

UNIVERSITATEA TEHNICĂ “GH. ASACHI” IAȘI
DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA
PERSONALULUI DIDACTIC

COORDONATOR
Maria Ileana CARCEA

INTRODUCERE ÎN PEDAGOGIE
MANUAL PENTRU EDUCAȚIE TEHNICĂ ȘI
PROFESIONALĂ

EDITURA “GH. ASACHI”
IAȘI 2001

LISTA AUTORILOR

Conf. dr. Maria I. CARCEA

Conf. dr. Tatiana DOROFTE

Lect.dr. Elena TIRON

Lect.dr. Cornelia NEAGU

Prep. drd. Smaranda BUJU

Av. Mihaela CĂRPUȘ CARCEA

CUPRINS

INTRODUCERE.	
PRELIMINARII LA ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ	5
Maria I. CARCEA	
1. Locul activității instructiv educative în ansamblul intervențiilor sociale	7
2. Mediul educațional școlar	8
3. Exigențele intervenției instructiv-educative	11
CAPITOLUL I.	
PEDAGOGIA CA ȘTIINȚĂ	15
Maria I. CARCEA	
1. Definirea pedagogiei și repere evolutive	15
2. Educația – obiectul de studiu al pedagogiei	20
2.1. Definiția educației	20
2.2. Funcțiile educației	25
2.3. Finalitățile educației. Ideal, scop și obiective educaționale	27
2.3.1. Idealul educațional	28
2.3.2. Scopul educativ	31
2.3.2.1. Educația tehnologică	33
2.3.2.2. Educația profesională	34
2.3.3. Obiectivele educaționale	36
2.4. Formele educației	38
3. Metode generale de investigare ale pedagogiei	41
3.1. Observația pedagogică	41
3.2. Documentarea	43
3.3. Experimentul pedagogic	46
4. Analiza sistemică	47
Suport informațional pentru dezbateri tematice	50
Smaranda BUJU	
Probe de evaluare	54
CAPITOLUL II	
ISTORIA EDUCAȚIEI ȘI A INSTITUȚIEI ȘCOLARE	59
Cornelia NEAGU	
1. Educația în antichitate	59
1.1. Educația în Orientul Apropiat	59
1.2. Educația în societatea greacă	65

1.3. Educația română	71
2. Educația și instituțiile de învățământ în Evul Mediu	75
2.1. Educația în secolele VI-XIII	75
2.2. Învățământul orășenesc și universitățile	77
2.3. Umanismul și educația	81
2.4. Educația și instituțiile de învățământ în Țările Române	85
3. Educația și instituțiile de învățământ din epoca luminilor până la primul război mondial	89
3.1. Teorii cu privire la educație care preced epoca luminilor	89
3.2. Epoca luminilor. Educația și instituțiile de învățământ	92
3.3. Educația în prima jumătate a secolului al XIX-lea	94
3.4. Educația și teoria pedagogică în Țările Române în prima jumătate a secolului al XIX-lea	97
4. Educația și teoria educației în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Locul învățământului științific	101
Probe de evaluare	104

CAPITOLUL III

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL DREPTURILOR OMULUI

Mihaela CĂRPUȘ-CARCEA

1. Consacrarea drepturilor omului	106
1.1. Concept, importanță, evoluție	106
1.2. Categoriile de drepturi ale omului. Dreptul la educație	109
1.3. Dreptul la educație în reglementări internaționale	110
1.4. Drepturi conexe dreptului la educație	119
2. Protecția juridică a drepturilor omului	121
2.1. Protecția internă a drepturilor omului	122
2.2. Protecția internațională a drepturilor omului	124
2.3. Dimensiunea umană	125
3. Dreptul la educație prin prisma Constituției României 1991 și a Legii Învățământului nr. 84/1995, republicată	126
Probe de evaluare	131

CAPITOLUL IV

LATURILE EDUCAȚIEI

Elena TIRON

1. Educația intelectuală	133
1.1. Caracteristicile educației intelectuale	134
1.2. Obiectivele educației intelectuale	134
2. Educația morală	137
2.1. Diferențieri conceptuale	137
2.2. Obiectivele educației morale	139
2.3. Strategia educației morale	141

2.4. Procesualitatea educației morale	144
2.5. Educația pentru disciplină	146
2.5.1. Semnificația educației pentru disciplină	146
2.5.2. Teorii pedagogice cu privire la disciplina școlară	148
2.5.3. Obiectivele educației pentru disciplină	149
3. Educația estetică	150
3.1. Diferențieri conceptuale	150
3.2. Categoriile esteticii și ale educației estetice	151
3.3. Obiectivele educației estetice	153
3.4. Sursele, mijloacele și principiile educației estetice	155
4. Educația economică	155
4.1. Necesitate și importanță	155
4.2. Trăsăturile educației economice	157
4.3. Obiectivele educației economice	158
5. Noile educații	160
Probe de evaluare	167
ANEXA I	173

Educația ca proces de socializare

“Natura și educația sunt asemănătoare. Într-adevăr, educația îl transformă pe om și, transformându-l îi dă o a doua natură” (Democrit)

Educația este un fenomen extrem de complex ce poate fi studiat din numeroase perspective, fiecare dintre acestea dezvăluindu-i noi sensuri și înțelesuri.

Una dintre accepțiunile termenului, identificată și conceptualizată de fondatorul sociologiei educației, E. Durkheim, este cea de **socializare** :

*Educația este **socializarea metodică** a tinerei generații.; este acțiunea exercitată de către generațiile adulte asupra celor care nu sunt coapte încă pentru viața socială....* Ea are ca obiect nu omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea, iar ea îl vrea așa cum îi cere structura sa interioară : pentru a exista, orice societate are nevoie de omogenitate iar educația este mijlocul prin care societatea își reînnoiește treptat condițiile proprii sale existențe, sădind în sufletul copilului „*similitudinile esențiale*” care sunt cele mai adecvate tipului respectiv de societate. Scopul educației este de a socializa individul biologic prin construirea ființei sale sociale care să se suprapună celei individuale. (E. Durkheim, 1980)

În consecință acțiunea de formare a ființei sociale în concordanță cu necesitățile societății reprezintă obiectivul fundamental al educației ca proces de socializare.

Prezentul capitol își propune să prezinte educația prin prisma uneia dintre cele mai importante dimensiuni ale sale, și anume **socializarea** .

