

Miron Ionescu, Mușata Bocoș
(coordonatori)

TRATAT DE DIDACTICĂ MODERNĂ

Respect pentru oameni și cărti

coordonatori

Pentru învățămîntul și dezvoltarea personală și profesională a elevilor și profesorilor

Pentru dezvoltarea și dezvoltarea personală și profesională a elevilor și profesorilor

Pentru dezvoltarea și dezvoltarea personală și profesională a elevilor și profesorilor

ARGUMENT**CAPITOLUL I**

De la paradigmă convențională la didactică modernă

1.1. Paradigma convențională <i>IX</i>	19
1.2. Continuătorii operațiuni de învățare și evoluția didacticei în disconvenție <i>XI</i>	21
1.3. Înstrucția școlară <i>XII</i>	23
1.4. Analiza pedagogică a concepției „didactică”	27
1.4.1. Obiectul de studiu <i>XIV</i>	27
1.4.2. Forma și felul de realizare <i>XV</i>	29
1.4.3. Criteriile de cunoaștere <i>XVI</i>	31
1.4.4. Procesul de cunoaștere <i>XVII</i>	31
1.4.5. Repere psihogenetice <i>XVIII</i>	33
1.4.6. Curențe noi în didactică <i>XIX</i>	35
1.5. Evoluția didacticei <i>XX</i>	37
1.6. Paradigme și curențe <i>XXI</i>	37
<i>Bibliografie</i> <i>XXII</i>	39

*Ediția a II-a, revizuită***CAPITOLUL II**

II.1. Procesul de învățămînt - expunere, cunoaștere și creație didactică <i>XI</i>	41
II.1.1. Procesul de învățămînt - cunoaștere sistemică <i>XII</i>	43
II.1.2. Componentele principale ale procesului de învățămînt <i>XIII</i>	47
II.1.3. Interdependențe dintre elementele procesului de învățămînt <i>XIV</i>	47
II.1.4. Organizarea didactică a oferirei de informație <i>XV</i>	51
II.1.4.1. Aservirea de predare - tehnici prezentării <i>XVI</i>	51
II.1.4.2. Predarea - rol psihogenetic <i>XVII</i>	55
II.1.4.3. Repere psihogenetice <i>XVIII</i>	59
II.1.4.4. Volumul atenției și volumul memoriei imediate <i>XIX</i>	70
II.1.4.5. Organizarea conținutului secvențial de predare <i>XX</i>	72
II.1.5. Radiografia procesului de învățare <i>XXI</i>	75
II.1.5.1. Nivelul de motivare, de activare cerebrală <i>XXII</i>	76
II.1.5.2. Învățarea: aspecturi procesuale <i>XXIII</i>	78
II.1.5.2.1. Învățarea motorie <i>XXIV</i>	79
II.1.5.2.2. Formarea noțiunilor și operațiilor intelectuale <i>XXV</i>	81
II.1.6. Discrepanța interdisciplinară <i>XXVI</i>	85

Editura Paralela 45

Respect pentru oameni și cărți

39	III. Învățământ și dezvoltare profesională continuă în cadrul unei organizații de învățământ	145
101	IV.1. Experiență și creativitate didactice	146
101	IV.2. Experiență și creativitate didactice	147
101	IV.3. Experiență și creativitate didactice	148

ARGUMENT	13
-----------------	-----------

CAPITOLUL I

De la paradigmă comeniană la didactica modernă	19
I.1. Paradigma comeniană a didacticii	19
I.2. Continuatorii operei lui Comenius și evoluția didacticii în diacronie	21
I.3. Instrucția școlară – proces aleatoriu/neunivoc	27
I.4. Analiza pedagogică a conceptului „didactică”	31
I.4.1. Obiectul de studiu al didacticii	31
I.4.2. Funcțiile didacticii	33
I.4.3. Didactica școlară – componentă a didacticii generale	34
I.4.4. Didactica universitară – o necesitate stringentă	37
I.4.5. Interrelațiile didacticii cu alte științe	40
I.4.6. Repere istorice relevante	41
I.5. Curente noi în didactică în secolul al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea	43
I.6. Paradigme și orientări actuale în didactică	47
<i>Bibliografie</i>	52

CAPITOLUL II

Procesul de învățământ – experiență, rutină și creativitate didactică	55
II.1. Procesul de învățământ – abordare sistemică	55
II.2. Componentele principale ale procesului de învățământ și interdependențele dintre ele	57
II.3. Organizarea didactică a ofertei de informație	61
II.3.1. Activitatea de predare și teoria prototipurilor	61
II.3.2. Predarea – act comunicational	64
II.3.3. Repere psihogenetice	66
II.3.4. Volumul atenției și volumul memoriei imediate	70
II.3.5. Organizarea conținutului secvenței de predare	72
II.4. Radiografia procesului de învățare	75
II.4.1. Nivelul de motivare, de activare cerebrală	76
II.4.2. Învățarea: aspectul procesual	78
II.4.2.1. Învățarea motorie	79
II.4.2.2. Formarea noțiunilor și operațiilor mintale	81
II.5. Dinamica situației de învățare	85

