de articole. Sunt multe volume scrise într-un timp atât de comprimat, dar profesorul universitar bucureștean dispune de capacitatea sintetizării, organizării ideilor sale și ale altora într-un mod personal și generos.

Dicționar de pedagogie (2000) este o reluare a unui dicționar de termeni pedagogici, editat cu vreo doi ani înainte (1998), fiind o anticipare a „începutului viitoarei colaborări pentru publicarea unui *Dicționar al științelor educației*. După cum afirmă autorul în *Argument*, volumul definește concepte fundamentale (educație, finalitățile educației, sistemul de educație, reforma educației, procesul de învățământ, obiectivele – conținutul – metodologia – evaluarea procesului de învățământ, curriculum, proiectarea pedagogică, managementul educației), concepte operaționale (de ex., lecția, planul de învățământ, programele școlare, manuale, demonstrația, creditul pedagogic), precum și concepte specifice, preluate din alte domenii, dar valorificate de pedagogie: gestiunea educației, birocrăția școlară, managementul organizației școlare, soft pedagogic etc. Cele 200 definiții respectă principiul aranjamentului alfabetic, iar definirea termenilor are ca temei referențial o amplă bibliografie de specialitate. Este un instrument foarte util pentru cadrele didactice, reprezentând opțiunea unei generații, așa cum o sintetizează un pedagog, despre principalele semnificații ale unor concepte dinamice și de mare interes socio-uman. *Dicționarul de pedagogie* nu prezintă medalioane ale unor personalități, fiind

¹⁶⁹ Inspector general adjunct în Bacău, apoi deputat, secretar de stat în Departamentul pentru învățământ preuniversitar al Ministerului Educației Naționale.

exclusiv focalizat pe termeni și concepte referitoare la educație și didactică. Reprezentarea acestora este amplă, iar articolele reușesc să sintetizeze, în cea mai mare parte, o viziune unitară și coerentă despre domeniul educației.

Vizavi de intenția noastră de a sugera o variantă pentru evoluția pedagogiei din țara noastră, ne-a atras atenția *schita* pe care Sorin Cristea a prezentat-o în *dicționarul său de termeni pedagogici*. Sunt identificate trei etape în procesul de apariție și de dezvoltare a pedagogiei ca știință: *constituirea pedagogiei ca disciplină distinctă de studiu* (epoca postpașoptistă, având reprezentare în activitatea lui Simion Bărnuțiu, Constantin Dumitrescu-Iași și Spiru Haret); *definitivarea pedagogiei ca știință a educației* (perioada interbelică și următorii ani, cu contribuția semnificativă a lui V. Ghidionescu, Ion Găvănescul, N. Mărgineanu, G.G. Antonescu, D. Todoran, I.C. Petrescu, S. Bârsănescu, C. Narly, O. Ghibu etc, cu extindere – după anii '45 – prin activitatea lui G. Văideanu, A. Chircev, D. Salade, V. Pavelcu, S. Stoian, D. Muster); *evoluția pedagogiei spre științele educației* (cu contribuțiile academice ale pedagogilor contemporani). Cu o amabilitate specific exprimabilă într-un dicționar, ca sursă de referință, sunt pomeniți majoritatea celor care au scris câte ceva despre fenomenul educațional: *autori de sinteze* (D. Todoran, G. Văideanu, V. Tîrcovnicu, I. Cerghit, I. Nicola, T. Cozma, I. Bontaș, M. Ionescu, N. Oprescu, S. Cristea); *abordarea unor domenii ale teoriei educației* (A. Chircev, C. Marin, S. Cristea, Steliana Toma, D. Salade, I. Neacșu); *opinii despre didactica generală* (I. Cerghit, M. Ionescu, I. Neacșu, E. Noveanu, V. Bunescu, I. Străchinaru); *teoria proiectării, a evaluării, istoria pedagogiei* (I. Roman, P. Popescu, D. Potolea, I. Jinga, I. Negreț, V. Pâslaru, A. Crișan, D. Muster, P. Lisievici, I.Gh. Stanciu); *alte domenii cu noi sau aceleași nume* (E. Păun, E. Surdu, N. Radu, E. Dumitriu, N. Mitrofan, C. Bîrzea, C. Cuceș, L. Antonesei, V. Iliescu, V. Nicolescu, N. Săcăliș, I. Drăgan, Gh. Tomșa, C. Crețu, S. Dima, I. Jinga, C. Păunescu, E. Verza, G. Bunescu, G. Alecu, D. Badea, C. Schifirneț ori D. Noveanu).

•

Are, după cum se poate observa, ambiția de a rosti o opinie sau a redacta o carte despre aproape toate componentele pedagogiei și ale științelor educației. În dorința sa de a reforma sistemul de învățământ românesc, după 1990, când a avut responsabilități politice (și ministeriale), a avut contribuții importante la așezarea schimbărilor din școala românească pe temeuri pedagogice. A definit conceptele pedagogice, a restructurat opiniile privind statutul pedagogiei ca știință, a sugerat organizarea sistemului de învățământ după modele de succes, pe baza unor proceduri adaptate școlii românești, a introdus conceptul de management în educație și a susținut proiecte de fundamentare a reformei școlare.

Ca pedagog, a contribuit la reabilitarea științifică a pedagogiei și valorificarea acestui domeniu al cunoașterii pentru schimbarea viziunii privind funcționarea normativ-principială a sistemului de învățământ din țara noastră. Calitatea sa de cercetător a sesizat-o el însuși, în *Argumentul* de la volumul *Teorii ale instruirii. Modele de instruire* (2005): *În această criză de timp, determinată obiectiv și*

subiectiv, devenită pe nesimțite aproape un mod de a fi, rămânem cu speranța publicării unui text concentrat, dar deschis spre noi contribuții, analize, propuneri și chiar reconsiderări. Le propunem și le așteptăm.

Studii de pedagogie generală (2004, 2009) este volumul care merită atenția specialiștilor prin chiar provocarea determinată de primele pagini, intitulate *Postmodernitatea în educație*. Postmodernitatea, afirmă autorul, este etapa caracterizată prin numeroase încercări de rezolvare a conflictului între două tendințe de abordare a educației – psihologică și sociologică – în contextul evoluției pedagogiei în cadrul unei teorii generale cu conținut specific, finalizate, în ultima instanță, prin fundamentarea principiilor curriculumului (vezi R.W. Tyler, 1950), cu aplicarea și dezvoltarea lor în perspectiva educației permanente (vezi L. D'Hainaut, 1981). Paradigma postmodernității vizează reconstruirea unei acțiuni pedagogice eficiente, sugerând o reanalizare a dilemelor în care a ajuns educația și instruirea, exprimabile în opoziții terminologice ori în sinonimii descriptive. Autorul redefinește conceptele, pornind de la „educația ca obiect de studiu specific al pedagogiei/științelor pedagogice” și încheind (dacă poate fi vorba de o finalitate!) cu „caracteristicile generale ale educației”. În volum, S. Cristea limpezește relația dintre **pedagogie și didactica generală**, „cupluri care își caută complementaritatea”, dar care riscă să se confunde. La un moment dat, își pune problema concurenței dintre **științele educației și pedagogie**, afirmând clar că statutul pedagogiei, ca știință integrată despre educație, nu poate fi înlocuit cu conceptul pluralizat de „științe ale educației”, acestea neîndeplinind condiții pentru o legitimare științifică. Textul „studiilor” merită atenția universitarilor și cercetătorilor prin calitatea argumentării, valoarea surselor de documentare și prin opinia tranșantă despre valorile fundamentale ale pedagogiei, ca știință integrată a educației.