DETERMINANȚI SOCIOCULTURALI AI PERSONALITĂȚII

Educația ca socializare este un proces progresiv și cumulativ prin care individul, pe tot parcursul existenței sale, asimilează comportamentele, valorile, normele, rolurile, convențiile și modurile de a gândi proprii ambientului sociocultural înconjurător. În accepțiunea sa de socializare, educația se poate identifica cu procesul de “interiorizare a culturii”. Anumite trăsături culturale ale personalității sunt achiziționate din copilăria timpurie și constituie un fel de moștenire socială incorporată în înconștientul individual care imprimă direcții specifice posibilităților naturale date prin codul genetic. Cultura este constituită din totalitatea valorilor care condiționează comportamentele și atitudinile acceptabile sau nu ale membrilor unei societăți.

Individul este dotat, din naștere, cu potențialități multiple. Cultura selectează unele dintre ele și oferă modele de conduită care trebuie urmate pentru ca individul să se adapteze la viața socială. De fapt, există o interacțiune în dublu sens între personalitate și cultură: pe de o parte, individul este influențat de modelele culturale ale societății în care se naște și trăiește, pe de altă parte, el contribuie în felul său la îmbogățirea și nuanțarea acestor modele culturale. Individul poate manifesta față de cultură fie o atitudine care vizează păstrarea normelor exact așa cum i-au fost transmise - deci o atitudine conformistă,

conservatoare - fie o atitudine de provocare a sistemului, o atitudine progresistă, creativă, novatoare. Personalitatea este deopotrivă “produs creat”, și creatoare a culturii, modelată și modelatoare de cultură, transformată, și transformatoare a culturii.

Sistemul normativ reprezintă o moștenire socială care îi este transmisă individului prin intermediul educației, condiționând în același timp experiența individului și a societății. Mediul în care se naște și evoluează orice ființă umană este impregnat cultural, oferind modele comportamentale și acționale pe care individul le asimilează prin educație în particular și prin întreg procesul socializării în general.

Personalitatea umană nu este însă doar un receptacol pasiv al influențelor exterioare de orice tip. În funcție de disponibilitățile sale, individul filtrează influențele culturii, optând pentru diverse formule de a-și trăi viața, de a gândi și de a acționa.

Pe lângă acest mod conștient de asimilare diferențiată a modelelor culturale, există, însă, și o influență a culturii asupra personalității care se exercită, într-o mare măsură, și fără conștiința subiectului. Cultura propune și uneori chiar impune indivizilor modele de conduită, patternuri pe care se va modela propria lor conduită. Ea antrenează deci un anumit conformism, o standardizare a atitudinilor și comportamentelor și, conform lui Linton, un proces de modelare care structurează personalitatea.

Existența culturii este indispensabilă pentru ca viața în societate să fie posibilă. Cultura protejează oamenii de la experiențe care ar putea fi extrem de dezagreabile dacă ar fi obligați să se adapteze unul celuilalt fără raportarea la reguli mai mult sau mai puțin precise. Cu alte cuvinte, ea furnizează un ansamblu de răspunsuri la problemele vieții sociale. S-a spus că esența culturii constă în aceea că ea reprezintă specificul unei societăți. Grație ei, este posibil să prevedem comportamentul celorlalți, iar relațiile dintre oameni sunt foarte mult facilitate. Aceasta deoarece ea oferă răspunsuri deja elaborate la anumite probleme existențiale, astfel încât individul nu trebuie să reia de fiecare dată experiențele înaintașilor săi, ci merge pe un drum deja construit.

MATURIZAREA BIOLOGICĂ – PREMISĂ NATURALĂ A SOCIALIZĂRII

Dezvoltarea psihocomportamentală a individului uman este rezultatul a două procese fundamentale și a interacțiunii dintre acestea : *creșterea* sau *maturizarea biologică*, pe de o parte și *educația* sau *socializarea*, pe de altă parte.

Prima, având determinanți de natură genetică este legată de dimensiunea naturală, bioereditară a ființei umane și reprezintă totalitatea schimbărilor ce survin la nivelul structurilor anatomice și neuro-psiho-fiziologice care depind de tendința naturală de creștere a organismului (C.Rogers).

Cea de-a doua este de natură socială și se poate defini ca proces fundamental de integrare și adaptare a individului la viața comunității sociale și de modelare a personalității prin construirea identității sociale a individului

Individul uman se naște asocial. El devine un „actor social” în mod progresiv, pe măsură ce învață să ia parte la viața grupului și a societății sale, asimilându-i normele, valorile, credințele, prin însușirea în cadrul familiei, școlii, profesiei, etc., a produselor culturale care îi permit conviețuirea în societate.

În procesul socializării organismul biologic este umanizat și transformat într-o personalitate înzestrată cu conștiință de sine, cu idealuri, valori și aspirații, într-un „eu” conștient de propria identitate, capabilă de disciplinarea și ordonarea propriului comportament. Socializarea armonizează conduita individului în conformitate cu cerințele, normele, valorile și modelele comportamentale impuse de o anumită comunitate socială, dar în același timp este o condiție indispensabilă a formării, prin individualizare și autoconștientizare, a unei personalități *sui generis*, înzestrată cu originalitate și unicitate.

Socializarea nu se poate produce decât în interdependență și interacțiune cu maturizarea biologică. Oricât de bine intenționați ar fi părinții cu privire la dezvoltarea copilului lor, ei nu îl vor putea stimula să progreseze decât dacă acțiunile lor educative vor fi în concordanță cu nivelul de dezvoltare psiho-motorie și neuro-fiziologică a organismului. Sugarul de 3 luni, de exemplu, nu poate fi antrenat să învețe să meargă, întrucât sistemul său osos și cel muscular sunt insuficient dezvoltate. În acest caz, actul de socializare a mersului biped eșuează, întrucât el devansează etapa de dezvoltare biologică. Dacă, dimpotrivă, copilul va fi lăsat să descopere singur mersul biped, el nu numai că va face acest lucru foarte târziu, dar însăși dezvoltarea sa psiho-motorie se va produce tardiv și cu mari dificultăți.

Maturizarea biologică, pe de altă parte, poate fi accelerată prin socializare în măsura în care acțiunea factorilor sociali este realizată în momentele optime ale dezvoltării individului și în concordanță cu trebuințele, capacitățile și cu posibilitățile sale acționale. Această influență este exercitată inițial de grupul primar al familiei și ulterior de numeroși alți agenți socializanți, instituționalizați sau nu (școala, grupurile de apartenență și cele de referință, mass-media etc.).