II.6. Metacogniția – implicații în procesul didactic.....	91
II.6.1. Caracterizare generală	91
II.6.2. Analiza situației de învățare din perspectivă metacognitivă	94
II.6.3. Finalități ale educației metacognitive.....	98
II.7. Valențe formative ale procesului de învățământ.....	101
<i>Bibliografie</i>	107

CAPITOLUL III

Principiile didactice – în viziunea teoriilor constructiviste	111
III.1. Caracteristicile generale ale principiilor didactice.....	111
III.1.1. Caracterul general-normativ	111
III.1.2. Caracterul sistemic.....	112
III.1.3. Caracterul dinamic, deschis	112
III.2. Caracterizarea principiilor didactice din punctul de vedere al psihologiei educației și dezvoltării.....	113
III.2.1. Prințipiu psihogenetic al stimulării și accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței	113
III.2.2. Prințipiu luării în considerare în procesul de predare-învățare a diferențelor interindividuale în funcționarea metacogniției	118
III.2.2.1. Particularități ale metacogniției la elevii cu dificultăți de învățare și la elevii cu dizabilități cognitive.....	123
III.2.2.2. Prințipiu relaționării stilului de predare cu stilul de învățare al elevilor.....	125
III.2.2.3. Prințipiu învățării prin acțiune	127
III.2.2.4. Prințipiu construcției componențiale și ierarhice a structurilor intelectuale	133
III.2.4.1. Componentele de achiziție	134
III.2.4.2. Componentele performanței	134
III.2.4.3. Metacomponentele	134
III.2.2.5. Prințipiu dezvoltării motivației pentru învățare	137
III.2.5.1. Acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționalității motivației elevilor.....	137
III.2.5.2. Evaluarea motivelor învățării	137
III.2.5.3. Dezvoltarea impulsului cognitiv	138
III.2.5.4. Punerea în funcțiune a unui nivel adecvat al motivației	139
III.2.5.5. Dezvoltarea motivației cognitive	139
III.2.5.6. Utilizarea competiției, a întrecerilor ca situații didactice motivogene	140
III.2.5.7. Dezvoltarea motivației cognitive în interdependență cu capacitatea de trăire autentică și înțelegere a semnificațiilor valorice (științifice, filosofice, morale, religioase, economice, estetice etc.) ale cunoștințelor	140
<i>Bibliografie</i>	141

CAPITOLUL IV

Obiectivele procesului de predare-învățare	145
IV.1. Punerea problemei.....	145
IV.2. Tipologia și derivarea obiectivelor pedagogice	146
IV.3. Taxonomii și inventare ale obiectivelor pentru domeniul cognitiv....	150
IV.4. Principii de stabilire a taxonomiilor.....	150
IV.4.1. Prinzipiul didactic	150
IV.4.2. Prinzipiul psihologic	150
IV.4.3. Prinzipiul logic	151
IV.4.4. Prinzipiul funcțional-integralist	151
IV.4.5. Prinzipiul întrepărtunderilor structural-sistemice dintre obiectivele taxonomiche ale diferitelor domenii	151
IV.5. Aportul psihologiei cognitive pentru un învățământ „strategic”	154
IV.6. Dezvoltarea proceselor metacognitive – obiectiv formativ esențial pentru optimizarea predării-învățării.....	156
IV.7. Operaționalizarea obiectivelor pedagogice	159
IV.7.1. Criterii de operaționalizare a obiectivelor	160
IV.7.1.1. Criteriul modificării calitative.	160
IV.7.1.2. Criteriul condițiilor de realizare.....	160
IV.7.1.3. Criteriul reușitei.....	161
IV.7.2. Valoarea și limitele operaționalizării obiectivelor pedagogice....	164
IV.7.2.1. Funcția de organizare și reglare a procesului de predare-învățare	164
IV.7.2.2. Funcția de anticipare a rezultatelor predării-învățării.....	165
IV.7.2.3. Funcția de evaluare	165
IV. 8. Obiective formative din domeniul afectiv și motivațional.....	166
<i>Bibliografie</i>	168

CAPITOLUL V

Curriculumul școlar și conținutul învățământului	171
V.1. Conceptul de „curriculum” – semnificații, evoluții și dezvoltări în diacronie.....	171
V.2. Dimensiunile și ipostazele curriculumului	173
V.3. Tipologii curriculare	174
V.4. Repere strategice de elaborare a curriculumului	177
V.5. Conținutul învățământului – vector al curriculumului	179
V.6. Produsele curriculare	186
V.7. Coordonatele majore ale reformei curriculare din România	191
<i>Bibliografie</i>	196

CAPITOLUL VI

Strategiile didactice – moduri integrative de abordare și acțiune	197
VI.1. Strategie și tactică – esență și operaționalizare în context didactic....	197
VI.2. „Strategie de instruire” și „strategie de autoinstruire”	198

VI.3. Raportul biunivoc dintre strategiile de instruire/autoinstruire și metodele didactice	200
VI.4. Caracterizarea strategiilor de instruire/autoinstruire	202
VI.5. Posibile taxonomii ale strategiilor de instruire/autoinstruire	203
VI.6. Clasa virtuală.....	205
VI.6.1. Noile tehnologii – interferențe didactice	205
VI.6.2. Modificări paradigmaticе produse de noile tehnologii ale informației și comunicării	207
VI.6.3. Realitatea virtuală	208
VI.6.4. e-Learning.....	210
VI.6.5. Clasa virtuală – aplicație didactică de e-learning	212
VI.7. Exigențe privind alegerea și utilizarea strategiilor didactice	213
<i>Bibliografie</i>	217