Fundamentele pedagogiei (2010) ... reprezintă un demers de consolidare și fundamentare, necesar pentru ca pedagogia să evolueze coerent și armonios”. Volumul are marele merit, afirmă Ion Ovidiu Pânișoară, în **Prefață**, ... de a pune alături de rigoarea științifică și viziunea comprehensivă asupra fenomenului demersul îndrăzneț în tratarea aspectelor pe care le studiază. Reușește să se adreseze atât practicienilor, cât și specialiștilor în științele educației, oferindu-i fiecăruia dintre aceștia, deopotrivă, un instrument de analiză și un construct consistent pentru reflecția proprie, pentru reconsiderarea și decantarea ideilor.

Concepția pe care o promovează are în vedere fundamentarea pedagogiei, ca știință a educației, pe paradigma curriculumului și merită apreciată pentru tenacitatea pe care autorul o consumă în clarificarea conceptelor și delimitarea lor spre a alcătui „un nucleu epistemic tare” al pedagogiei. Sorin Cristea are o credință, care nu poate fi decât împărtășită de către majoritatea pedagogilor onești: ... soluțiile epistemologice, necesare pentru înțelegerea corectă a marilor probleme ale educației, sunt **dependente** (accentuez cuvântul, n.n.) de capacitatea pedagogiei de delimitare clară și riguroasă a unui obiect de studiu specific, a unei metodologii de cercetare specifică, a unei normativități specifice. Lipsa timpului nerăbdător este o justificare pentru reluări, restructurări și speranțe de aprofundări. Insistența cu care promovează ideea reconsiderării științifice a pedagogiei, pe baza

unor precizări conceptuale și a delimitării acestei științe de altele merită deplina apreciere, iar această insistență este o pledoarie de convingere adresată contingentului pedagogilor contemporani. Textele lui Sorin Cristea sunt axate în jurul clarificării unor concepte pedagogice, pe care își structurează o strategie unitară de schimbare a paradigmei învățământului. Este temeinic, riguros, urmărind cu tenacitate credința sa în virtuțile didactice și procedurale ale paradigmei pedagogice postmoderne centrate pe curriculum. Sorin Cristea utilizează un limbaj științific ferm, fără irizări metaforice ori ironii critice, construit cu idei rezultate din lecturi de calitate din literatura pedagogică și cu amprentarea unei inspirate intuiții a evoluției fenomenului educațional.



Răspunsuri la interviu

1. Pedagogia este știință socioumană specializată în studiul educației. Este dezvoltată istoric la nivelul a două științe pedagogice fundamentale, incluse convențional în formula **Pedagogie generală** (abandonată, în prezent, în România, dar confirmată în alte științe socioumane – vezi *Sociologie generală, Economie generală, Fundamentele psihologiei* etc.):

1) *Teoria generală a educației (Fundamentele pedagogiei)* – obiect de studiu specific, *educația*;

2) *Teoria generală a instruirii/Teoria și metodologia instruirii (Didactica generală)* – obiect de studiu specific, *instruirea*.

3) *Teoria generală a curriculumului* – obiect de studiu specific, *proiectarea educației și a instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ.

La nivel *epistemologic*, statutul pedagogiei, de *știință autonomă, normală, matură*, este/trebuie confirmat prin:

a) *obiect de cercetare propriu* – *educația* abordată *global și profund* prin *concepte pedagogice fundamentale* (educație, funcție și structură de bază; finalitățile educației: ideal, scopuri generale/strategice, obiective generale, specifice, concrete; conținuturile și formele generale (educație morală – intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; educație formală, nonformală, informală), sistem de educație/învățământ); la acest nivel poate fi identificată deosebirea fundamentală dintre pedagogie, ca știință socioumană, specializată în studiul educației, și alte științe socioumane care abordează educația parțial și superficial (la suprafață) din perspectiva conceptelor fundamentale și operaționale proprii domeniului lor de cercetare (psihologie, sociologie, filosofie, economie/management, științele comunicării etc.);

b) *metodologie de cercetare specifică* științelor socioumane – *istorică și hermeneutică*, necesară pentru abordarea „marilor probleme ale educației” (valo-

rile, finalitățile, normativitatea/axiomele etc.), care nu se supun schemei cauzale liniare, *stimul-răspuns*, tipică cercetărilor experimentale (proprii științelor naturii);

c) *normativitate proprie* existentă/care trebuie construită *istoric* și *hermeneutic* la nivel de axiome, legi, principii ale educației, instruirii, proiectării educației și instruirii, valabile la scara socială a sistemului și procesului de învățământ.

În sistemul științelor pedagogice/educației, *Pedagogia școlară* este situată la nivelul *științelor pedagogice particulare*, cu caracter *aplicativ*, subordonate celor *generale, fundamentale* (*Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii, Teoria generală a curriculumului*).

Din această perspectivă, *Pedagogia școlară* poate fi situată în aceeași categorie cu *Pedagogia învățământului preșcolar, Pedagogia învățământului primar, Pedagogia învățământului superior, Pedagogia învățământului profesional* etc.

Pe de altă parte, trebuie să evidențiem faptul că sfera de referință a *Pedagogiei școlare* este mai extinsă, incluzând în structura sa problematica tuturor treptelor de instruire școlară. Din această perspectivă, *Pedagogia școlară* este apropiată de *Pedagogia generală*, în special de zona *Didacticii generale* (*Teoriei generale a instruirii*), care are ca obiect de studiu specific activitatea de instruire proiectată și realizată în cadrul/contextul procesului de învățământ la nivel *formal*, dar și *nonformal*, cu deschideri spre *informal*.

2. În principiu, formula „științele educației” (susținută și popularizată, îndeosebi, în spațiul anglo-american) este echivalentă cu cea de „științele pedagogice” (utilizată în spațiul latin – vezi colecția „Științele pedagogice” în Belgia, german, rus etc.).

Apariția „științelor educației” marchează procesul natural de extindere a domeniului de cercetare tipic în orice știință – vezi *științele psihologice, științele biologice, științele economice* etc. În toate aceste situații, științele psihologice, științele sociologice, științele biologice, științele economice etc. au la bază *psihologia generală, sociologia generală, biologia generală, economia generală* etc.

Doar în cazul *științelor educației* apare o situație excepțională, artificială, perturbatoare (epistemologic, dar și etic, social) – la baza unor „științe și miniștiințe ale educației” (Bîrzea) stau alte științe: *psihologia, economia/managementul, sociologia, științele politice, științele comunicării*, mai nou *informatica* etc. În acest caz, avem de-a face cu „pseudoștiințe ale educației” care sunt doar aplicații ale altor științe la educație.

În această optică epistemologică și etică, socială, trebuie operată distincția clară între „științele educației autentice” (care au la bază *pedagogia*, conceptele fundamentale, metodologia și normativitatea – specifice domeniului pedagogiei, inclusiv în cazul unor dezvoltări *interdisciplinare*) și „pseudoștiințele educației”, care sunt doar aplicații ale altor științe la educație (Garrido, *Fundamentele educației comparate*, trad., Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995). Aceste „pseudoștiințe ale educației”, tot mai numeroase, sunt reprezentate uneori / deseori de *specialiști* din alte domenii, care nu stăpânesc conceptele fundamentale,

metodologia și normativitatea – specifice domeniului pedagogiei și nici nu au o practică pedagogică semnificativă. În consecință, nu pot fi acumulate premisele necesare pentru explicarea, înțelegerea și interpretarea corectă a fenomenelor pedagogice abordate, reduse artificial la diferite scheme *behavioriste* sau/și *birocratice*, susținute programatic cu argumente *politice* (de politică a educației) sau *financiare* (pentru valorificarea unor resurse considerate prioritare în cadrul unor proiecte etc.).