Tendențele specific umane, indiferent dacă sunt de ordin intelectual sau afectiv, spiritual sau ludic, etic sau estetic, sunt prezente la naștere doar ca simple potențialități. Pentru a se transforma din trăsături virtuale în capacități efective, ce pot fi actualizate în atitudinile și comportamentul unui individ uman concret, nu este suficientă numai maturizarea organică, biologică; în egală măsură este necesară socializarea organismului biologic, adică producerea unor schimbări în structurile personale și în conduitele individului, ce rezultă din interacțiunea cu *altul*.

La venirea sa pe lume, ființa umană este un homunculus, un simplu organism biologic echipat cu un set de trebuințe, impulsuri și anumite reflexe înnăscute. Dar aceste predispoziții nu sunt suficiente, prin simpla lor prezență, pentru a-i permite individului accesul la comunitatea umană. Umanizarea substratului biologic al omului este numai o condiție a dezvoltării sale ca personalitate. .

În absența unei înzestrări instinctuale specifice și strict determinate, care să-i permită un nivel optim de adaptare la mediu, omul, ca specie, a fost nevoit să "inventeze" mecanisme și strategii psihosociale de adaptare, menite să compenseze acest deficit genetic, bioereditar și să-i asigure supraviețuirea.

Socializarea este necesară și posibilă pentru că omul are virtual înnăscută capacitatea folosirii limbajului. Această predispoziție nu poate deveni operațională și nu se poate manifesta dacă nu este activată și stimulată prin interacțiunea socială. În absența relațiilor interpersonale cu alți membri ai societății, ființa umană nu numai că nu poate evolua în limitele normalității psihice, dar nici la nivel biologic nu poate supraviețui existențial și, cu atât mai puțin, nu se poate dezvolta și forma ca personalitate umană. Numai în și prin intermediul interacțiunilor sociale individul se descoperă, își construiește treptat personalitatea și conștiința de sine. Însăși evoluția *status-quo*-lui său cognitiv și socio-afectiv depinde în mod esențial de complexitatea, multitudinea și varietatea raporturilor interpersonale în care este implicat. Fără afecțiune și dragoste, fără atenție și îmbrățișări, noul născut nu are prea multe șanse de supraviețuire și cu atât mai puțin de evoluție în direcția maturității. Efectele privațiunii sociale pot fi uneori fatale și în funcție de durata și severitatea acesteia, aproape întotdeauna conduc la întârzierea dezvoltării intelectuale și socio-afective.

Modalitatea de socializare la care individul poate fi supus este, într-o măsură hotărâtoare, dependentă de gradul său de receptivitate, de posibilitățile și capacitățile sale.

Se cunoaște relativ puțin despre relația dintre potențialitățile biologice ale noului născut și personalitatea individului matur. Totuși, este îndeobște cunoscut și acceptat faptul că, în ansamblul lor, capacitățile depind într-o mare măsură de antrenament, de educație. Aptitudinile, însă, par a fi înnăscute (inteligența generală, de exemplu, sau talentul pentru muzică). De asemenea, trăsăturile temperamentale (cum ar fi reactivitatea afectivă și motorie, pasivitatea, activismul, iritabilitatea etc.), având un suport ereditar foarte bine structurat, restrâng sfera modalităților de influențare formativă, preventivă sau recuperatorie a individului, prin socializare. (Cosmivici, A.)

Într-o anumită măsură, felul în care persoana va fi socializată depinde de potențialitățile, tendințele și capacitățile sale înnăscute sau dobândite. În mod firesc, copilul învață numai ce i se arată. Dar el nu poate învăța decât în strânsă și

directă interdependență cu aptitudinile și capacitățile sale acționale și de înțelegere. Un copil lipsit de aptitudini pentru muzică, de exemplu, nu va putea să învețe să cânte cu adevărat bine, oricât s-ar strădui educatorii – părinți, profesori, specialiști etc.

FINALITATI ALE SOCIALIZARII

În procesul de socializare copiii sunt instruiți în legătură cu ceea ce trebuie să știe și cu felul în care trebuie să se comporte, pentru a se integra în societate, pentru a-și dezvolta capacitățile virtuale, pentru a evolua în direcția maturității și autorealizării.

Prin intermediul socializării sunt transmise regulile fundamentale ale vieții sociale: norme, interdicții, obiceiuri, credințe, mentalități etc., de la cele mai simple și elementare deprinderi până la cele mai complexe și sofisticate abilități implicate în activitățile de cercetare, inovare, descoperire științifică sau în actul creației artistice.

După cum se știe, comportamentul indisciplinat are un caracter instinctual, fiind generat de impulsuri imediate, hedoniste sau agresive, concomitent cu ignorarea consecințelor viitoare. Dimpotrivă, un comportament disciplinat, modelat prin educație, renunță la recompensa imediată și se adaptează în conformitate cu diverse obiective mai îndepărtate, dar mai importante. Uneori ca răspuns la aprobarea sau acordul societății, alteori de dragul idealului de perspectivă, individul își modifică comportamentul chiar și cu prețul pierderii sau amânării unor satisfacții imediate.

Ca deziderat, procesul socializării are menirea de a promova încrederea reciprocă și cooperarea între oameni, prin stimularea și valorizarea tendințelor altruiste, a disponibilității față de celălalt, a acelor acte psiho-comportamentale “orientate spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea celorlalte persoane, fără așteptarea unei recompense externe”, denumite în sociologie *prosociale* (vezi și Septimiu Chelcea, *Comportamentul prosocial*, 1996).

Prin socializare se interiorizează rolurile sociale și atitudinile pe care acestea le presupun. Sub influența presiunilor exercitate de societate, prin intermediul diverselor grupuri și organizații, individul este constrâns să “învețe viața socială”, să-și formeze și să-și dezvolte abilitatea specifică de a juca roluri sociale cât mai specializate și cât mai variate.

Socializarea induce îndemânări, abilități, priceperi. Numai dobândind îndemânările necesare indivizii se pot integra în societate. În societățile primitive, această sarcină a socializării se realizează oarecum spontan, practicile tradiționale fiind transmise din generație în generație și fiind, de obicei, învățate prin imitație și practicarea de zi cu zi. În spațiul socio-cultural relativ rudimentar al comunităților de acest tip, pregătirea tinerilor pentru viața adultă se poate realiza și în afara unor instituții educative specializate.