CAPITOLUL VII

Metodologia didactică – orientări, metode, abordări creative	219
VII.1. Precizări terminologice	219
VII.2. Metoda de învățământ – esența și valoarea sa pedagogică. Funcțiile specifice.....	222
VII.3. Elementul semiotic și operator în metodologia didactică	227
VII.4. Direcții de modernizare a metodologiei didactice	229
VII.4.1. Asigurarea caracterului dinamic și deschis al metodologiei didactice	230
VII.4.2. Diversificarea metodologiei didactice	231
VII.4.3. Amplificarea caracterului formativ al metodelor	232
VII.4.4. Accentuarea caracterului practic-aplicativ al metodelor didactice	232
VII.4.5. Reevaluarea metodelor „tradiționale”	233
VII.4.6. Asigurarea relației dinamice „metode – mijloace de învățământ”	233
VII.5. Posibile taxonomii ale metodelor de învățământ	233
VII.6. Activizarea elevilor – condiție <i>sine qua non</i> a creșterii randamentului școlar	238
VII.6.1. Esența activizării	238
VII.6.2. Exigențe ale activizării	239
VII.6.2.1. Pregătirea psihologică pentru învățare	239
VII.6.2.2. Surse de distorsiune și prevenirea lor	241
VII.6.2.3. Organizarea și desfășurarea rațională a învățării	242
VII.6.2.4. Utilizarea unor modalități productive de activizare	243
VII.7. Prezentarea selectivă a unor metode de învățământ	243
VII.7.1. Abordarea euristică.....	243
VII.7.2. Problematizarea	244
VII.7.3. Învățarea prin descoperire	247
VII.7.4. Modelarea	250

VII.7.5. Algoritmizarea.....	253
VII.7.6. Munca în grup	254
VII.7.7. Învățarea prin cercetare	256
VII.7.8. Învățarea colaborativă	256
VII.7.9. Învățarea prin cooperare	257
VII.7.10. Proiectul/tema de cercetare.....	258
VII.7.11. Experimentul	258
VII.7.12. Studiul de caz	261
VII.7.13. Jocul de rol	264
VII.7.14. Învățarea pe simulatoare didactice	269
VII.8. Exigențe privind selectarea și utilizarea metodelor didactice	269
<i>Bibliografie</i>	271

CAPITOLUL VIII

Mijloacele de învățământ – resurse ale instrucției și autoinstrucției	273
VIII.1. Mijloacele de învățământ – locul și rolul lor în procesul instructiv-educativ	273
VIII.1.1. Mijloacele de învățământ și inserția lor în instrucția școlară și autoinstrucție	273
VIII.1.2. Mijloace de învățământ și evoluția lor în plan diacronic	274
VIII.1.3. Funcțiile mijloacelor de învățământ	276
VIII.1.4. Încercări de clasificare a mijloacelor de învățământ	278
VIII.2. Mijloacele tehnice de instruire – componentă a mijloacelor de învățământ	281
VIII.2.1. Esență și caracterizare generală	281
VIII.2.2. Trăsături ale mijloacelor tehnice de instruire	283
VIII.2.3. Posibile taxonomii ale mijloacelor tehnice de instruire	284
VIII.2.3.1. Mijloace tehnice vizuale	285
VIII.2.3.2. Mijloace tehnice audio	288
VIII.2.3.3. Mijloace tehnice audio-vizuale	288
VIII.3. Direcții de modernizare a mijloacelor de învățământ	289
VIII.4. Exigențe psihopedagogice privind selectarea și utilizarea mijloacelor de învățământ	290
VIII.5. Necesitatea pregătirii corpului profesoral pentru folosirea mijloacelor tehnice de instruire	293
<i>Bibliografie</i>	295

CAPITOLUL IX

Demersuri tipice și creative în instrucția școlară și autoinstrucție	297
IX.1. Precizări terminologice	297
IX.2. Formele de organizare a procesului didactic – abordare diacronică ...	299
IX.3. Tipologia formelor de organizare a procesului didactic – abordare sincronică	304
IX.4. Lectia – formă de activitate a binomului profesor-elev	308

IX.4.1. Definirea conceptului „lecție”	308
IX.4.2. Caracterizarea psihopedagogică a lecției (virtuți și servituți).....	310
IX.4.3. Taxonomia lecției. Categorii și variante de lecții	311
IX.5. Proiectarea demersurilor instructiv-educative la nivel micro	316
IX.5.1. Ce este proiectarea didactică?.....	316
IX.5.2. Ce presupune proiectarea didactică la nivel micro?	318
IX.5.3. Proiectul de lecție/activitate didactică – prezentare generală și structură	326
IX.6. Alternative pedagogice instituționalizate în sistemul de învățământ din România	329
IX.6.1. Pedagogia Waldorf	329
IX.6.2. Educația Montessori	330
IX.6.3. Alternativa Step by Step	331
IX.7. Investigații experimentale referitoare la organizarea și desfășurarea lecției/activității didactice	332
IX.7.1. Eșantioane și sondaj în lecții – delimitări terminologice	332
IX.7.2. Conținutul și metodica investigațiilor.....	334
IX.7.2.1. Eșantionare și sondaj în verificare și fixare	334
IX.7.2.2. Indicatori de reușită a lecției.....	341
IX.7.2.3. Feedbackul și obținerea lui în lecție	343
IX.7.2.4. Stabilirea grupurilor de reușită școlară	344
Bibliografie	348