Situația semnalată este posibilă și datorită *imaturității pedagogiei* ca știință socioumană, care:

a) nu și-a fixat „nucleul epistemic tare” la nivelul *conceptelor pedagogice fundamentale, de bază*;

b) nu operează o reducere/esențializare a cercetării la nivelul „unui obiect epistemic” (educație, instruire, proiectare a educației și a instruirii) fărămișat artificial la nivelul a numeroase investigații empirice, operaționale, nesemnificative la scara socială a sistemului și a procesului de învățământ;

c) nu promovează *un model propriu de cercetare, istorică și hermeneutică*, necesar în raport cu complexitatea și dinamica *obiectului de studiu* (educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii);

d) menține și chiar încurajează un *servilism metodologic* aproape absolut față de cercetarea experimentală, tipică științelor naturii (care nu este tipică științelor socioumane/științelor pedagogice);

f) nu construiește un cadru axiomatic necesar pentru stabilizarea și susținerea unei *normativități specifice* domeniului educației, instruirii, proiectării educației și a instruirii.

Ieșirea din această situație confuză, responsabilă, în mare parte, nu doar de imaturitatea epistemică a pedagogiei, ci și de amplificarea socială a „crizei mondiale a educației” (Coombs) este posibilă doar prin reconstrucția pedagogiei la nivelul *conceptelor fundamentale, metodologiei și normativității sale specifice* domeniului, în contextul istoric al societății postmoderne, informaționale, bazată pe cunoaștere.

3. La nivel *epistemologic și social, pedagogia* este știința socioumană *specializată* în studiul *educației* și al principalului său subsistem care este *instruirea*. Această dimensiune este susținută conceptual și metodologic la nivelul *teoriilor generale* ale domeniului pedagogiei:

1) *Teoria generală a educației/Fundamentele pedagogiei* – obiect de studiu specific, *educația* (prin conceptele fundamentale ale domeniului);

2) *Teoria generală a instruirii/Didactica generală* – obiect de studiu specific, activitatea de *instruire* în cadrul *procesului de învățământ* (prin concepte pedagogice fundamentale care definesc și analizează global și profund *instruirea* în cadrul *procesului de învățământ*);

3) *Teoria generală a curriculumului* – obiect de studiu specific, *proiectarea curriculară a educației și a instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ* (prin concepte pedagogice fundamentale care definesc și

analizează global și profund *proiectarea curriculară a educației și a instruirii* la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ).

Arta educației intervine la nivelul **practicii pedagogice**, în general, a celei *didactice*, în mod special. Este afirmată, la scară individuală, ca expresie a creativității pedagogice superioare, necesară profesorului în condițiile aplicării proiectelor didactice în *contexte* pedagogice și sociale *deschise*. Angajează prioritar valorificarea optimă, flexibilă, inventivă, chiar inovatoare, a metodologiei didactice în contexte pedagogice și sociale deschise.

Arta educației este necesară la nivelul practicii didactice în condițiile diversității elevilor, mediilor școlare și extrașcolare, resurselor pedagogice disponibile etc. Realizarea sa nu este posibilă însă fără raportarea permanentă a profesorului la „știința educației” care asigură fundamentele teoretice și metodologice stabile, ale practicii pedagogice, în general, ale practicii didactice, în special.

4. „Nucleul epistemic tare” al *pedagogiei* ca *știință socioumană* specializată în studiul educației este/trebuie fixat la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale definite și analizate de *teoriile generale* ale domeniului.

1) *Teoria generală a educației/Fundamentele pedagogie*: educație, funcțiile generale ale educației; structura de bază a educației; finalitățile educației (ideal, scopuri generale / strategice; obiective generale, specifice, concrete), conținuturile și formele generale (educație morală – intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică; formală, nonformală, informală), sistem de educație/învățământ.

În plan *metodologic*, implică evidențierea dimensiunii *istorice* și *axiomatice* a pedagogiei. Dimensiunea *istorică* implică evidențierea *paradigmelor* afirmate în *premodernitate* (paradigma *magistrocentristă*), *modernitate* (paradigma *psihocentristă*, paradigma *sociocentristă*, paradigma *tehnocentristă*), *postmodernitate* (paradigma *curriculumului*). În acest context istoric, *paradigma curriculumului* – ca *paradigmă a pedagogiei postmoderne* – implică promovarea unei *axiomatici* specifice.

Dimensiunea *axiomatică* promovată de *paradigma curriculumului* vizează: a) definirea educației ca activitate psihosocială; b) interdependența permanentă dintre dimensiunea obiectivă (funcție și structură de bază) – subiectivă a educației (finalitățile de *sistem/ideal*, scopuri generale, strategice și de *proces*/obiective: generale, specifice, concrete); c) valorificarea tuturor conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice) și a formelor generale ale educației (formală, nonformală, informală); d) raportarea permanentă la un context deschis (sistem social, sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activități concrete, situații concrete) – vezi S. Cristea, *Fundamentele pedagogiei*, Editura Polirom, Iași, 2010.

2) *Teoria generală a instruirii/Didactica generală*: instruire, proces de învățământ; normativitate a instruirii (principii de proiectare, principii de realizare/principii didactice); formele de organizare; obiectivele instruirii; conținutul instruirii – plan de învățământ, programe și manuale școlare; materiale auxiliare;

metodologia instruirii – strategii, metode, tehnici/procedee, mijloace de instruire; evaluarea instruirii; instruirea ca activitate de *predare – învățare – evaluare*.

În plan *metodologic*, implică evidențierea dimensiunii istorice și axiomatice a *proiectării didactice* – de tip *clasic*, de tip *curricular*.

3) *Teoria generală a curriculumului/Didactica generală*: curriculum ca *paradigmă*; curriculum ca *tip de proiect pedagogic*; fundamentele curriculumului (generale, specific pedagogic – finalitățile educației, de sistem și de proces); tipurile de curriculum; curriculum ca produs; curriculum ca proces de elaborare; proiectarea curriculară la nivel de sistem (reforma învățământului, cercetarea fundamentală) și de proces (planul de învățământ; programele și manualele școlare; materialele curriculare auxiliare); direcții de evoluție a educației în perspectiva paradigmei curriculumului: educația permanentă, autoeducația, valorificarea deplină a educabilității la nivelul relației optime dintre ereditate (premisă naturală) – mediu (condiție socioculturală) – educație de calitate, proiectată curricular/factor determinant al dezvoltării personalității *educatului*.

5. Din perspectivă specifică pedagogiei, în general, teoriei instruirii (didacticii generale), în special, învățarea este o acțiune subordonată activității de instruire, concepută *curricular* ca activitate de *predare-învățare-evaluare*.

Activitatea de instruire este principalul subsistem al *activității de educație*, realizată, în cadrul *procesului de învățământ*, în mediul școlar (*formal*), dar și extrașcolar (*nonformal*). În consecință, *învățarea* (inclusiv *învățarea școlară*) este subordonată, conceptual și metodologic, dar și normativ și practic, activității de educație, care are o sferă axiomatică și axiologică mai extinsă, în cadrul căreia este inclusă și activitatea de *instruire* (concepută curricular ca activitate de *predare-învățare-evaluare*). Din această perspectivă, pedagogia, ca știință fundamentală a educației, asigură premisele teoretice, metodologice și practice ale abordării științifice a învățării la nivelul *teoriei generale a instruirii/didacticii generale* și la nivelul numeroaselor *didactici particulare* (construite unitar, la linia de continuitate și interdepenență necesară între „didactica aplicată” și „didactica științei”).

În raport de axiomatica educației, nu este posibilă o *știință a învățării* situată în afara pedagogiei (uneori în contradicție cu pedagogia). O asemenea abordare este tipică „psihologiei educației”, programată restrictiv ca „pseudoștiință a educației”, care realizează doar aplicații ale psihologiei la educație, fără stăpânirea și respectarea *conceptelor, metodologiei și normativității specifice* pedagogiei. La acest nivel, este necesară o *psihologie a educației*, reconstruită *interdisciplinar* (*pedagogie-psihologie*) ca *știință pedagogică*, având la bază *pedagogia* (conceptele, metodologia și normativitatea specifice pedagogiei/științelor pedagogice fundamentale).