În societățile avansate din punct de vedere tehnologic educația noilor generații nu se mai poate realiza în mod empiric, în cadrul comunităților patriarhale. Educația formală a devenit, o condiție necesară a socializării eficiente, iar responsabilitatea efectuării acesteia este atribuită instituțiilor instructiv-educative specializate.

Concomitent cu transmiterea normelor, valorilor, mentalităților etc. caracteristice unei comunități sociale, în mod inevitabil socializarea induce și un anumit grad de conformitate. Oamenii născuți în circumstanțe asemănătoare tind să se asemeze unii cu alții în obiceiuri, mentalități și configurația personalității.

Nu întotdeauna, însă, socializarea impune conformarea totală la normele impuse de societate. Se pot întâlni, în același timp, și ***factori ce încurajează individualitatea și unicitatea*** (Bloom și Seleznic, 1976):

Între conștiința umană și sistemul socio-cultural se stabilesc raporturi diverse: de acceptare sau respingere, de acord sau dezacord, de asimilare sau conflict, de adaptare sau provocare

Nonconformitatea poate fi o valoare în sine și transmisă, ca și alte valori, prin socializare. De exemplu, indivizii trăind într-un anumit context social pot ajunge să-i admire pe cei independenți, inovatori, devianți sau rebeli și să încerce, la rândul lor, să adopte aceleași modele nonconformiste de comportament.

FORME DE MANIFESTARE A SOCIALIZĂRII

Socializarea, ca acțiune socială inevitabilă și specifică oricărei comunități umane, nu este în mod necesar conștientizată și nu exprimă întotdeauna adevăratele obiective și intenții ale factorului socializant. Adeseori ea poate avea un caracter spontan, întâmplător.

Desigur, mare parte din **socializarea** copilului, mai ales în interiorul familiei și în cadrul școlii, este *deliberată*. Adulții transmit în mod explicit anumite valori exprimându-le verbal și acordând în același timp recompense și pedepse. Curățenia, promptitudinea, ordinea, cumințenia – sunt exemple obișnuite de răspuns recompensat.

Socializarea este, de asemenea, și *produsul interacțiunii umane spontane* ce se realizează în interiorul și prin însuși intermediul acțiunii deliberate și a intenției explicite de a educa. Cu alte cuvinte, socializarea nu se limitează numai la educația realizată voluntar. Există și o socializare inconștientă, efectuată în afara sfaturilor, recompenselor și pedepselor pe care părinții le dau direct și în mod explicit. Copilul este influențat, în egală măsură, de modelele de comportament cotidian ale membrilor familiei sale, ale

prietenilor din grupul de joacă și de “conversațiile” represive – bătaie, molestare, etc. – la care recurg adesea, în mod nepedagogic, părinții.

Adesea copiii descoperă și asimilează norme de valori implicite care n-au fost prezentate ca reguli ce se impun. Părinții sunt cei care exercită, sub diverse moduri, presiunea socializării copilului și nu lipsit de importanță este faptul că indisciplina copilului este întotdeauna dezaprobată de mediul adult. Copilul răspunde la început mai puțin, apoi mai mult față de sentimentele de aprobare și de dezaprobare ale părinților. În mod implicit, atitudinile și valorile neverbalizate sunt un important element de socializare, atunci când sunt concretizate în comportamentul față de copil. Indicațiile, sfaturile, interdicțiile verbale sau non-verbale care nu sunt înrădăcinate în viața și atitudinea părinților sunt relativ ineficiente. În consecință, modelarea personalității copilului în cadrul familial nu se realizează, în mod necesar, ca urmare a deciziei deliberate de a "educa" sau de "a lua atitudine" față de o anumită comportare a copilului, ci "se consolidează în urzeala relațiilor trăite în copilărie, adică în relațiile de comportament cu persoanele întâlnite zilnic, cu modul lor de a explica, de a comanda, de a cere, de a exprima sentimente, preocupări, preferințe" (Dimitriu, 1973).

ETAPELE SOCIALIZĂRII: SOCIALIZAREA PRIMARĂ ȘI SOCIALIZAREA SECUNDARĂ

Socializarea îndeplinește funcții diferite și acționează prin intermediul unor agenți sociali diferiți: familia, școala, grupul de apartenență sau de referință, fiind uneori mai intensă și mai rapidă, alteori mai lentă și anevoiasă. La vârsta școlarității mici și mijlocii (6-11 ani), de exemplu, principala sarcină a socializării este transmiterea sânguinței și a conștiințiozității, la nivel atitudinal, comportamental și motivațional, prin intermediul controlului social exercitat de principalul agent al socializării din această etapă, instituția școlară.

În procesul de modelare socio-psihologică a personalității, momentele de interiorizare a normelor, valorilor și standardelor sociale alternează cu momente de „individualizare”, de “personalizare”, a asimilărilor latente ale socialului. Astfel, în primii săi ani de viață copilul absoarbe, asemeni unui burete, “mesajele” socio-culturale ale comunității în care trăiește și se dezvoltă, pentru ca mai târziu, la vârsta adultă, să manifeste el însuși, în maniera sa personală, conduitele, normele și valorile pe care le-a interiorizat în etapele anterioare ale socializării.

Aceasta face ca fiecare individ să fie în anumite privințe “*ca toți ceilalți*”, relevându-și astfel calitatea sa de ființă umană care îl situează în categoria ființelor vii. El este caracterizat, de asemenea, “*ca nimeni altul*”, de o personalitate individuală, specifică, care-l fac să fie unic, singular, diferit de

ceilalți oameni. Dar el este de asemenea “ca mulți alții”, datorită apartenenței sale la o societate, la categorii sociale sau grupuri determinate (după P. Badin, 1977).

Pentru a preciza mai riguros caracteristicile fundamentale ale socializării pe parcursul ciclurilor vieții omului, în literatura de specialitate se face distincția între *socializarea primară* și *socializarea secundară*.

Prima desemnează socializarea inițială, care se realizează în perioada copilăriei, în cadrul grupurilor primare și în mod special în cadrul mediului familial; cea de a doua reprezintă socializarea ulterioară, aferentă adolescenței și vârstelor adulte, care se derulează prin intermediul grupurilor secundare sau referențiale - de tipul școlii, grupului de muncă, cluburi, organizații diverse etc. - precum și al unor factori socializanți ce au o influență difuză și insuficient structurată, cum ar fi: mass-media, literatura (beletristică și de specialitate) consumată ocazional, nesistematic etc.