CAPITOLUL X

Computerul în activitatea binomului profesor-elev	351
X.1. Instruirea programată – premisă a instruirii asistate de computer	351
X.1.1. Instruirea programată – abordare diacronică.....	351
X.1.2. Analiza pedagogică a instruirii programate: principii, tipuri de programe, elaborarea programului, manualul programat	352
X.2. Informatică și învățământ. Introducerea computerului în activitatea didactică	366
X.3. Valențe psihopedagogice ale instruirii asistate de computer	368
X.4. Tehnicile informaționale computerizate, instruirea asistată de calculator și învățarea multimedia	370
X.5. Multimedia în școală – implicații psihopedagogice	375
X.6. Exigențe privind utilizarea calculatorului în scop didactic. Cerințe psihopedagogice care asigură integrarea computerului în instrucție și autoinstrucție.	376
Bibliografie	381

CAPITOLUL XI

Evaluarea activității diadei profesor-elev (elemente de docimologie didactică)	383
XI.1. Semnificația evaluării didactice la macronivel și la micronivel.....	383

XI.2. Conceptul operațional de evaluare didactică la micronivel	384
XI.3. Funcțiile verificării și evaluării	387
XI.3.1. Moment al conexiunii inverse în procesul de instruire.....	387
XI.3.2. Măsurarea progresului realizat de elevi	387
XI.3.3. Valoarea motivatională a evaluării	388
XI.3.4. Suport al autoevaluării, al formării conștiinței de sine	388
XI.3.5. Factor de reglare a instrucției și autoinstrucției	389
XI.3.6. Funcția predictivă/prognostică.....	389
XI.3.7. Funcția diagnostică	389
XI.3.8. Funcția de selecție/de discriminare	389
XI.4. Formele evaluării	390
XI.5. Metode de verificare și evaluare	391
XI.5.1. Observația curentă	392
XI.5.2. Chestionarea sau examinarea orală	392
XI.5.3. Probele scrise, grafice, practice, cu ajutorul mașinii etc.	394
XI.5.4. Portofoliul	395
XI.6. Procesul de evaluare și notare	397
XI.7. Semnificația notei școlare pentru elevi	400
XI.8. Divergențele în notare și sursa acestora	402
XI.8.1. Divergențe în notare. Date experimentale	402
XI.8.2. Metode de reducere a divergențelor în notare.....	403
XI.8.2.1. Baremul	403
XI.8.2.2. Armonizarea scărilor de notare.....	405
XI.8.2.3. Testul docimologic.	405
XI.9. Controverse: „Pedagogia curbei lui Gauss” – „Pedagogia curbei în J”	409
<i>Bibliografie</i>	413
CAPITOLUL XII	
Cercetarea pedagogică – factor de progres în instrucție și educație	415
XII.1. Necessitatea investigării științifice a fenomenelor educaționale	415
XII.2. Tipologii ale cercetării pedagogice.....	418
XII.3. Caracterizarea cercetării pedagogice	419
XII.4. Cercetarea-acțiune – un model provocator	420
XII.5. Demersuri specifice în proiectarea, organizarea, desfășurarea și valorificarea cercetărilor pedagogice.....	423
XII.6. Câteva elemente relevante pentru epistemologia cercetării pedagogice.....	443
<i>Bibliografie</i>	447
SUMMARY	450
RÉSUMÉ	453

CAPITOLUL I

DE LA PARADIGMA COMENIANĂ LA DIDACTICA MODERNĂ

I.1. PARADIGMA COMENIANĂ A DIDACTICII

Originea conceptului „didactică” se află în termenii grecești „*didaskein*” (a învăța), „*didaktikos*” (instrucție, instruire), „*didasko*” (învățare, învățământ), „*didactike*” (arta învățării). Această familie de cuvinte indică faptul că sfera conceptului „didactică” este extrem de cuprinsătoare, ea incluzând tot ceea ce se referă la problematica procesului de predare-învățare, a învățământului, a educației și a formării omului. Cu acest sens, conceptul de „didactică” a fost introdus în circulație, în secolul al XVII-lea, de celebrul pedagog ceh *Jan Amos Comenius* (1592-1670), prin lucrarea sa *Didactica Magna* (*Marea Didactică*), publicată în anul 1632 în limba cehă și în anul 1657 în latină. Lucrarea reprezintă opera fundamentală a lui Comenius și conține teoria sa pedagogică și întregul său sistem de educație.