6. Această *paradigmă a eficientizării procesului de învățământ* există, dar nu este cunoscută, recunoscută, aplicată (în special de factorii de politică a educației, deși ei invocă adesea paradigma *curriculumului*). Este vorba despre *paradigma*

curriculumului, afirmată în *pedagogia postmodernă*, în societatea postmodernă, postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere.

Paradigma curriculumului vizează centrarea educației și a instruirii, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, pe finalitățile educației (ideal, scopuri, obiective), construite la nivelul interdependenței dintre cerințele *psihologice* față de educație și de *educat* (exprimate prin diferite *competențe/capacități*) și cerințele *sociale/sociologice* față de educație și de *educat* (exprimate prin diferite *conținuturi de bază*, recunoscute și validate de societate). Această paradigmă a *curriculumului* este angajată special la nivelul *managementului educației, managementului organizației școlare, managementul clasei/lecției*, care vizează optimizarea raporturilor dintre: a) *finalitățile* proiectate; b) *resursele pedagogice reale*, disponibile; c) *rezultatele* obținute, evaluabile calitativ, continuu și la diferite intervale de timp.

Profesorii cunosc parțial această *paradigmă*, care este evocată de factorii de politică a educației doar la nivel retoric sau ideologic. Pedagogii teoreticieni nu își pot asuma decât răspunderea elaborării unor lucrări fundamentale în domeniul pedagogiei care să ofere *premise epistemologice și sociale corecte* pentru reconstrucția / reforma sistemului de învățământ în raport cu noi finalități – o nouă structură de organizare și conducere managerială – un nou plan de învățământ (în funcție de care să fie re-proiectate programele școlare *curriculare* și manualele școlare ca și „cărți ale elevului”, utile tuturor elevilor în școală și în afara școlii).

Răspunderea preluării și valorificării optime a acestor premise epistemologice și sociale revine politicianilor educației. Nerespectarea lor explică eșecul „reformei învățământului” („reforma curriculară” ???, „reforma manualelor alternative” ???; „reforma evaluării”, „reforma manualelor digitale” ????) , prelungit de peste două decenii.

7. Din punct de vedere *epistemologic*, „știința normală” este cea care probează existența unui *obiect* de cercetare propriu, a unei *metodologii* de cercetare specifice, a unei *normativități* specifice domeniului educației, instruirii, proiectării educației și a instruirii. Refacerea prestigiului pedagogiei este posibilă în condițiile în care aprecierea pedagogilor la nivelul comunității educaționale (în special a celei universitare) va fi realizată în raport cu contribuția acestora la elaborarea unor opere pedagogice de valoare, fundamentale, angajate în susținerea statutului *pedagogiei* de „știință normală”. Avem în vedere cele trei categorii de opere recunoscute în timp și la nivel *academic*: *tratatele* domeniului, *dicționarele* domeniului, *istoria* domeniului.

O astfel de creație pedagogică implică resursele *cercetării fundamentale* complet ignorate în prezent, inclusiv la nivelul criteriilor de promovare a cadrelor didactice în învățământul superior. Este necesară o reevaluare urgentă a raporturilor dintre *cercetarea pedagogică fundamentală*, durabilă epistemologic și social, și *cercetarea operațională*, conjuncturală, cu mize efemere, supralicitată în prezent, inclusiv la nivelul tematicii lucrărilor de *disertație* și *doctorat*.

8. Autoritatea reală a pedagogilor (în general, a cadrelor universitare) depinde de: a) opera lor științifică publicată și recunoscută la nivelul comunității și la scară socială; b) calitatea *cursurilor* și a *seminarilor universitare* bazate pe opera științifică dezvoltată ciclic, tradusă *didactic* în raport cu cerințele imediate și de perspectivă ale studenților sau/și ale cursanților (cadre didactice de la toate nivelurile sistemului de învățământ).

În prezent, criteriile de promovare a cadrelor didactice universitare nu respectă această autoritate reală, deviată spre zone ale cercetării operaționale, cu mize efemere. Revenirea la criteriile confirmate istoric, în domeniul învățământului superior și al cercetării fundamentale, ar putea crea premisele necesare pentru eliminarea oricăror cauze psihologice sau situații particulare („orgoliu”, „modestie” etc.) care inhibă procesul de creație științifică autentică în domeniul educației, instruirii, proiectării educației și al instruirii.

9. *Competența* este la origini un concept psihologic fundamental, operaționalizat în zona formării și perfecționării profesionale. În cadrul pedagogiei, conceptul de *competență* poate fi situat la nivelul finalităților procesului de învățământ, în zona *obiectivelor specifice* (de natură *psihologică*), angajate pe termen lung și mediu, în raport cu care pot fi derivate (prin *operaționalizare*) obiectivele concrete ale activității didactice exprimate în termeni de *performanțe* concrete (unei discipline de învățământ, unui elev la nivelul lecției etc.), observabile și evaluabile (cantitativ și calitativ).

Din această perspectivă, *competențele* pot fi identificate la nivelul *taxonomiei obiectivelor psihologice cognitive*, elaborată de Bloom, care include șase categorii de capacități necesare în orice activitate de instruire. La acest nivel, putem identifica trei categorii de competențe/capacități de gradul I, necesare la începutul instruirii/învățării (*cunoaștere, înțelegere, aplicare*) și trei categorii de competențe/capacități de gradul II, necesare în fazele mai avansate ale instruirii / învățării (*analiză, sinteză, evaluare critică/prin gândire critică*).

Fiecare *competență/capacitate*, proiectată, dezvoltată și perfecționată în timp este indivizibilă și incomparabilă (nu are grad de comparație). Respectarea acestei calități intrinseci *competenței* elimină orice tendință de specificare a competențelor (vezi formula de *competențe specifice*), exersată la nivelul practicii didactice prin forțarea analogiei dintre *competențe* și *obiective*.

Pe de altă parte, din punct de vedere pedagogic, în special, din perspectivă *didactică*, trebuie semnalată relația specială existentă între fiecare *competență* și *performanțele* posibile, care pot fi transpuse în termeni de *obiective concrete*. Din această perspectivă, taxonomia lui Bloom oferă numeroase sugestii pentru operaționalizarea obiectivelor instruirii la nivelul relației dintre *competențe/capacități psihologice cognitive* – *performanțe concrete* (proprii fiecărei discipline de învățământ, probate de elevi în diferite grade calitative și cantitative).

La nivel de politică a educației, termenul de *competență* a fost promovat, uneori cu insistență, în opoziție cu cel de *obiective*. Opoziția invocată, uneori oficializată (*programe pe bază de competențe* în învățământul secundar, *programe*

pe bază de *obiective* în învățământul primar, ????) poate fi justificată doar în raport cu obiectivele concrete, operaționale. În această perspectivă, *competențele* pot fi interpretate ca obiective specifice, psihologice.

Într-o altă interpretare, care are la bază tendința de integrare a obiectivelor psihologice (cognitive – psihomotorii – afective – vezi Gagné-Briggs, *Principii de design al instruirii*, trad. Editura Didactică și Pedagogică, 1977), *competențele* includ în structura lor un set de *cunoștințe – deprinderi – atitudini*, necesare pe termen lung și mediu pentru realizarea unor *performanțe* de calitate la nivel *didactic* („competențe didactice”) și/sau la nivel *profesional* („competențe profesionale”).

10. Există o prelungită „criză mondială a educației”, analizată de Ph. Coombs într-o carte celebră, publicată în 1968, confirmată și chiar agravată într-o ediție nouă, la sfârșitul anilor 1980. Sunt semnalate patru categorii de cauze ale crizei, observabile și în prezent, în mai toate sistemele de învățământ din lume:

a) contradicția dintre *nevoia socială de educație de calitate și imposibilitatea sistemelor moderne și postmoderne* de învățământ (inclusiv în țările cele mai dezvoltate) de a oferi o educație de calitate, la scară socială;

b) contradicția dintre *resursele investite în educație și calitatea produselor educației*;

c) contradicția dintre *structurile sociale* (economice, culturale, politice, comunitare, chiar cele religioase), extrem de flexibile, și *structurile educației* (școlare și universitare), extrem de rigide;

d) contradicția dintre *nevoia educațiilor* (elevilor, studenților etc.) *de înnoire și „scleroza tradiției”* caracteristică multor cadre didactice.