Socializarea primară. La venirea sa pe lume, ființa umană nu intră în contact doar cu mediul fizic, ci și cu mediul social, reprezentat inițial de familie, care va procura noului născut primele experiențe ale interacțiunii cu Altul – fundamentul implicit al oricărei inserții sociale ulterioare. Primele răspunsuri ale părinților la solicitările copilului se bazează pe obiceiurile, regulile, credințele și valorile personale ale acestora, formate într-un mediu socio-cultural determinat. Copilul, la rândul său, va reacționa la răspunsurile, modelate social, ale părinților și astfel, prin intermediul interacțiunii mutuale primare, va debuta îndelungata și practic interminabila “aventură” a socializării.

În consecință, prin prisma reciprocității interacțiunilor dintre părinți și copii socializarea poate fi privită ca *proces bidirecțional* (Lerner & Hultsch, 1983, p.189). În cadrul acestuia putem distinge:

- răspunsurile parentale la necesitățile fiziologice și socio-afective ale copilului;
- reacțiile noului născut la calitatea îngrijirii acordate de părinți.

De exemplu, una din trebuințele elementare ale copilului este nevoia de hrană și din acest motiv, în mod firesc, primele sale experiențe sociale sunt centrate în jurul actului de alimentație. Obiceiurile alimentare diferă de la o societate la alta și chiar de la o familie la alta: în unele grupuri copilul este hrănit cu regularitate, la ore fixe, în altele numai când își exprimă dorința de a mânca, prin plâns sau scâncet; în unele familii va fi hrănit până la sațietate, în altele după rețete stricte, prescrise de specialiști.

Maniera de satisfacere sau de ignorare a trebuințelor biologice și socio-afective ale copilului, calitatea îngrijirii acordate de părinți vor constitui punctul de plecare al viziunii asupra lumii în general și asupra propriei persoane, în mod special: sumbră sau optimistă, capricioasă sau încrezătoare (vezi lectura suplimentară *Un model sociopsihologic al devenirii personalității*, Erik

Erikson), de la sfârșitul capitolului). Răspunsurile părinților, în mod special ale mamei, față de primele solicitări ale copilului vor juca un rol decisiv în formarea imaginilor pozitive sau negative despre lume (înțeleasă în dubla sa accepțiune, de natură și cultură) și despre sine. Încă din această fază inițială de dezvoltare subiectul uman interiorizează imaginile “obiectului bun” și ale “obiectului rău”, pe care le va proiecta apoi asupra realității externe (Melanie Klein). În funcție de conținutul lor, pozitiv sau negativ, individul va percepe lumea ca pe un univers prietenos și stimulatив sau, dimpotrivă, ca pe un mediu potrivnic și ostil. Dacă aceste imagini vor fi întărite de experiențele ulterioare ale subiectului, ele se vor integra în structura profundă a personalității devenind trăsături stabile, caracteristice viitorului adult.

Atitudinile de acceptare sau respingere, atitudinile tensionate sau destinse sunt automat și inevitabil asociate de copil cu atenția, grija și afecțiunea ce i se acordă. În actul hrănirii, de exemplu, care este însoțit de atitudinile implicite și de postura fizică a mamei, copilul poate resimți rigiditate sau permisivitate, încurajare sau obstrucție, duioșie sau indiferență.

Pe măsura dezvoltării copilului, concomitent cu eforturile de satisfacere din ce în ce mai adecvate a trebuințelor acestuia, reacțiile de răspuns emoțional ale părinților se modifică, devin mai nuanțate și dobândesc o importanță sporită în stimularea capacității sale de exprimare afectivă, pe de o parte, și de exersare a autocontrolului, pe de altă parte. În acest fel, atitudinile, firești și flexibile, de aprobare sau dezaprobare ale mamei, îl vor încuraja să renunțe la plăcerea de a fi hrănit de alții, pe care o va înlocui cu satisfacția de a se alimenta singur. Curând, va învăța să-și controleze sfîcțerele și să micșoreze dependența fizică față de mamă în privința curățeniei.

Pe întreaga perioadă a relației și comunicării mutuale, preverbale, de natură afectiv-instinctuală, anterioară apariției limbajului, părinții transmit copilului propria lor percepție asupra înfățișării sale fizice, asupra calităților și defectelor sale. În funcție de poziția socială și de status-rolul pe care îl dețin, în funcție de numele, valorile, mentalitățile segmentului social căruia îi aparțin, ei răspund copilului în termenii propriilor imagini culturale pe care le au în legătură cu speranțele și ambițiile lor referitoare la destinul copilului.

Reprezentările sociale și clișeele perceptive pe care le au părinții cu privire la fiii lor joacă un rol decisiv în formarea personalității acestora (Berne, 1971). Asimilate involuntar de copil în primii săi ani de viață, aceste clișee perceptive parentale reprezintă adevărate scheme de derulare a existenței viitoare a fiului /fiicei, devin “planul de viață”, “programarea destinului”, “scenariul” impus de părinți, care, asemeni unui *pat al lui Procust*, îl obligă pe copil să urmeze o anumită linie de dezvoltare și să-și însușească o serie întreagă de “decizii” ca și când ar fi ale sale, asupra propriei identități, asupra atitudinii globale față de sine și față de ceilalți, asupra viitoarei profesii etc.

Primele semne de reactivitate ale copilului sunt răspunsuri biologice față de propriile stări de confort sau indispoziție organică. Pe plan

comportamental, formele lui de manifestare direct observabile sunt: plînsul, surâsul, scîncetul etc. Repetînd și exersînd aceste reacții copilul va învăța treptat să le distingă, să le diferențieze și să le selecteze pe cele care îi procură satisfacție sau care provoacă răspunsurile cele mai agreabile din partea mamei. Pe măsură ce va reuși să asocieze propriile reacții cu răspunsurile parentale primite, copilul va învăța să transmită primele mesaje “celorlalți semnificativi”, și în mod special mamei, intrînd, astfel, în câmpul interacțiunii și comunicării interpersonale.

Socializarea secundară. Dincolo de prima copilărie, cînd tînăra ființă începe să se desprindă treptat de influențele socio-culturale și psiho-afective ale familiei, pentru a traversa etapă cu etapă fiecare ciclu de creștere și dezvoltare, pînă la cele mai înaintate vârste ale maturității, ființa umană este nevoită să-și adapteze atitudinile, sistemul de valori, credințele și comportamentul în funcție de normele diverselor grupuri sociale la care participă sau cu care interacționează. Experiențele prilejuite de noile comunități sociale cu care va intra în contact își vor pune amprenta asupra felului său de a gândi, de a se comporta și de a acționa, obligînd-o să se adapteze, constructiv sau regresiv, la situațiile multiple și adesea inedite pe care viața socială i le oferă.