Conceptul „didactică” a fost consacrat de Comenius; înaintea sa însă, a fost utilizat în secolul al XVII-lea de pedagogul Elios Bodinus, în lucrarea *Didactica sive ars docendi* (1621), apoi de Wolfgang Ratke (Ratichius) (1571-1635), în lucrarea *Aphorismi didacticii paecipui* (1629). De altfel, Comenius a preluat multe idei introduse în cultura timpului, fie de mari profesori de la sfârșitul Renașterii (de exemplu Ioachimus Fortius), fie de celebrii gânditori umaniști ai vremii, de exemplu Erasmus (1469-1536) și Juan Luis Vives (1492-1540), care susțineau că „nimic nu este mai ucigător în viața omenească decât acea depravare a judecății care nu acordă lucrurilor prețul lor. Căci de aceea ajungem să râvnim lucrurijosnice, ca și cum ar fi prețioase, iar pe cele prețioase să le respingem ca și cum ar fi fără nicio valoare, adică să tratăm lucrurile imprudent, prosteste, vătămător” (J.A. Comenius, 1975, pag. 70-71); altfel spus, se sublinia nevoia organizării instruirii în școală și nevoia de disciplinare a minții prin instruire.

Atribuindu-i-se conceptului semnificația inițială de artă a predării, el era asimilat cu „arta universală de a-i învăța pe toți totul” („*omnes omnia docendi artificium*”). Comenius considera că a învăța pe altul înseamnă și că ceva și a face și pe altul să învețe să știe, și aceasta repede, plăcut și temeinic și în special cu ajutorul exemplelor, regulilor și aplicațiilor generale sau speciale.

„Didactica noastră are drept proră și pupă: să cerceteze și să găsească un mod prin care învățătorii, cu mai puțină osteneală, să învețe mai mult pe elevi, în școli să existe mai puțină dezordine, dezgust și muncă irosită, dar mai multă libertate, plăcere și progres temeinic, în comunitatea creștină să fie mai puțină beznă,

confuzie și dezbinare, dar mai multă lumină, ordine, pace și liniște” (J.A. Comenius, 1970, pag. 6).

Cristalizarea unei teorii cuprinzătoare a procesului de învățământ a fost complexă și graduală: de la organizarea și conducerea procesului de învățământ prin apel la elemente mistice și speculații, s-a ajuns la concepția lui Comenius, care consideră că este vorba despre artă și spontaneitate, apoi la necesitatea observației sistematice, a fundamentării și explicării științifice a acestei activități complexe.

Însemnatatea și stabilitatea concepției și operei lui Comenius în istoria teoriei și practicii instrucției nu au fost egaleate de alți pedagogi. Contribuția sa la constituirea și dezvoltarea didacticii a fost absolut remarcabilă, chiar fără precedent, valoarea intrinsecă a operei sale și a mișcării pe care aceasta a produs-o a generat o autentică revoluție în învățământ, fiind decisive în evoluția didacticii. Opera sa pedagogică a constituit primul mare sistem de educație, a fost deschizătoare de drumuri și se constituie într-o doctrină pedagogică care își păstrează în mare parte și astăzi actualitatea; secolul al XVII-lea s-a mai numit în pedagogie „secolul didactic”, iar Comenius a fost supranumit „Galilei al educației” și „Bacon al educației”.

Opera marelui gânditor are la bază optimismul pedagogic, încrederea în formarea omului; câteva din elementele care conturează concepția sa educativă și care au contribuit semnificativ la apariția și dezvoltarea didacticii sunt:

- contribuțiile sale nu vizează atât sectorul administrativ, cât mai ales problematica de interes major pentru cadrele didactice: obiective, principii, conținut, metode și forme de organizare a activității instructiv-educative, din dorința de a oferi profesorilor atât orientarea pedagogică necesară, cât și instrumente de lucru operaționale;
- a fundamentat teoretic și a încercat să argumenteze științific sistemul de organizare a procesului de învățământ desfășurat în limba maternă pe clase și lecții, cu programe și manuale, cu elevi de aceeași vîrstă, cu oameni specializați, într-un an școlar, cu perioade de activitate și de odihnă (vacanțe), cu o organizare precisă a zilei de lucru etc.;
- avea convingerea că o metodă de lucru adecvată asigură rezultate bune chiar și în cazul unor dascăli și elevi mai puțin buni;
- considera, ca axiomă a instruirii, sintagma „școlarului i se cade munca, profesorului – conducerea”; „dă întotdeauna în mâna elevului uneltele, ca să simtă că nimic nu e imposibil, inaccesibil, greu: îndată îl vei face activ, ager, dornic” (J.A. Comenius, 1975, pag. 27);
- considera că profesorul trebuie să-1 ajute pe școlar să-și însușească știința și că a ști înseamnă „a putea reda ceva fie cu mintea, fie cu mâna, fie cu limba” (J.A. Comenius, 1975, pag. 17);
- susținea că în transmiterea cunoștințelor condiția de bază este ca „toate să fie predate prin exemple, prin precepte, prin aplicație sau imitație” (J.A. Comenius, 1975, pag. 28);
- susținea că învățământul are obligația să cuprindă toată populația, spre a ridica nivelul de înțelepciune al oamenilor, pe care îi îndruma să trăiască în conformitate cu natura.

În consecință, a formulat recomandări pedagogice, dintre care amintim:

- pătrunderea necunoscutului și educarea cunoașterii, prin trecerea progresivă „de la concret la abstract”, „de la particular la general”, „de la ușor la greu”, „de la cunoscut la mai puțin cunoscut”, „de la apropiat la îndepărtat”, întreaga investigare a naturii făcându-se prin „observație practică” sau „intuiție”, aceasta din urmă fiind considerată „regula de aur” a instrucției;
- utilizarea, în principal, a următoarelor metode de instruire: exercițiul, explicația, exemplul, alături de intuiție;
- realizarea unui învățământ treptat, gradat și concentric, ceea ce presupunea elaborarea riguroasă a unor planuri și programe de învățământ;
- evidențierea rolului activizării prin exercițiul virtușilor morale;
- asigurarea caracterului sistematic al instrucției.