La aceste patru cauze ale „crizei mondiale a educației”, am putea adăuga și statutul incert al pedagogiei care nu oferă un *nucleu epistemic tare* la nivelul teoriilor sale *generale*, necesar pentru a elimina sau măcar inhiba numeroasele inițiative de politică a educației, care se dovedesc, în timp, uneori imediat, ineficiente, chiar în condițiile unor investiții bugetare și umane semnificative.

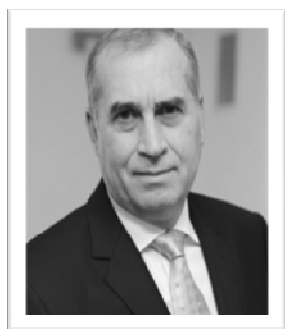
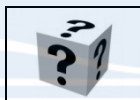
Soluția necesară, propusă de Coombs, actuală și astăzi, cu atât mai mult în România, este cea a reformei învățământului, respectând axiomatica realizării acesteia prin:

1) proiectarea unor noi *finalități ale sistemului și procesului de învățământ*: a) *idealul educației*, ca expresie a conștiinței pedagogice a societății; b) *scopurile generale* – direcții *strategice* de dezvoltare pe termen mediu, care asigură criteriile stabile pentru reconstrucția structurii sistemului de învățământ și a planului de învățământ; c) *obiectivele generale și specifice* ale procesului de învățământ (pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare);

2) proiectarea unei noi *structuri de organizare a sistemului de învățământ*, pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare, cu accent pe *durata școlii generale și obligatorii*, până la vârsta de 16 ani, căreia îi corespunde *curriculumul general, comun* „trunchiul comun de cultură generală”;

3) *proiectarea conținutului procesului de învățământ*, în raport cu noile finalități ale sistemului și ale procesului de învățământ și cu noua structură de

organizare a sistemului de învățământ: a) planul de învățământ, construit *curricular*, global și deschis, pentru clasele I–XII; b) programele școlare *curriculare*, pe trepte și ani de învățământ, centrate pe obiective generale și specifice și conținuturi de bază, corespunzătoare acestora; c) manualele școlare *curriculare*, conform programelor școlare, concepute ca și „cărți ale elevilor”, utile *tuturor* elevilor pentru învățarea în clasă și în afara clasei, pentru *reușita tuturor* elevilor, obligatorie (prin mijloace pedagogice) în școala generală, de bază (București, 23.04.2014).



CONSTANTIN CUCUȘ (n. 12 ian. 1958, Osoi-Comarna, jud. Iași), profesor la Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, este licențiat în filosofie (1985), obținând doctoratul în Științele educației, cu teza *Educația axiologică. Problematică și forme de realizare* (1994). După o activitate preuniversitară de câțiva ani la un liceu din Vaslui, în 1989, va fi angajat la Universitatea Cuza din Iași, parcurgând progresiv toate treptele universitare până la aceea de profesor conducător de doctorat. Conform aplecării sale intelectuale,

C. Cucuș analizează aspectele pedagogice ale formării personalității din perspectivă filosofică în volume cu rezonanță europeană, fiind o personalitate recunoscută mai ales în mediile universitare europene, grație unor stagii de documentare ori a unor invitații speciale. Este conducător de doctorat și director al DPPD. A scris *Pedagogie* (1996 și alte ediții), *Educația religioasă* (1996), *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică* – „o minuțioasă cercetare a fenomenelor sociale” (1997), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale* (2000), *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale* (2001), *Informatizarea în educație* (2006), *Teoria și metodologia evaluării* (2008), *Educația. Experiențe, reflecții, soluții* (2013), volume de opinie și de îmbogățire a gândirii pedagogice. Câteva idei care-i călăuzesc acțiunea de cercetător al fenomenelor pedagogice și de profesor universitar au fost afirmate sintetic în interviul din jurnalul.ro (24 iun. 2014), din care spicuim: (...) *educația presupune afirmarea valorilor și nu a non valorilor*; (...) *remarc sincronizarea pedagogiei românești cu cea europeană*, (...) *nu prin decret desfășurăm inclucultura și impostura, kitsch-ul și subproducția culturală, ci prin descurajarea consumului de astfel de anomalii*, (...) *din perspectiva reglementărilor etice, sistemul nostru de învățământ este de un primitivism fără margini*, (...) *nu dăm elevilor ceea ce trebuie, demersurilor noastre sunt oarecum paralele cu faptele decidenților*, (...) *învățământului românesc îi trebuie diriguitori iscusiți și responsabili*, (...) *dragostea de natură*

e o meteahnă care se trage din anii copilăriei petrecute la țară, pe care o reinventez prin gospodăria mea din satul Bârnova de lângă Iași etc.

Volumul cel mai lecturat (și utilizat în documentare) este **Pedagogie**, apărut, în 2002, într-o „revizuire totală” față de ediția anterioară. Considerat „un îndreptar teoretic”, autorul tratează problematica pedagogiei „ca interogație asupra educației”, supusă neconținut rescrierii, dar mai ales solicitantă de clarificări, inclusiv de „distrugerea prejudecăților”. Analizează opinii (G. Avanzini, L.G. Garrido, C. Bârzea, I. Nicola, G. Mialaret etc.) pentru o limpezire a statutului („știință normativă, nu doar una constatativ-explicativă”) și legitimității științei pedagogice, precum și pentru a-i decela spațiul epistemologic vizavi de didactica generală ori psihologia educației, respectiv sociologia educației. Demersul pedagogului ieșean duce la concluzia că ... *pedagogia studiază legitățile, principiile generale ale educației, cauzalitatea, dimensiunile și formele educației, specificitatea conținuturilor, strategii implicate, forme de organizare și conducerea procesului instructiv-educativ*. În același timp, educația – apreciază autorul – este un fenomen de „o amplă complexitate”, care a fost „speculat” de cei care au construit sintagma „științele educației” (tinzând să ia locul termenului „pedagogie”), dar care nu poate fi considerată „știință”, ci un „program de formare interdisciplinară”, un set de „miniștiințe” ori o expresie a „pluralismului pedagogic”. Cu toate aceste clarificări, venite din partea unui reprezentativ pedagog, C. Cucuș consideră că „discursul pedagogic cuprinde multe sloganuri”, mistificări, diversiuni ideologice, topici surclasate, fiind „compromis ca discurs”. De aceea, într-un limbaj științific, pedagogia, ca știință normativă, trebuie „să construiască proiecte, scenari, trasee paideutice dezirabile”, ferite de „abuzurile politicianiste, care utilizează dispozițiile pedagogiei de a opera asupra imaginarului individual sau social”, adică de a fi un factor de ideologizare și îndoctrinare.

C. Cucuș definește „pedagogia ca interogație asupra educației”: *Omul ființează și devine ceea ce este prin educație. Practica educativă este una dintre cele mai importante activități specifice comunităților umane. Din momentul în care omul a apărut, educația l-a instruit, l-a modelat, l-a spiritualizat. Ca orice tip de practică umană, aceasta a fost și este dublată de reflecție, de interogație, de punere sub semnul și ghidajul raționalității. Reflecția pedagogică s-a născut odată cu faptul educativ*.

Într-o primă formulare, pedagogul ieșean accentuează diferențierea dintre conceptele „pedagogie” și „educație”, considerând că pedagogia studiază procesul de formare a omului, iar educația reprezintă acțiunea efectivă, în sine. Ajungând la statutul epistemologic al pedagogiei, delimitat de opțiunea dacă pedagogia este știință și artă, C. Cucuș exprimă o opinie fermă: *pedagogia este știință, iar educația este artă: ... pedagogia scrisă de Pestalozzi sau Herbart nu este o artă; educația care se realizează în acord cu tezele lui Pestalozzi sau Herbart poate fi însă o artă*.