Paradoxul socializării secundare. De remarcat este, în acest context, un fenomen în aparență paradoxal și anume: pe de o parte, socializarea, prin intermediul pîrghiilor obiective sau subiective, deliberate sau spontane prin care acționează, îl obligă pe individ la conformare și supunere, în ultimă instanță la uniformitate; pe de altă parte, prin intermediul acelorași mecanisme, socializarea încurajează individualizarea, unicitatea și originalitatea personalității.

În realitate cele două procese sunt interdependente și inseparabile. După cum am arătat anterior, ființa umană nu poate să se dezvolte și nici să supraviețuiască în afara ambientului socio-cultural, întrucît singurul mediu capabil să convertească potențialul său genetic într-un “eu” ce își poate construi propria identitate este universul social. Cu alte cuvinte, unicitatea și originalitatea personalității reprezintă produsul exclusiv al socializării.

În egală măsură, însă, trebuie să observăm că influențele socializării, de orice natură ar fi, stimulative sau inhibitorii, nu pot acționa decît în limitele datului bio-ereditar și ale programării genetice. Opera de modelare și interferență culturală a educației, precum și a tuturor celorlalte forme de intervenție și control social poate doar să prelucreze, să configureze “substanța” psihodinamică a personalității, dar nu să o creeze sau să o substituie.

Socializarea secundară are un grad mai înalt de penetrabilitate în perioadele cruciale de trăire intensă, *in extremis*, a vieții, atunci cînd situațiile și conjunctura determină o bulversare imprevizibilă a destinului individual. Astfel de evenimente cruciale (cum ar fi: căsătoria, creșterea și educarea copiilor, divorțul, decesul celor apropiați, succesul sau falimentul financiar) devin matrici de evoluție constructivă a personalității.

Treptat, constrângerea factorilor exogeni, de control social nu mai acționează doar din exteriorul personalității ci, prin subtilul proces al internalizării, devin motivații, credințe, idealuri asimilate în structurile profunde ale eului sau, cu alte cuvinte, factori determinativi endogeni.

PRINCIPALELE INSTANTE ALE SOCIALIZĂRII

Socializarea individului se realizează succesiv prin antrenarea a numeroși factori ce condiționează realizarea potențialităților de creștere și dezvoltare personală și asigură construcția socială a personalității.

În funcție de natura și competențele lor, diversele instanțe ale socializării au responsabilități distincte în formarea și modelarea sociopsihologică a persoanei umane. De exemplu, deși familia se ocupă de educarea copilului, ea nu poate oferi gradul de instrucție reclamat de standardele de performanță ale civilizației contemporane. În consecință, în societățile industriale educația publică a devenit o instituție socială fundamentală. Agenții socializării se completează și se presupun reciproc, dar între ei pot să apară conflicte ce se pot reflecta negativ în dezvoltarea individului. În timpul primilor ani de viață familia este principalul cadru socio-cultural de configurare a personalității viitorului individ adult. Din acest motiv, trăsăturile psiho-morale și caracteriale ale copilului sunt determinate de valorile părinților săi. Pentru o îndelungată perioadă de timp, copilul consideră sistemul de valori familiale ca universal. Însă pe măsură ce se dezvoltă, venind în contact cu complexitatea și diversitatea vieții sociale, el învață că sursele de satisfacții și împliniri sunt mult mai diverse și că societatea îi dă posibilitatea să-și aleagă și alte valori decât cele pe care le-a deprins în familie.

În societățile primitive copilul are acces la o mare parte din cultură. Viața societății se desfășoară sub ochii săi, puține fiind elementele care nu sunt direct accesibile observației sale. În aceste societăți cultura accede ușor la copil. De aceea, agenții socializării nu acționează divergent asupra copilului; fiecare agent socializant îl ajută, îl completează pe celălalt în socializarea copilului.

Dimpotrivă, în societățile moderne și eterogene, factorii socializanți trebuie să identifice cele mai adecvate strategii de intervenție și modelare sociopsihologică a individului și să creeze condițiile cele mai oportune, astfel

încât influența socio-psihologică să fie profundă, stabilă și durabilă, nu superficială și pasageră.

Modelarea socio-culturală a persoanei este un proces interferențial, având drept canal principal al persuasiunii comunicarea interumană. La începutul copilăriei comunicarea are un caracter nemijlocit, realizându-se mai degrabă prin intermediul unui contact "fizic". Influențarea copilului nu poate fi făcută decât de cei care intră în interacțiune socială directă, nemediată, cu el: părinți, prieteni, profesori.

Odată cu introducerea tiparului în viața societății, individul ajunge foarte curând să ia contact cu cărțile, radioul și televiziunea, putând astfel fi influențat "de la distanță". Totuși, nu toate formele de comunicare sunt la fel de importante în influențarea individului.

Accesul timpuriu la valorile societății este, fără nici o îndoială, cel mai important și mai profund, pentru că nivelul de educabilitate al persoanei este maxim, iar stilul și sistemul personal de valori este în curs de cristalizare fără a fi încă definitivat. Valorile, credințele pe care și le structurează individul în anii săi de formare au avantajul că justifică pe deplin importanța familiei ca agent de socializare.

Când interacțiunea interpersonală permite liberul joc al emoției, socializarea este încurajată intensiv. Una din rațiunile pentru care sunt considerate primare grupurile în care relațiile emoțional-afective sunt predominante este că ele acționează ca primi agenți de socializare a individului (de tipul familiei, de exemplu). De aceea, socializarea în și prin intermediul grupurilor primare are un impact profund asupra ființei umane.

Socializarea individului este într-o anumită măsură condiționată și de accesibilitatea sa psihologică. În diferite momente ale vieții persoana se află sub diferite influențe și locuri ale controlului (Chelcea, 1994). Disponibilitățile sale sunt afectate în mare măsură de valorile achiziționate în trecut. Unele instanțe ale socializării, în special cele care au acționat timpuriu, în perioada copilăriei, tind să limiteze aria în care individul rămâne deschis influenței altor factori de modelare și intervenție socială.