A formulat și a susținut următoarele principii didactice: principiul intuiției, principiul conformității educației cu natura (să se respecte „ordinea naturii”: întâi lucrurile, apoi cuvintele), principiul accesibilității învățământului, principiul însușirii conștiente, active și temeinice a cunoștințelor (să se învețe numai „bazele” a ceea ce este „principal”, în mod temeinic), principiul gradării învățământului.

I.2. CONTINUATORII OPEREI LUI COMENIUS ȘI EVOLUȚIA DIDACTICII ÎN DIACRONIE

Opera lui Comenius a fost continuată de mulți pedagogi, care și-au construit propriile concepții educative, contribuind la dezvoltarea didacticei.

Pedagogul elvețian *Johann Heinrich Pestalozzi* (1746-1827) a fost, în aceeași măsură, teoretician și practician al educației; el a încercat să elaboreze o teorie științifică asupra educației și să pună bazele învățământului elementar, realizând pentru prima dată în istoria omenirii îmbinarea organizată a muncii productive cu instrucția, în școala din Neuhoft. Cu aceeași concepție, a organizat și condus școlile de la Stanz, Burgdorf, Münchenbuchsee și Yverdon.

Sistemul pedagogic al lui Pestalozzi a fost clădit, de asemenea, pe încredere în formarea omului, pe convingerea că toți oamenii pot fi instruiți și că ei trebuie să fie dezvoltați ca întreg, respectiv ca trup, spirit și inimă: „Dezvoltarea de ansamblu și tot mai înaltă a acestor forțe interioare ale naturii umane, către o înțelepciune umană pură, constituie scopul general al formării chiar și a celor mai de jos oameni” (J.H. Pestalozzi, 1959, pag. 228).

Învățământul elementar proiectat de Pestalozzi viza clădirea în mod sigur și temeinic a cunoștințelor și deprinderilor necesare vieții, precum și facilitarea dezvoltării forțelor interne și a dispozițiilor copilului. În acest sens, el considera că un rol esențial îl are intuiția, înțeleasă nu numai ca percepere senzorială a lumii, ci și ca mijloc de dezvoltare armonioasă a forțelor psihofizice ale copilului. Alături de principiul intuiției și al activității libere, a susținut necesitatea respectării în procesul

educației, a legilor naturii și a particularităților individuale și de vîrstă ale copiilor, a formulat regula gradării treptate și a succesiunii riguroase în instrucție. Consideră că școala trebuie să formeze la copil un anumit sistem de priceperi și deprinderi și atribuia exercițiului un rol important, alături de intuiție. A supraestimat metoda de predare, susținând că de ea depinde în mare parte succesul.

Pestalozzi susținea că educația în conformitate cu natura, începută în familie, trebuie să se desăvârșească în școală prin: educația fizică, pregătirea pentru muncă, educația intelectuală și morală. Scopul instrucției intelectuale elementare era acumularea de către copil a cunoștințelor întemeiate pe experiența senzorială. În concepția sa, în conținutul învățământului, respectiv al instrucției elementare, trebuiau să intre cititul, scrisul, socotitul, desenul, cântul, activitățile practice, gimnastica, precum și elemente de geometrie. Dintre lucrările sale scrise, se remarcă cele cu caracter didactic: *Cum își învață Gertruda copiii, Metoda, Cartea pentru mame și Abecedarul intuiției sau cu privire la raporturile dintre măsură și intuiție, Cântecul lebedei, Orele de seară ale unui sihastru*.

Ideile pedagogice ale lui Pestalozzi au ajuns și în țara noastră grație lui Stephan Ludwig Roth (1796-1849) – discipol al lui Pestalozzi –, care a promovat concepția educativă a acestuia, adaptând-o la realitățile transilvănene. Mai târziu, la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, învățământul elementar românesc a fost organizat în spirit pestalozzian.

Teoria lui Ștefan Ludwig Roth s-a bazat pe ideea conformității învățământului cu natura copilului și cu condițiile sale de viață, iar principiile recomandate de el erau: respectarea legilor naturii în procesul educației, respectarea particularităților individuale și de vîrstă ale copiilor și principiul intuiției; promovarea acestui ultim principiu presupunea utilizarea pe o scară largă a metodei intuiției.

Un alt mare pedagog care a promovat metoda intuiției și, alături de ea, metoda conversației euristice a fost Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866) – învățător, profesor și conducător de școală, adept al lui Pestalozzi, considerat „învățător al învățătorilor Germaniei” și „Pestalozzi al Germaniei”.

Diesterweg consideră că pedagogia poate aspira să devină știință dacă ope-rează cu un principiu suprem, cu valoare universală, și anume conformitatea educației cu natura. De asemenea, a susținut principiul conformării cu cultura, prin care recomanda să se țină seama de condițiile în care trăiește copilul, de mediul din care face parte, principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor și principiul activizării; în viziunea sa, cele două funcții ale învățământului – de informare și formare – erau complementare, iar instruirea trebuia să fie activă, respectiv să țină cont de particularitățile individuale ale elevilor și să se bazeze pe intuiție.