Apărător tenace al științei pedagogice, C. Cucuș își justifică opțiunea, argumentând că pedagogia – ca știință – și-a câștigat demnitate epistemică ocupându-se de emiterea unor reflecții asupra educației. Studiile pedagogice

vizează „ceea ce poate fi”, conținând „proiecte, scenari, trasee paideutice dezirabile și concretizabile în perspectiva devenirii temporale”. Mai apoi, tenacitatea face loc concesivității, acceptând formula „științele educației”, dar nu în locul „pedagogiei”, ci ca o consecință a compexității fenomenelor educaționale.



Pedagogia este integrată în sistemul „științelor educației”, considerate „pedagogii specializate” (cuprinzând **istoria educației, sociologia educației, pedagogia comparată, didactica specialităților, metodologia predării, metodologia evaluării, filosofia educației, teoria modelelor** etc.). Din această viziune ... **pedagogia generală** este ipostaza cea mai cuprinzătoare a discursului pedagogic și are ca obiect studiarea legităților, a principiilor

generale ale educației, cauzalitatea și determinările acesteia, a dimensiunilor și formelor educației, specializarea conținuturilor care se transmit, a strategiilor și metodologiilor implicate, a formelor concrete de organizare, conducerea și dirijarea proceselor instructiv-educative. Din păcate, se manifestă, spune C. Cucoș, prea multă neîncredere în această știință, grație discursului pedagogic „iluminist” ajuns slogan și clișeu, deoarece:

- vehiculează o doză importantă de ideologizare și de manipulare;
- propune rețete, modele printr-o „pedagogizare” efectuată de chiar cadrele didactice, prin asumarea rolului de a fi „un servitor amabil al instanțelor supraetajate, aservind unor experiențe generalizate, sub etichetă „alternative pedagogice”.

Aplicarea cu tact și metodă a conceptelor, ideilor și normelor pedagogice în practica educațională generează **personalitatea culturală**. Acțiunea conștientă de formare a unei personalități dezirabile este educația. Autorul împărtășește componentele tradiționale ale educației (intelectuală, morală, estetică etc.), dar și „noile educații” (ecologică, economică, pentru schimbare, pentru comunicare etc.). În plus, adaugă alte șase laturi și perspective ale educației: axiologică, interculturală, integrată, a copiilor supradotați, permanentă și deschisă la toleranță.

Din punct de vedere al organizării învățării, C. Cucoș acceptă detalierea pedagogiei în cele trei componente: teoria curriculumului, teoria instruirii și teoria evaluării. Clarificând conceptualizarea legată de **curriculum** și derivațiile semantice ale terminologiei, autorul se declară satisfăcut de „schimbarea cadrului conceptual”, fiind nevoie din când în când „să mai scuturăm conceptele. Să le supunem la proba adevărului și a faptelor”. Dar, remarcă C. Cucoș, finalitățile astfel prezentate în documentele oficiale, asigură doar „o unificare simbolică”, referindu-se la „comportamente vapoaze”, nu la „conduite concrete, ușor identificabile”.

Cu privire la **didactică**, această ramură a pedagogiei are „ca obiect de interogație componente ale activității instructiv-educative”. **Lecția** rămâne „unitate didactică fundamentală”, cu aceleași categorii/tipuri, în ciuda noilor sugestii curriculare și a unor demersuri de organizare didactică (ex. unitatea de învățare,

activități integrate). În același sens, „**evaluarea** randamentului școlar e componentă a demersului didactic”, sintetizabil în patru ipostaze ale rezultatelor școlare: cunoștințe acumulate și integrate; capacitatea de operare și aplicare a achizițiilor; dezvoltarea capacităților intelectuale; conduite și trăsături de personalitate. Având caracter descriptiv și directiv, volumul se aseamănă unui curs universitar, clar, sintetic și în spiritul documentelor programatice (licență, grade didactice, perfecționare curentă), explicate de profesorul Constantin Cucoș. Discursul său este extrem de agreabil, fiind sprijinit de o perspectivă filosofică, de un limbaj elevat, de o logică atent dimensionată și aplicată gestionării echilibrate a ideilor didactice. Volumul se încheie cu *Deschideri posibile*, o addendă care dă adevărata măsură a virtuților de pedagog autentic a lui Constantin Cucoș. **Îndoctrinarea în învățământ** este un capitol despre mecanismele prin care „discursul pedagogic este cel mai ideologizant dintre toate discursurile”. E un prilej de a analiza „sloganul pedagogic”, metamorfozat în principii și etichete: **a învăța să înveți, învățare centrată pe elev, democratizarea învățământului** etc. Îndoctrinarea, cu înțelesul de „a face ceea ce nu se spune” ori „disimularea intenției”, e o realitate care se sprijină pe învățământ: *Conținutul educațional nu este inocent, ci conține anumite linii ideologice imprimare de factorii decizionali și de putere, existenți la un moment dat în societate*. Când, se întreabă pedagogul, vom începe „să educăm cu adevărat”? În aceeași addendă, capitolul 2 analizează potențialitatea de a promova în învățământ „o filosofie a educației”. Desprinderea pedagogiei de filosofie, prin marii creatori de sisteme pedagogice (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart), lasă urme nostalgice despre origini. Cei mai buni pedagogi au fost „puțin filosofi”, de aceea o filosofie a educației ar interoga procesul educațional din perspectiva existenței, cunoașterii și a valorilor. Pedagogia contemporană se află în suferință chiar din lipsa unei filosofii coerente a educației, vizând ontologia, epistemologia și axiologia. În fine, un ultim capitol interesant, amestec de descriere și opinii critice, are în vedere **Formarea formatorilor** (slogan!!!), urmată de o serie de interogații și propuneri, precum și de „o schiță pentru o deontologie a cadrelor didactice”. **Pedagogie** este o carte clasică (cu idei și concepte necontestabile, cel puțin la nivel de cadre didactice preuniversitare), regășibilă în listele bibliografice între sursele de documentare referențiale legate de didactică și de problemele concrete ale organizării și desfășurării activităților de învățare școlară.

Explicând modelul de conturare științifică și epistemică a pedagogiei, prin îmbogățirea problematică acestuia în timp, C. Cucoș identifică următoarele patru etape:

- pedagogia populară (abstractizări spontane la nivel de comunitate);
- pedagogia filosofică (deducția asupra educației speciei umane);
- pedagogia experimentală (deducția filosofică este dublată de cercetări experimentale, concrete);
- pedagogia științifică (autonomizarea și construirea unui corpus de principii, norme, terminologie specifică). Această machetă este aplicată la elaborarea *Istoriei pedagogiei. Idei și doctrine fundamentale* (2001), fiind convingătoare și

fără a stârni controverse (eventual, a cincea mare etapă ar putea genera o dispută de opinii).

Constantin Cucuș abordează problemele pedagogiei și învățământului din perspectivă axiologică, având o elegantă armătură de filosofare implicită, după cum rezultă din volumul *Educația axiologică. Problematică și forme de realizare*. În privința axiologiei, autorul realizează o distincție între *axiologia pedagogică* (ca teorie a valorilor raportată la fenomenul educațional) și *educația axiologică* (ca orientare practică spre asimilarea de valori). Teoria manifestă preocupări pentru „delimitarea valorilor educaționale dezirabile”, deși școala se află, prin excelență, între instituțiile producătoare și deopotrivă primitoare de valori. Activitățile educative curriculare actualizează valorile și le promovează.

