

# **PEDAGOGIE**

## **PROVOCĂRI ȘI DILEME PRIVIND ȘCOALA ȘI PROFESIA DIDACTICĂ**

<b>Capitolul I. Provocări evidențiate de învățământul sănătos</b>	15
Concurența comunității în cunoașterea și învățarea	15
Credință de securitate și cunoaștere	15
Natură complicită și cunoaștere secundară	15
<b>Capitolul II. Răspunsuri strategice la provocările pedagogice</b>	15
Urdării pedagogice	15
Proiectul Sistemului național de învățământ (proiectul Doliștean)	15
<b>Capitolul III. Reacții la provocările didactice și cunoașterii sociale</b>	15
Cărțile IV. Învățământul sănătos cunoaște și cunoaște invățământul	15
Răspunsurile profesorilor la invățământ	15
Seminarii și reuniuni profesionale organizate de profesori	15
<b>Capitolul IV. Încurajare și recomandări</b>	15
Recenzie contemporană în cadrul revistei "Clericalul român" de Yves Bertrand	15
Recenzie contemporană în cadrul revistei "O perspectivă interdisciplinară" (Bogdan Bădiliță) - o recenzie susținută în cadrul conferinței "Problemele de învățamânt și cunoaștere" (Craiova) de Yves Bertrand și Paul Véronique	15
Recenzie contemporană în cadrul revistei "Clericalul român" de Jocelyne Ménard	15

**POLIROM**  
**2017**

## Cuprins

<i>Cuvânt-înainte</i> .....	7
-----------------------------	---

### PARTEA I

#### DE LA PEDAGOGIE LA ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

Capitolul I. Premisele epistemologice ale întemeierii științelor .....	11
Cunoașterea comună și cunoașterea științifică .....	13
Condiții de legitimare a științelor.....	15
Stiluri explicative în științele socioumane .....	20
Capitolul II. Identitatea și legitimitatea pedagogiei ca știință .....	25
Perioada preștiințifică .....	25
Perioada științifică (mituri fondatoare : Comenius, Rousseau, Durkheim) .....	36
Capitolul III. Pedagogia – un cadru conceptual .....	52
Capitolul IV. Tranzitia spre științele educației .....	65
Repere istorice privind științele educației .....	65
Specificul și statutul epistemologic al științelor educației .....	67
Capitolul V. Teorii și paradigme în pedagogie și științele educației .....	71
Teorile contemporane ale educației : clasificarea elaborată de Yves Bertrand .....	71
Teorii în științele educației. O perspectivă interdisciplinară .....	74
Etnometodologia – o fenomenologie a vietii cotidiene .....	93
Paradigmele socioculturale și educaționale. Clasificarea lui Yves Bertrand și Paul Valois.....	100
Paradigmele educaționale. Clasificarea lui Jean-Claude Brief și Jocelyne Morin .....	105

## DEMERSURI APPLICATIVE

Capitolul VI. O radiografie a școlii contemporane .....	111
Școala în fața unor noi provocări .....	115
Globalizare și mondializare .....	116
Școala întreumanism și pragmatism .....	119
Școala în era organizațională .....	122
Egalitate, echitate, calitate .....	126
Amplificarea și diversificarea câmpului educațional.....	136
 Capitolul VII. A fi profesor .....	143
Profesie, identitate profesională și profesionalizare .....	143
Profesia didactică .....	144
Dimensiunea emoțională a profesiei didactice .....	148
Provocări și obstacole în recunoașterea și legitimarea socială ale profesiei didactice.....	154
Identitatea profesională .....	161
Construcția identității socioprofesionale .....	165
Procesul de inserție socioprofesională .....	167
Profesionalizarea pentru cariera didactică – modalități și conținuturi .....	172
Competență – un concept controversat .....	175
Axe de formare și tipuri de competențe pentru activitatea educațională ...	179
Teorie și practică în profesionalizarea cadrelor didactice .....	185
Reflexivitate și practică reflexivă .....	187
 Capitolul VIII. Transpoziția didactică – un proces de elaborare, transmitere și construcție a cunoașterii școlare.....	189
Transpoziția didactică externă .....	190
Transpoziția didactică internă (fazele preactivă, interactivă și postactivă).....	196
 Capitolul IX. Reflecții nonconvenționale despre evaluarea elevilor .....	209
Pedagogia vizibilă și evaluarea invizibilă .....	211
Obligativitatea răspunsului corect <i>versus</i> dreptul elevului la eroare .....	216
Frenetica evaluării și obsesia rezultatelor .....	219
 <i>Bibliografie</i> .....	223

## Capitolul I

### Premisele epistemologice ale întemeierii științelor

Este pedagogia o știință? Iată o întrebare ce a generat numeroase controverse care, în multe privințe, nu au încetat nici astăzi.