Dintre studiile sale amintim: *Despre educație în general și despre educația școlară în special, Îndrumător pentru formarea învățătorilor germani, Principiul suprem în educație și Învățământul conform naturii și conform culturii*.

Ca și Pestalozzi și Diesterweg, pedagogul rus Konstantin Dimitrievici Ușinski (1823-1870) s-a ocupat de problematica învățământului elementar și a contribuit la reorganizarea învățământului democratic. Operei sale fundamentale, *Omul ca obiect al educației*, i se adaugă *Călătorie pedagogică prin Elveția. Despre caracterul național*

al educației publice și studii de didactică și manuale pentru învățământul elementar, din care se desprinde ideea că pedagogia trebuie să se constituie ca o unitate între teorie și practică.

Ușinski a fost preocupat de metodele și principiile didactice și asigurarea motivării psihologice a procedeelor utilizate de cadrele didactice. Susținea principiul intuiției (chiar a propus intuiția ca obiect de învățământ de sine stătător), principiul conformității educației cu natura, construirea învățământului pe baza observării naturii și, în același timp, susținea principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor. A militat pentru caracterul național al educației, promovarea învățământului, respectiv a predării și a învățării în limba maternă, promovarea tendinței spre activitatea copilului și a necesității asigurării legăturii între observare, gândire și limbaj.

În sirul celor care au avut preocupări în materie de didactică se înscrive și pedagogul german *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841), care a fost de formăție filosof și matematician, iar după ce a cunoscut activitatea lui Pestalozzi, și-a îndreptat preocupările spre educație. A fost profesor universitar, răstimp în care a înființat un seminar pedagogic cu școli de aplicație. A fost primul pedagog care a elaborat o teorie a interesului, considerând interesul ca verigă esențială între idee și acțiune. Dintre multele sale lucrări, două au reținut atenția în mod deosebit: *Pedagogia generală și Prelegeri pedagogice*.

Concepția lui interesează și este valoroasă, înainte de toate, pentru substanța sa psihologică, morală și tehnologic-didactică. Trecând peste aspectele mai puțin reușite ale experienței sale, sunt demne de luat în seamă idei care au rămas în patrimoniul pedagogiei universale, între acestea: preocuparea să de a așeza la baza procesului de învățământ concepția multilateralității intereselor, dezvoltarea ideiașei copilului pe baza dinamicii reprezentărilor, rolul formativ al învățământului. Herbart a fost printre primii pedagogi care au constatat și teoretizat caracterul educativ al instrucției și învățământului și.a.

Prin întreaga sa operă pedagogică, a promovat principiul respectării particularităților de vîrstă ale elevilor, principiul organizării sistematice a activității acestora, principiul respectării specificului obiectelor de învățământ și metoda observației și analizei, conversația, con vorbirea liberă.

În lucrarea *Algemeine Pedagogik*, Herbart consideră că învățământul nu se poate afla decât înăuntrul educației. „Eu mărturisesc – spune el – că n-am idee de o educație fără învățământ, precum și invers, nu cunosc niciun învățământ care să nu servească educația [...]”. „Am început mai întâi să vorbesc despre învățământul educativ – arată autorul în scrisurile sale – întrucât el lucrează cu cea mai mare trăinicie, deoarece cunoștințele câștigate astfel rămân, pe când obișnuința și moravurile se schimbă” (C. Ufer, 1924, pag. 100).

Atenția pe care a acordat-o educației prin instruire l-a determinat să considere învățământul mijloc principal de educație generală. Mai mult, după părerea sa, școala nu este un așezământ în care se transmite un anumit capital de informație, ci un mediu de educație eficientă, învățământul facilitează și scurtează drumul experienței personale, îndrumând-o, completând-o și concentrând-o.

Herbart considera că instrucția are două scopuri principale: dobândirea virtuții (scopul îndepărtat) și dezvoltarea interesului multilateral (scopul apropiat), obiective care se ating prin studierea disciplinelor: elena, latina, matematica și științele naturii.

Celebritatea lui Herbart se leagă și de cele patru trepte formale ale lecției pe care le-a formulat și pe care le consideră invariabile în orice lecție: *claritatea* (actualizarea și clarificarea preliminară a ideilor necesare asimilării noilor cunoștințe), *asocierea* (expunerea noului material și asocierea lui cu vechile cunoștințe), *sistema* (cuprinderea noilor cunoștințe în sistemul propriu și generalizarea lor) și *metoda* (realizarea de aplicații concrete), primele două delimitând pătrunderea, iar ultimele două reflectia. S-a constituit, astfel, o teorie a treptelor psihologice ale lecției, elaborată pe baza teoriei apercepției, a interesului și a atenției.

Ideile sale s-au impus ca un sistem didactic productiv prin larga și profunda argumentare filosofică și psihologică, prin precizia șimeticulozitatea cu care a gândit ansamblul de metode și procedee de organizare a învățământului. Totodată, ele au determinat apariția *herbartianismului*, curent pedagogic care s-a extins în numeroase țări și care a preluat și dezvoltat ideile lui Herbart, străduindu-se să le aplice în activitatea educativă practică: în țara noastră, acest curent a pătruns la sfârșitul secolului al XIX-lea, devenind la începutul secolului al XX-lea o doctrină pedagogică oficială, susținută și promovată de pedagogi ca *I. Popescu* (1832-1892), *V.Gr. Borgovan* (1850-1923), *George G. Antonescu* (1882-1953).