1. Familia

În cadrul interdependenței ce se stabilește între copil și mediul social în general, părinții joacă rolul de intermediari universali. Influența factorilor sociali, socio-economici și culturali asupra copilului se realizează prin intermediul părinților. Ei pot corija sau agrava influența acestor factori, în funcție de propria lor experiență.

Alături de acest rol, deloc neglijabil, în cadrul contextului familial părinții intervin ca organizatori ai afectivității și sociabilității copilului, ai activității și atitudinilor lui, ai personalității sale, în ansamblu.

Educația represivă *versus* educația participativă

Metodele folosite în mod implicit de părinți pentru socializarea copiilor diferă în funcție de numeroase dimensiuni. În marea lor diversitate, strategiile mai mult sau mai puțin empirice utilizate în familie pentru educarea copiilor se pot restrânge la două mari categorii **educația represivă** și **educația participativă**, prezentate într-o analiză comparativă în tabelul de mai jos:

Tabelul nr. 1. *Educația represivă și Educația participativă*

<i>Educația represivă</i>	<i>Educația participativă</i>
Face apel la constrângere, ca atitudine parentală favorită față de copil	Promovează atitudinile pozitive, de stimulare și apreciere necondiționată a manifestărilor de independență ale copilului
Este orientată spre obediență și umilință	Este îndreptată spre câștigarea participării tinerei ființe la propria sa educație
3. Se realizează prin: • Pedepsirea comportamentelor indisciplinate • Recompensare materială și pedeapsă • Umilirea copilului • Comunicare nonverbală • Socializare centrată pe părinți • Discernământul copilului față de dorințele părinților	3. Se realizează prin: • recompensarea comportamentelor dizeerbarele • recompensarea simbolică și pedeapsă • autonomia copilului • comunicarea ca interacțiune • socializarea centrată pe copil • discernământul părinților față de nevoile copilului
4. Se raportează mai ales la comportamentele indisciplinate, pe care le sancționează prin pedepse sau interdicții	4. Se adresează tuturor manifestărilor psiho-comportamentale ale copilului, recompensându-le și întărindu-le pe cele bune, concomitent cu dezaprobarea simbolică a celor indezirabile
5. Inhibă curiozitatea și spontaneitatea nativă a copilului, induce obediența, respectul exagerat față de autoritate și controlul extern.	5. Acordă copilului libertatea de a gândi și de a explora lumea conform propriilor lui tendințe. Adultul (părinții sau înlocuitorii lor) are doar rolul de a supraveghea și de a stimula atitudinile independente ale copilului.

Educația participativă /represivă și afecțiunea parentală. Expresia cea mai evidentă a socializării participative și forma principală de manifestare a acesteia este afecțiunea parentală, atitudinea pozitivă, de apropiere a părinților față de copil.

Afecțiunea parentală favorizează socializarea participativă, care este centrată pe nevoile și trebuințele firești ale copilului. În cadrul socializării participative comunicarea ia forma dialogului autentic. Copilul este liber să-și exprime dorințele și ideile; comportamentele și atitudinile sale independente sunt încurajate, iar corecția comportamentelor indezirabile este dirijată de părinți prin dialog responsabil, rațional și lucid cu copilul, care este astfel implicat în procesul propriei sale educații.

În cazul socializării represive, afecțiunea parentală nu este absentă, dar se manifestă extrem de rar și atunci sub forma indulgenței, reprezentând mai curând o formă de șantaj afectiv și nu o atitudine firească de înțelegere adultă a micilor poze sau obrăznicii, adesea nevinovate, ale copilăriei, ceea ce provoacă de obicei copiilor sentimente de rușine, de vinovăție și neîncredere. Cel mai adesea, însă, în socializarea represivă, părinții fac apel la pedepse corporale, la ridiculizare, sfaturi, dispoziții, ordine umiltoare. Relația părinte-copil este, în acest caz, una de dominare-supunere, comunicarea reală fiind exclusă, simulată sau redusă la un dialog asimetric, în care părintele este cel care comandă, dictează, sfătuiește, hotărăște, are inițiativă, iar copilul este doar un interlocutor pasiv care ascultă, se conformează, execută dispozițiile primite.

Dragostea și afecțiunea parentală joacă un rol fundamental în procesul de socializare din mai multe motive:

În primul rând, pentru că în mod firesc, copilul dorește să aibă de partea sa aprobarea părinților și suferă la cel mai mic semn de slăbire a dragostei din partea unui părinte pînă atunci iubitor. Acesta este un motiv pentru care, de cele mai multe ori, formele aspre de disciplină nu sunt eficiente. Și invers, amenințarea cu retragerea dragostei oferite are puține șanse să devină un mecanism de socializare atunci când este folosit de părinți ostili, care nu au de fapt ce sentimente de afecțiune să anuleze. Ce are atunci de pierdut copilul? Folosită de părinți afectuoși, pedeapsa fizică se dovedește mai eficientă în dirijarea comportamentului copilului, decît atunci când este folosită de părinți ostili.

Explicația rezultă din faptul că părinții afectuoși au șanse mai mari să furnizeze copilului informații pe înțelesul lui despre reacțiile dorite din partea sa la stimulii sociali. Aceste concluzii, prezentate în tabelul alăturat, sunt în concordanță cu rezultatele studiilor de laborator privitoare la pedepse și recompense.

Părinți	Apropiati de copil Responsabili Orientați spre copil	Depărtați de copil Iresponsabili Orientați spre părinte
Pretențioși Exercită control Restrictivi	Autoritari Puternic comunicativi în ambele direcții (socializare participativă)	Autoritariști Dominatori (socializare represivă)
Lipsit de pretenții Nu exercită control Permisivi	Indulgenți	Neglijenți, indiferenți, neimplicați

Tabelul nr. 2. *O clasificare bidimensională a modelelor comportamentale parentale*

Un alt motiv constă în faptul că folosirea frecventă de către părinți afectuoși a explicațiilor și discuțiilor permite copilului să interiorizeze regulile sociale, să identifice și să distingă situațiile în care o anumită comportare este potrivită. Fără îndoială, este mai ușor să fie asimilate regulile jocului dacă cineva îți spune care sunt ele și de ce ar trebui să le urmezi. Astfel, afecțiunea parentală apare ca dimensiune importantă a socializării participative, ea favorizând implicarea autentică a copilului în propria sa educație.