Pentru a răspunde la această întrebare trebuie, mai întâi, să răspundem la întrebarea: ce este știință? Etimologic, termenul *știință* provine din latinescul „scientia”, care înseamnă cunoștință, cunoaștere și, prin extensie, știință. Știință reprezintă aşadar un tip de cunoaștere sau, mai precis, rezultatele acestei cunoașteri. Cunoașterea constituie o caracteristică fundamentală a ființei umane. Aristotel sublinia că omului îi sunt caracteristice dorința și plăcerea de a cunoaște. Cunoașterea reprezintă o relație (o uniune, spun anumiți specialiști) între un subiect cunosător și un obiect supus cunoașterii, în care atât subiectul, cât și obiectul rămân autonomi. Deși în această privință există puncte de vedere diferite. O poziție teoretică, specifică științelor naturii (numite adesea pozitive), susține că obiectul cunoașterii este exterior subiectului cunosător și independent de acesta, fapt confirmat de cercetările experimental-empirice. Cercetătorii din domeniul științelor pozitive consideră că obiectul cunoașterii reprezintă o realitate extramentală. Lumea obiectelor exterioare omului are o anterioritate naturală față de noi și acesta este fundamentul cunoașterii. Subiectul cunosător nu produce obiectul cunoașterii. În concluzie, nu există cunoaștere fără un subiect cunosător și un obiect al cunoașterii, exteriori unul altuia. Desigur, această poziție relativ rigidă a suferit multe reașezări, asupra căror nu vom insista, întrucât ele nu vizează problematica pedagogiei și a științelor educației.

Specialiștii în științele sociale și umaniste consideră însă că obiectul cunoașterii nu este un dat exterior și independent de subiectul cunosător. El este construit de cercetător. Obiectele cunoașterii sunt doar reprezentări – spunea Im. Kant. Obiectul cunoașterii este „rezultatul unei construcții” – subliniază și J. Piaget.

Respectiv N. Goodman susține că „realitatea este fabricată, ea nu este descoperită. Construcția realității decurge din construcția semnificațiilor” (*apud* J.S. Bruner, 1996, p. 36). Aceste aspecte vor fi analizate mai detaliat în partea referitoare la specificul cunoașterii în științele socioumane.

În principiu, prin știință desemnăm un ansamblu de cunoștințe veridice despre diferite domenii ale realității – naturale, sociale, umane (psihice). În secolele al XVII-lea și al XVIII-lea, știința a fost asociată cu morala, fiind puternic fundamentată pe conceptul de înțelepciune. În partea a doua a secolului al XVIII-lea, știința începe să se separe de conotațiile sale etice și să desemneze cunoașterea exactă, universală și verificabilă. „Ştiința desemnează un corp de cunoștințe care au un grad suficient de unitate și de generalitate, fiind susceptibile de consensuri în cadrul unei comunități care se consacră domeniului. Consensurile nu rezultă din convenții arbitrare, ci din relații obiective confirmate prin metode de verificare definite” (M. Develay, *apud* Ph. Jonnaert și C.V. Borgh, coord., 2003, p. 47). Știința reprezintă un spațiu științific de raționalitate, în care rațiunea se împletește cu imaginația. Savantul „visează” și „imaginează”, spunea G. Bachelard.

Ştiința se caracterizează prin cunoaștere riguroasă, conceptualizată, obiectivată în teorii, într-un discurs construit pe concepte, și nu pe categorii practice sau reflexive. Cunoașterea științifică se caracterizează prin enunțuri argumentate și demonstate, enunțuri controlate după anumite criterii adoptate într-o comunitate științifică. Un domeniu științific reprezintă „o rețea de comunicare, o tradiție, un ansamblu de valori și de credințe..., un mod de cercetare, o structură conceptuală” (R. Hofstetter și B. Schneuwly, eds., pp. 11-12).

Ştiința este un concept polisemic care a fost definit pornind de la trei concepții diferite cu intemeieri teoretice diferite : *subiectivitatea, judecata și argumentarea* (C. Gauthier, ed., 1997, pp. 244 și urm.).

Prima dintre ele consideră subiectivitatea ca fiind la originea științei. Conform filozofiei carteziene, știința este „orice tip de certitudine subiectivă produsă de gândirea rațională”. Această certitudine subiectivă poate avea două forme: prima, o „intuiție intelectuală care permite surprinderea adevărului”, și a doua, o „rezentare intelectuală ca rezultat al unui raționament” (C. Gauthier, ed., 1997, pp. 244-245). Știința se bazează pe raționalitate și nu pe credințe sau prejudecăți.