Pe plan internațional, dintre adeptii lui Herbart îi amintim pe *K.V. Stoy* (1815-1885), *T. Ziller* (1817-1882), *W. Rein* (1847-1929) și contribuțiile lor practice la:

- promovarea idealului educativ, concretizat în omul cu caracter energetic și moral;
- susținerea ideii de învățământ educativ;
- caracterizarea interesului ca verigă esențială între idee și acțiune;
- aplicarea în practică a treptelor formale ale lecției;
- realizarea educației morale directe, care propunea ca obiectiv trecerea de la interes/dorință la voință/acțiune, iar ca mijloc, deprinderile, abilitățile, pornind de la premisa că fapta produce voință din dorință.

Susținătorii ideilor lui Herbart au încercat să dea o interpretare practică adecvată sistemului pedagogic herbartian și să aplice efectiv tezele acestuia în activitatea educativă curentă prin punerea accentului pe procesul receptării de către elevi a cunoștințelor, pe intemeierea învățământului pe autoritatea profesorului ș.a.m.d. Dar, fiindcă herbartienii au luat în considerare mai mult concepția psihologică a lui Herbart decât concepția sa pedagogică, au exagerat unele din ideile susținute de el, atrăgând criticele reprezentanților curentului „educației noi”, ei reproșându-i lui Herbart și adeptilor săi, în special:

- promovarea formalismului în lecție;
- înăbușirea individualității elevului;
- separarea procesului instructiv-educativ de necesitățile naturale și sociale ale individului.

Existența curentului herbartian, teoriile și ideile promovate de acesta au făcut ca didactica să piardă o parte din cuceririle și dezvoltările anterioare, dar să câștige în ceea ce privește constituirea ei ca disciplină de sine stătătoare. Dacă la Comenius didactica era superpozabilă cu pedagogia, la ceilalți pedagogi considerațiile didactice erau incluse în problematica pedagogică. Începând cu Herbart, didactica se cristalizează ca o teorie/disciplină cu un domeniu bine delimitat, fapt pentru care unii îl consideră pe Herbart părintele didacticei. Am putea rezuma contribuția lui Herbart la delimitarea obiectului didacticei și la stabilirea relației ei cu pedagogia astfel: una din preocupările fundamentale ale didacticei este predarea cunoștințelor, realizată în conformitate cu anumite legități psihologice ale asimilării lor; cele două componente ale procesului de învățământ – predarea și asimilarea – se află într-o strânsă interdependență.

De altfel, mulți dintre cercetătorii contemporani în domeniul pedagogiei universale apreciază în mod favorabil opera lui Herbart. Astfel, Robert Dottrens (1971) susține că Herbart a fost atins de aripa geniului atunci când a elaborat teoria „instrucției educative” și teoria psihologică a procesului de învățământ, unitatea dintre instrucție și educație fiind una dintre marile cuceriri ale pedagogiei științifice.

Prin contribuțиile lor, continuatorii operei lui Herbart au făcut ca domeniul de cuprindere al didacticei să cunoască atât extensiuni la nivelul întregii pedagogii, cât și restrângeri (la educația intelectuală, la instruire, la metodologia învățământului etc.).

Dacă Diesterweg și Ușinski îi extind aria la nivelul celei stabilite de Comenius, respectiv la domeniul pedagogiei, în continuare foarte mulți gânditori i-au limitat sfera, promovând ideea de cultură formativă și având convingerea că valoarea omului nu este atestată de multimea cunoștințelor sale, ci de capacitatea de a le utiliza.

La începutul secolului al XX-lea, sfera didacticei era redusă de unii pedagogi, cum ar fi *Paul Barth* (1858-1922), la o teorie a instrucției, iar alții au redus-o și mai mult, până la sfera educației intelectuale, realizată grație vehiculării valorilor culturii – *Frantz-Xaver Eggersdorfer* (1879-1958), *George G. Antonescu* (1882-1953).

Progresele psihologiei behavioriste au favorizat și determinat, în planul pedagogiei, accentuarea aspectului informativ în explicitarea teoriei învățământului și considerarea instruirii ca un proces logic de învățare, având consecințe practice imediate – *Wilhelm August Lay* (1862-1926).

Au existat și pedagogi – *Georg Kerschensteiner* (1854-1932), *Adolphe Ferrière* (1879-1961) și alții – care au extins la maximum sfera de cuprindere a didacticei, inclusiv întreaga educație în obiectul său, spre a realiza pregătirea elevilor conform idealului de om postulat de societate.

Punerea accentului pe dimensiunea practică a didacticei i-a determinat pe unii autori – *Adolf Matthias* (1847-1917) – să considere teoria învățământului drept o pedagogie practică, respectiv o sumă de norme profesionale pentru tot ce au de realizat profesorii în cariera lor, individual sau împreună, pentru a face mai eficientă. O opinie asemănătoare, dar mai limitată, întâlnim la unii autori (*F. Collard*), care au redus teoria învățământului la metodologia generală și specială a învățământului.