În practica procesuală a învățământului, pot coexista valori dezirabile, dar și negative. Logica operează cu doi poli (adevăr-fals, bine-rău, negativ-pozitiv), considerând că fiecare dintre aceștia se relevă unul pe celălalt. Valorile pozitive se raportează la dimensiunile lor opuse sau la redimensionarea acestora în funcție de individ, spațiu, timp. O valoare acreditată de un individ poate deveni nonvaloare pentru altul, sau în alt spațiu ori timp. Din perspectivă axiologică, educația înseamnă ... *orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalitatea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalități valabile hic et nunc, acționarea în funcție de o ordine pertinentă de priorități*.

Altfel spus, prin educație se previne accesul nonvalorilor în sistemul de valori constante și fundamentale, care vor deveni convingeri nu doar reproduceri, ducând la o autonomie și competență axiologică.

Pe de altă parte, C. Cucuș afirmă că cei mai buni pedagogi au fost deopotrivă înzestrați cu cultură filosofică. Pledoarea sa pentru „o filozofie a educației” ponderează „nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei”, care „îi va urmări pe cei mai mulți dintre pedagogi”, întrucât „marea pedagogie conține elemente ce amintesc de filiația și ascendența ei filosofică”. O perspectivă filosofică asigură coerența unei științe, inclusiv a celei pedagogice. Educația și-a multiplicat atât de mult problema încât a devenit un domeniu foarte complex. Lipsa organizării logice sistematice a educației duce la indeterminare terminologică și conceptuală, la pierderea coerenței sale ca știință de sine stătătoare: *Pentru o bună judecare și valorizarea a pedagogiei și educației, va fi necesar să depășim perimetrele lor stricte prin apelul la reflecția de ordin filosofic*. Mi s-a părut constructivă o asemenea perspectivă de analiză a problematicii pedagogiei și educației.

Un volum extraordinar prin modalitatea de analiză a actelor umane legate de învățământ și problemele școlii este *Educația. Experiențe, reflecții, soluții* (2013). Începând lectura cu scanarea „cuprinsului”, câteva subtitluri de capitol par elaborate de „un... scriitor de pedagogie”, dar tocmai acest lucru îmbie la adâncirea în conținutul volumului: ex.: *Merită să îți ștergi contul de Facebook?, Despre o proastă întrebuintare a colindelor, Despre un anumit fel de lacrimi, Educația la firul ierbii, Doamna Steluța, Flash-uri europene și multe altele*. Toate par niște cioburi risipite din tolba cea fără de sfârșit a evenimentelor școlare, dar toate

îndeamnă la „vibrarea reflexivă” a celui responsabil cu educația, în acest imens cor de cântători după ureche, investiți cu decizii dintre cele mai reprobabile: ... *este o obligație pentru noi, pedagogii de meserie, să luăm poziție, să amendăm amatorismele sau voluntarismele în materie de educație. Miza formării este prea mare pentru a o lăsa pe mâini nepricepute.* Nu e singurul argument, dar e o chemare a pedagogilor la implicare, la abandonarea „turnului de fildes” și ieșirea în arenă, pentru ponderarea broderii, în continuare, a „nu mai știu eu ce proiecte fanteziste”. Într-un stil eseistic, foarte aproape de textualizarea vie, dinamică și proaspătă a ziarștilor, Constantin Cucos propune „experiențe, reflecții și soluții” pentru dilemele omului responsabil, făcând recurs la amintiri, la gesturi, la fapte, la dialoguri, la întâmplări personale sau ale unor personaje cunoscute. Semnificația acestora are adânci reverberații educaționale, mai cu seamă asupra celor care sunt investiți cu competența de a asigura un context de învățare stimulat. Dar cei care ar avea nevoie să lectureze sunt, desigur, ocupați cu dispute politice!

Judecățile de valoare și opiniile despre aspectele didactice ale educației îi conferă lui Constantin Cucos o autoritate incontestabilă în pedagogia contemporană. **Pedagogia** sa, apărută în numeroase ediții, a devenit un text clasic, un fel de tratat-manual utilizat la diferitele forme de perfecționare, fiind un text de referință în elaborarea studiilor și volumelor cu problematică educațională și didactică. Opiniile sale – unele concesive, altele recalitrante – vizează responsabilizarea totală a aceluia segment al societății care este beneficiar al binefacerilor educației. Pedagogul explică principalele aspecte ale teoriei educației, sursele crizelor aproape înșiruite ale instituțiilor de învățământ, cauzele care împiedică expresivitatea soluțiilor, persistând în mirarea că politicile educaționale rămân într-un fel anumit de indiferență și lipsă de voință politică. În fine, textele sale se citesc cu real interes științific pentru modul de structurare a discursului scris, după regulile oratoriei, pentru claritatea ideilor și expresivitatea opiniei despre terminologie, idei, scheme de gândire pedagogică. Negreșit, Constantin Cucos este una dintre cele mai credibile voci din pedagogia contemporană, iar opera sa pedagogică a devenit clasică (cu sens de acceptare necondiționată), grație valorii împărtășite și buneii cumpăniri în analiza fenomenelor educaționale.



Răspunsuri la interviu

1. Cred că pedagogia, ca încercare teoretică de a explica și proiecta, vizează procesul educațional global, integral, pentru toate vârstele, în multiple circumstanțe, chiar dacă termenul (*pais, paidos* = copil, *agogé* = a conduce) ar trimite, chipurile, la vârstele timpurii. Educația realizată prin școală este doar unul dintre contexte, alături de altele (familie, comunitate, prin sine însuși). Pedagogia se centrează pe tot ce conduce la sporirea ființei prin educație, autoresponsabilizare,

deschidere culturală, indiferent de vârstă, poziție în dispozitivul educativ sau cadru de realizare a acestui proces.

2. Da, expresia „științele educației” pare a fi mai largă și mai permisivă la acțiuni sau procese paideice non-standard, mai recente, și poate fi utilizată în complementaritate cu noțiunea de „pedagogie”, care are un caracter mai aplicat, mai tehnic. Totodată, prin termenul de „pedagogie” desemnăm, mai cu seamă, „nucleul dur”, tradițional al științelor educației, axul central pe care s-au așezat/adăugat celelalte specificații ce vizează preponderent educația din anumite puncte de vedere sau decupează metodologic anumite „felii” ale procesualității educaționale. Pedagogia este o platformă mai bine înrădăcinată istoric și vine cu o viziune atotcuprinzătoare, integrativă. Epistemologic, pedagogia are o anumită înțâietate logică și istorică și „inervează” terminologic științele educației derivate, cumva, din ea.

3. Pedagogia este discurs științific, coerent, structurat ideatic și tematic, despre fenomenul educațional. Ea încearcă să se ridice la altitudinea de teorie, de explicație științifică (chiar dacă uneori este „amestecată” cu opinabilul, cu dezirabilul, cu norma vizată sau „visată”). Obiectul pe care îl studiază (adică, educația), ca acțiune, dinamică, procedură, poate împrumuta calitățile unei întreprinderi artistice (prin harul, talentul, inspirația, creativitatea profesorului). Ar deveni artă în măsura în care și alte științe ating acest statut – asta dacă ne gândim strict la creativitatea științifică. Însă, nu tot ce înseamnă creativitate trimite direct la artă. Poți să fii creativ în orice domeniu ideatic, teoretic, reflexiv. Dar asta nu înseamnă că faci artă. Înclin să cred că pedagogia trebuie să fie o știință. O știință a felului în care se face educația: metodic, deliberat și chiar cu inspirație! Inclusiv, în perspectiva ca aceasta să se consume cu meșteșug, cu dăruire, cu suflet, cu artă...