A doua concepție fundamentează știința pe judecată, considerând că știința este „o judecată adevărată” (C. Gauthier, ed., 1997, p. 245), o judecată

care nu se bazează pe intuiție sau pe reprezentări subiective (ca în cazul concepției anterioare), ci pe fapte, promovând un discurs asertoric. Știința autentică se bazează exclusiv pe judecările de adevăr și nu pe cele de valoare, ea trebuie să mențină deschis un proces de chestionare a realității.

O a treia concepție consideră știința ca fiind o activitate discursivă care încearcă să fundamenteze cunoașterea științifică (adevărul științific) făcând apel la argumentarea logică. Criteriile de validitate nu se reduc la adevararea la fapte, ele implică, cum spune Gadamer, „ideea unei înțelegeri comunicaționale în interiorul unei comunități de discuții”, în sensul unei construcții colective de natură comunicativă (apud C. Gauthier, ed., 1997, p. 246).

## Cunoașterea comună și cunoașterea științifică

*Orice știință înseamnă cunoaștere, dar nu orice cunoaștere înseamnă știință.* Un domeniu de cunoaștere devine știință atunci când produce cunoaștere științifică. În orice știință coexistă, în proporții variate, cunoaștere științifică și cunoaștere comună. Cunoașterea științifică este constituită din ansamblul de enunțuri justificate și argumentate cu evidențe rezultate din cercetarea sistematică. Cunoașterea comună – sau credințele nonștiințifice – este constituită din propozițiile considerate adevărate fără o veritabilă justificare și explicație științifică. Acest tip de cunoaștere nu poate fi înălăturat în totalitate, prezența sa fiind, în anumite limite, un fapt necesar, chiar o sursă a cunoașterii științifice. Cunoașterea comună cuprinde, între altele, opiniiile pe care ni le facem despre anumite fapte și evenimente în situații informale. Ea are o pondere semnificativă la vârsta copilăriei, bagajul cognitiv al copilului fiind dominat de elemente ale cunoașterii comune. Unul dintre exemplele celebre de cunoaștere comună este cel oferit de filozoful D. Hume în cunoscuta formulare: „post hoc ergo propter hoc” (după aceea deci din cauza aceea), unde succesiunea a două evenimente este confundată cu relația cauzală dintre ele. Ca în situația: ziua urmează noptii deci noaptea este cauza apariției zilei. Iată căteva dintre particularitățile cunoașterii comune: este puternic personalizată și subiectivizată, este evasinetransferabilă, particularizată, situatională, afectivizată, are o stabilitate puternică, fiind greu de schimbat, este lipsită de generalitate (deși există situații ale unor grupuri sau colectivități care împărtășesc experiențe comune, iar atunci anumite opinii și credințe sunt generalizate).

Respect pe Cunoașterea, în general, este o activitate specifică tuturor ființelor vii, cunoașterea științifică este specifică doar omului, care este – spunea Aristotel – singura ființă ce dispune de „aptitudinea pentru cunoaștere științifică” (*apud* L. Morin și L. Brunet, 1992, p. 70). Cunoașterea în general și cea umană în particular începe cu cunoașterea senzorială, ale cărei produse sunt senzațiile, percepțiile și, într-o oarecare măsură, reprezentările. Acestea din urmă îl separă pe om de animal, la care se adaugă capacitatea omului de a realiza cunoașterea prin experiență. Experiența constituie rezultatul acumulărilor, cu ajutorul memoriei, a diferitelor aspecte și rezultate ale cunoașterii anterioare. Experiența acumulată se află la baza acțiunilor omului în multe domenii, constituind premsa a ceea ce numim expert și expertiză. Expertul este înțeles ca fiind o persoană care, pe baza experienței sale, are mai mult succes în realizarea unor activități în raport cu cei care dispun de cunoașterea științifică a domeniului. Totuși, adevăratul expert nu este cel care dispune de experiență, ci acela care poate integra experiența cu explicația științifică. Aceasta este adevărată expertiză într-un domeniu de activitate.

Animalele nu au memoria cunoașterii anterioare (ca activitate conștientă). Întâlnim mai multe echivalente verbale ale sintagmei *cunoaștere prin experiență*: cunoaștere experiențială, experiență trăită sau existențială (C. Rogers, Maslow), cunoaștere banală, personală, locală, cotidiană, ordinară. Cunoașterea prin experiență are un caracter concret, nu poate depăși nivelul accesului direct la realitate și se obiectivează în reprezentări concrete sau noțiuni empirice. Relația dintre cunoașterea comună și cea științifică este mediată de cunoașterea experiențială.

Știința se legitimează prin capacitatea sa explicativă și de conceptualizare a datelor empirice, prin posibilitatea de a elabora teorii explicative. Traseul de la cunoașterea senzorială spre cunoașterea științifică este schematizare, abstractizare, conceptualizare. Reducerea perimetrlui cunoașterii comune (sau a credințelor nonștiințifice) constituie semnul puterii științifice a unui domeniu de cunoaștere. Capacitatea de a produce cunoaștere științifică este unul dintre criteriile esențiale de legitimare sau de recunoaștere a oricărui domeniu de cunoaștere într-o comunitate științifică. Referitor la evoluția diferitelor domenii de cunoaștere și a accesului acestora la statutul de știință, este important de văzut în ce măsură un câmp disciplinar produce sau nu cunoștințe care se află în ruptură cu cunoașterea cotidiană, comună.

Cunoașterea științifică se legitimează prin câteva caracteristici. Ea are un caracter universal. La universalitatea cunoașterii se ajunge prin efortul

de a scăpa de „tirania concretului”, prin schematizarea concretului, prin trecerea de la un mod de existență în afara spiritului la unul în interiorul spiritului, prin transformarea concretului în „obiecte mentale”, adică în concepte universale. „Orice știință nu este nimic altceva decât o epurare a gândirii cotidiene”, sublinia Einstein (*apud* L. Morin și L. Brunet, 1992, p. 72). Cu toate acestea, cunoașterea universală nu exmatriculează în totalitate cunoașterea comună, iar asta și deoarece nu toți oamenii fac știință. Pe de altă parte, există domenii în care cunoașterea universală nu este satisfăcătoare, întrucât acționăm în situații concrete. Și aici contează foarte mult experiența explicată și interpretată științific. De exemplu, în medicină medicul nu tratează omul în general (universal), ci omul concret, în situația unor maladii concrete. La fel în educație, profesorul nu educă elevul în general, ci elevul concret, aflat în situații și condiții particulare atât din punct de vedere individual, cât și al specificului ambientului educațional (școala, clasa de elevi, grupul de prieteni, grupul de apartenență etc.). În aceste domenii (ca și în altele) trebuie integrate știința, arta, tehnica. De aceea, în oarecare măsură, medicul și profesorul sunt și artizani.

În timp ce cunoașterea comună și cea prin experiență sunt constataitive, cunoașterea științifică este explicativă și/sau comprehensivă. Explicația înseamnă a pune întrebări privind cauzele lucrurilor, privind condițiile de existență. Cunoaștem un fapt, un lucru (avem „știință” despre acest lucru) atunci când cunoaștem cauzele acestuia.

Deși intenționalitatea este o caracteristică a cunoașterii umane, în general, ea este definitorie pentru cunoașterea științifică. Dimensiunea intenționalității este inculcată copilului încă de la primele vârste în familie și, mai apoi, în școală. Copilului i se spune mereu de către părinti și profesori: trebuie să înveți pentru..., trebuie să urmărești realizarea unor scopuri... etc. Acest lucru este metaforic exprimat de filozoful francez E. Morin astfel: „cunoaștem pentru a trăi, dar în momentul când cunoașterea se emancipează trăim pentru a cunoaște” (*apud* L. Morin și L. Brunet, 1992, p. 53).

## Condiții de legitimare a științelor

Modelul teoretic de referință în definirea și legitimarea științelor a fost multă vreme cel al fizicii care are ca nucleu de bază metoda experimentală. Acest model se definește prin trei caracteristici esențiale: este empirist, obiectivist și cantitativist. Empirist, întrucât se bazează pe date fapte și

nu pe speculații. Obiectivist, în măsura în care scopul cercetării este de a ajunge la afirmații controlabile, independente de interpretări și speculații de orice natură – afirmații cu caracter universal care constituie regularități și legi ale domeniului investigat. Cantitativist, pentru că utilizează metode cantitative de cercetare (cu precădere experimental), modele și analize statistice.

Condițiile de legitimare a științelor impuse de acest model sunt următoarele : obiect de studiu, metode specifice de cercetare, tip de explicație.