4. Greu de răspuns. Aș spune că nucleul dur este purtat de tot ce desemnează ceea ce este constant și peren în educație, adică termeni ce-i vizează pe cei doi protagoniști (elevul/ucenicul și profesorul/magistrul), țintele urmărite (obiective, competențe), acțiunea ca atare (educația), ceea ce se transmite în interiorul acestei relații (valori, conținuturi, curriculum), felul în care se face educația (strategii, metode, proceduri), dimensiuni sau specificări ale educației (educația morală, intelectuală, estetică etc.), dimensiuni procesuale (predare, învățare, evaluare), context al învățării (clasă, școală, familie, comunitate) etc. În mod concret, acest cadru conceptual este dinamic, deschis, fluctuant, supus unor presiuni atât epistemologice, cât și ideologice. Depinde de școala sau orientarea care devine dominantă la un moment dat. De aceea, se întâmplă să se ajungă la redundanță sau oboseală conceptuală, la dublări de seturi conceptuale care duc la bruiaj sau dezorientare deopotrivă pentru teoreticieni și practicieni (a se vedea proiectarea pe bază de obiective ... sau competențe?).

5. Educația este predeterminată de învățare, dar nu (numaidecât) și invers. Nu orice învățare înseamnă și educație – de pildă, cum să minți, să furi, să ucizi etc. Educația este doar învățare pozitivă, care întărește și sporește conduita noastră în

orizontul valorilor. Pe de altă parte, învățarea, ca procesualitate internă, este, mai degrabă, un proces psihologic (de achiziție a unor comportamente) și mai puțin un act formativ, educativ, autoreflexiv, valorizant. Pedagogia rămâne pe mai departe o știință cuprinzătoare a formării, de maximizare și valorificare a învățării unor conduite prin raportare la niște cadre axiologice. Altfel, învățarea ar rămâne o tehnică a supraviețuirii, a impunerii eului, a dominării celorlalți. De învățat (adică de deprins niște conduite noi) sunt în stare și animalele. Doar oamenii sunt capabili să depisteze direcțiile bune pentru ei și pentru cei de lângă ei.

6. Practicienii privesc la noi, după cum și noi privim – și ne întrebăm – de eficiența și rezultatele muncii lor. Funcționăm în cadrul unui sistem de „vase comunicante”. Ne alimentăm unii de la alții, ideatic și volițional, ne stimulăm reciproc. Dar, într-un fel de enclavă, un „turn de fildeș”, în izolare și chiar disprețuiți de decidenți (unii dintre ei neavând nicio tangență cu educația). Ne tânguim și ne sprijinim umerii unii pe ceilalți. Din păcate, prevalează deciziile (uneori aberante) ale factorilor de putere, ce funcționează peste capul nostru, în dispreț cu autoritatea specialiștilor sau experților. Deciziile ar trebui să fie colegiale, prin întâlniri și supuneri la probe reciproce, și nu unilateral, individual. Chiar dacă propunerile vin de la un specialist (dar, de la unul singur), nu e suficient și nu este o garanție a bunei proiectări și alegeri. „Căpoși” sunt și printre noi, și dau dovadă de autosuficiență, ajunși, printr-un joc al întâmplării, chiar miniștri. Rari sunt decidenții care întrebă specialiștii ce și cum trebuie făcut. Așa că, de multe ori, suntem puși în fața faptului împlinit. Și acționăm ad hoc, refacem concepte, schimbăm paradigme, îngăimăm termeni ce sună bine („gândire critică”, „învățare centrată pe elev”, „formarea de competențe”, „inteligentă spirituală”), ne punem pe proiecte după cum vor unii sau alții. *Apropo* de proiecte, o nouă molimă ne paște: să devenim niște funcționari, niște gestionari de fonduri europene, în proiecte ademenitoare, cu bani mulți, nu importă pe ce temă. Activistul de partid (comunist) de ieri se regăsește multiplicat și sofisticat revigorat (ca trainer, formator, manager de proiect) în activistul-pedagog de azi. Activiști au fost, activiști sunt încă! Noroc e că acolo jos, la nivelul practicilor curente, profesorii fac ceea ce trebuie să facă, dincolo de trenduri, conjuncturi sau evoluții. Am mai multă încredere în învățătorul anonim, ce face, cu chemare și înțelegere, ceea ce a învățat la o școală normală, decât ce declamă, cu emfază, inspectorul, ministrul sau chiar un profesor universitar din birou său... Nu numai pedagogii de meserie au o vină în legătură cu mentalul sau etosul nostru pedagogic (la educație mulți se pricep) sau cel colectiv (nu mă bag, aici e și mai complicat), ci cam toată lumea, de la cei care decid până la cei care execută (inclusiv subsemnatul).

7. Aș sugera o strângere a rândurilor, dincolo de diferențe, diferende, orgolii. Ar fi nevoie de o concentrare și de un efort de recunoaștere a autorității psihopedagogilor la nivel de țară. Vocea noastră ar trebui cunoscută, ascultată, respectată. E binevenită o comunitate a specialiștilor care să legitimeze (de fapt, să proiecteze, să ratifice, să monitorizeze) ce se întâmplă în plan educațional. Să amendeze decizii sau soluții pernicioase. Să devină o autoritate măcar consultativă,

tehnică, dacă nu chiar decizională în materie de mari proiecte de politică educațională. Să nu așteptăm să ne ajungă „cuțitul la os”; e de preferat să adoptăm o viziune proactivă. Educația nu poate fi lăsată pe mâna oricui. Trebuie să devenim mai ofensivi. Pe de altă parte, îi aplaud pe acei politicieni și decidenți (rari, din păcate) care apelează la specialiști pentru domenii pe care le tutelează, dar în raport cu care nu au, de multe ori, competența necesară.

8. Nu e vorba nici de orgoliu, nici de modestie. Fiecare pune în fața celorlalți colegi ceea ce consideră de cuviință sau constituie centrul lui de interes. Din acest punct de vedere, percep contribuții cu totul remarcabile, pe care personal le apreciez, venite din marile centre universitare, dar și de la facultăți mai noi, dar cu dinamici interesante. Sunt voci bine calibrate, profesioniste, curajoase. Cam dispersate, din păcate; ca să devină puternice, ar fi nevoie de adunare, asamblare, corelare. Printr-o asociație profesională funcțională, printr-o publicație reprezentativă la nivel național, de pildă. Cred că nouă ne lipsește unitatea, pentru că avem consistență și prestigiu, dar la nivel individual, insular, grupal. Pe de altă parte, și regionalizarea își are rostul ei. Centrul ideilor nu se suprapune cu cel al hotărânicilor politice, administrative sau de alt gen. În materie de creativitate teoretică (inclusiv pedagogică), periferia nu trebuie neglijată. Uneori, soluțiile bune sunt descoperite și vin mai degrabă de la distanță...

9. Și una, și alta. E concept didactic în măsura în care se vizează și se formează așa ceva încă de pe băncile școlii. E și un concept profesional, în măsura în care această finalitate se redimensionează, se îmbogățește, se nuanțează, se preschimbă chiar, mai departe, în câmpul muncii. Competența nu este fixă, ci dinamică, autoreglatoare. Competența înseamnă acea capacitate a unei conduite de a se reface continuu în concordanță cu noi aliniamente acționale.

10. Educația mereu se află în prefacere, căutare sau criză. Propriul educației este să se preschimbe, să se adapteze, să se revigoreze. E firesc să fie așa. Depinde de accente sau proporții. La noi am ajuns, de o bună bucată de vreme, la „pragul de sus” al înțelegerii și tolerării schimbărilor, aproape de insuportabil, chiar lamentabil, dacă ne gândim la palierul decizional. Cauzele? Diverse: impredictibilitate, voluntarism, aroganță, amatorism, politicianism. Ți-e și frică să te bagi în așa ceva, să avansezi un punct de vedere, darămite să te implici. Riști să-ți frângi gâtul, să te „termini” din punct de vedere profesional. Un mare potențial transformator, în materie de gândire previzională, este pregătit, dar nu este activat. Dacă te implici, e posibil ca peste noapte să fii tras pe linie moartă. De aceea, cei mai mulți (buni profesioniști) stau în banca lor. Așteaptă, dar nu știi ce... În rest, fiecare își vede de treabă: mai un articol, mai o carte. E nevoie ca cineva, cândva, să ne dea un „bobârnac” pentru a ieși din această letargie: cine, când și cum?