„Fascinate” de metoda experimentală și dominate de dorința de legitimare științifică, științele socioumane au încercat să se alinieze modelului științelor naturii, în loc să-și caute propriile modalități de legitimare și întemeiere. Au apărut astfel domenii precum psihologia experimentală, pedagogia experimentală și.a. Dincolo de entuziasmul și relativele succese inițiale, modelul experimental s-a dovedit unilateral, strâmt și incapabil să explice și să permită înțelegerea diversității fenomenelor sociale, culturale și umane, dominate de subiectivitate, intenționalitate și cu numeroase aspecte calitative care nu intră în paradigma experimentală. S-a conturat astfel concluzia că modelul științelor naturii (al fizicii) este inadecvat pentru investigarea realităților sociale și umane. Sintetic, concluzia era următoarea : dacă fizica este știință, nu orice știință este fizică.

Această paradigmă de legitimare a științelor a generat, de aceea, numeroase controverse și a fost repusă în discuție. Cel care a făcut acest lucru a fost filozoful german Dilthey, care a operat o distincție între două categorii de fenomene : fenomene naturale și fenomene ale spiritului (asimilate mai târziu ca fenomene sociale și umane). Distincția operată de Dilthey (între cele două categorii de fenomene și, în consecință, între cele două categorii de științe – științe ale naturii și științe ale spiritului/științe socioumane) este fondată pe distincția dintre cauză și sens, între explicație și comprehensiune (J.-M. Berthelot, ed., 2001, p. 254). Sau, cum va spune Rickert mai târziu, opoziția dintre științele naturii și științele culturii reprezintă opoziția dintre nomotetic și ideografic. Științele naturii sunt științele legii, științele culturii sunt științele evenimentului. Primele ne atrag atenția asupra a ceea ce este permanent, celealte, asupra a ceea ce nu a fost decât o dată (asupra irepetabilului) (B. Valade, *apud* J.-M. Berthelot, ed., 2001, p. 399). Este, desigur, o anumită exagerare în această afirmație întrucât întâlnim aspecte ideografice și în științele naturii și aspecte nomotetice în cele socioumane – astfel încât linia de demarcație dintre cele două categorii de științe nu este aşa de rigidă. Piaget a atras și el atenția asupra acestui lucru, afirmând că orice știință

este, în același timp și în grade diferite, implicativă și cauzală. Același Rickert afirma că obiectul cunoașterii depinde de actele subiectului ca unica sursă de sens (*apud* J.-M. Berthelot, 2001, p. 399) – acest lucru este valabil și în domeniul educațional, unde educația ca obiect al cunoașterii este, în parte, construită de către subiect. În științele naturii obiectul cunoașterii este generalizat în termeni de legi, pe când în științele socioumane obiectul cunoașterii este individualizat în termeni de valori.

Distincția lui Dilthey a reușit să impună existența a două mari categorii de științe cu caracteristici proprii. Dacă în sfera științelor naturii această distincție nu a produs mari schimbări (nici în privința registrului lor metodologic și explicativ, nici chiar în privința „hegemoniei” afirmate), în domeniul științelor spiritului, cum le-a numit inițial Dilthey, s-au conturat poziții contradictorii, atât în privința denumirii lor, a câmpului lor de studiu, cât și a registrului lor metodologic și explicativ și a modalităților specifice de legitimare științifică. În privința denumirii, de exemplu, întâlnim formulări numeroase cum ar fi științe ale culturii, științe ale socialului, științe umane, științe socioumane. Piaget sublinia că nu vede nicio deosebire între științele sociale și cele umane, încrucișând „este evident că fenomenele sociale depind de caracteristicile omului... și reciproc științele umane sunt toate sociale prin unul sau altul din aspectele lor”. Și continua: „distincția n-ar avea sens decât dacă am putea disocia în om ceea ce ține de societățile particulare în care el trăiește și ceea ce constituie natura umană universală” (J. Piaget, 1970, p. 1).

Pentru a respecta adevărul istoric, în anul 1834 (înainte de poziția exprimată de Dilthey) a apărut la Paris lucrarea intitulată „Essai sur la philosophie des sciences, ou exposition analytique d'une classification naturelle de toutes les connaissances humaines” scrisă de marele fizician francez André-Marie Ampère. În această lucrare, autorul elaborează un mare tablou sinoptic în care distinge două mari categorii de domenii de cunoaștere: științele cosmologice (cele care se referă la cunoașterea lumii) și științele noologice (care se referă la spiritul uman). În această clasificare, reluată în mai multe rânduri, își găsește locul încă de la început și pedagogia (N. Charbonnel, 1988, pp. 9-12).

Fenomenele naturale, sublinia Dilthey, sunt lipsite de subiectivitate, intenționalitate și capacitate de simbolizare, fapt care permite studierea lor prin metode explicativ-cauzale, care asigură descoperirea și stabilirea regularităților și legilor specifice domeniului de cunoaștere respectiv. În principiu, „lumea formală a științei” funcționează într-o logică decontextualizată. Știința