Este binecunoscut faptul că una dintre trebuințe fundamentale ale omului este trebuința de apartenență și dragoste. Or, din această perspectivă este mult mai probabil ca o educație în care este prezentă afecțiunea părintească să răspundă nevoilor primare ale copilului. Părinții afectuoși îi fac pe copii să se simtă bine și în largul lor așa cum sunt, fapt ce conduce la sentimente de securitate, lipsă de anxietate și stimă de sine la copii. Or, atitudinile și sentimentele de încredere în sine stimulează procesul de învățare mai curând decât anxietatea puternică și tensiunea asociate cu pedepse fizice și ostilitate din partea părinților. Stresul puternic, prezent adeseori în mediile familiale punitive, este de natură să bulverseze și să zădărnicească procesul de învățare a regulilor "jocului socializării", reguli pe care părinții încearcă să le transmită copilului.

Mai sunt și alte motive pentru care părinții afectuoși pot fi mai eficienți în a inhiba copiilor lor anumite comportamente, mai ales comportamentele agresive. Atunci când sunt folosite metode autoritare, caracteristice socializării represive (așa cum este pedeapsa fizică) pentru a controla agresivitatea, părintele

se află în situația anormală de a frustra copilul, pe de o parte, iar pe de altă parte, de a-i oferi un model de agresivitate. În consecință, copilul va încerca să evite contactul cu părintele care îl pedepsește și în plus situația îi va oferi părintelui mai puține oportunități de a-l socializa. Așa cum este de așteptat în aceste circumstanțe, copilul manifestă doar puțină agresivitate în familie, îndreptată spre părinții care-l amenință, dar o va deplasa asupra altor persoane din afara căminului, unde este mai puțin pasibilă de repercusiuni.

W. H. Missildine (1963, pp. 85-301) propune o altă serie de perechi cauză-efect între comportamente parentale și trăsături de personalitate ale copiilor ajunși la maturitate (vezi Tabelul nr. 3)

<i>Dacă părinții noștri au fost...</i>	<i>Ca adulți noi am putea fi...</i>
Perfecționiști	Hiper-preocupați de realizări - fizice, intelectuale, sociale.
Hipersubmisivi	Nepoliticoși, impulsivi și iritabili.
Prea indulgenți	Ne plictisim ușor și avem dificultăți în a iniția și desfășura activități prin efort propriu.
Prea coercitivi	Tendință de opoziție, delăsare și incapabili să realizăm ceea ce ne-am propus.
Punitivi	Credem fără temei că suntem persecutați și ne urmărește ideea răzbunării pentru acțiuni sau ofense din trecut.
Neglijenți	Cu sentimentul permanent de anxietate, singurătate și al lipsei de apartenență.
Rejectivi	Izolaționiști, fără stimă de sine, adesea cu sentimentul de a nu fi acceptați și atrăgându-ne acuzația de centrare-pe-sine.
Ipohondri	Obosim ușor, de obicei ne temem pentru sănătatea noastră.
Sexuali	Prea obsedați de a găsi relații sexuale care să ne ofere satisfacții.

Tabelul nr. 3. *Relația între comportamentele parentale și personalitatea fiului/fiicei adulte (după W. H. Missildine)*

Părinții și familia în sens mai larg exercită, deci, puternice influențe asupra noastră în prima parte a vieții. Părinții sau aceia care ne cresc servesc în general ca modele de rol, stabilesc standarde și pattern-uri pentru noi și în general promovează în noi interesul sau dezinteresul pentru modelele de viață.

Din păcate, în educația copiilor adesea se trece cu vederea și nu se acordă suficientă importanță rolului de părinte ca model al copiilor. O mai bună cunoaștere a relațiilor dintre comportamentele parentale și trăsăturile de personalitate ale

copiilor – și mai târziu ale adulților care devin aceștia – nu poate genera decât efecte pozitive asupra practicilor de educare a copiilor și asupra dezvoltării ulterioare a personalității acestora.

2. Grupurile de egali

În ultimii ani este subliniată tot mai frecvent ideea importanței extreme pe care o au *grupurile de egali* (sau covârșnici) în procesul socializării individului. Într-un astfel de grup subiectul este asociat cu alții de aproximativ aceeași categorie de vârstă și statut social cu al său în compania cărora experimentează noi tipuri de relații, mai libere și mai egalitare, nesupuse controlului parental, calitativ diferite de cele din mediul familial.

Interacțiunile din cadrul grupului de egali încep să structureze personalitatea individului încă de la cele mai fragede vârste. În mod special însă importanța acestor grupuri sporește considerabil la vârsta preșcolară, pe măsură ce copilul abandonează treptat jocul pe cont propriu, în compania sau sub supravegherea adultului, în favoarea jocului social practicat alături de covârșnici. Prin specificul lor relațiile cu egalii stimulează dezvoltarea cognitivă și achiziționarea competenței sociale. Prin joc copilul intră în contact cu o mare varietate de roluri din categoria

Grupurile specifice copilăriei își găsesc expresia tipică în grupurile de joacă, denumite în literatura de specialitate anglo-saxonă "*peer groups*". În adolescență, forma cea mai frecvent întâlnită a grupului de prieteni este *gașca*. În viața adultă grupurile continuă să constituie locul de desfășurare a relațiilor sociale între oameni ce dețin un statut social asemănător, cu aspirații și interese comune.

- Prin intermediul grupului de prieteni copilul intră în contact cu *autoritatea interpersonală*. În familie autoritatea este reprezentată de părinți, care hotărăsc între bine sau rău, între corect și greșit. În compania "egalilor" din grupul de prieteni, pe măsură ce învață să se supună regulilor impersonale ale mingii, să-și asume rolul obiectiv de arbitru în unele jocuri, copilul își formează implicit și un sistem personal de credințe referitoare la conceptele de justiție, dreptate, echitate pe care le va aplica apoi în alte împrejurări. Cu timpul va deveni, el însuși, reprezentant al legii și ordinii; se va concepe pe sine ca protector al normelor; va exercita controlul social asupra colegilor (R. Linton).
- În interiorul grupurilor de covârșnici, copilul testează *limitele toleranței adultului*. Concomitent cu reducerea fricii de represiune parentală copilul, datorită grupului, dobândește competențe interpersonale și învață să se comporte independent în raport cu adulții.

În grup copilul se manifestă adesea mai provocator față de adult decât atunci când se joacă singur. În același timp, el tatonează, testează și experimentează măsura în care, împreună cu colegii de grup, poate sfida lumea adulților și în ce grad se poate baza pe grup, pe solidaritatea prietenilor atunci când apare pericolul de a fi pedepsit ori sancționat de adulți.

- Una dintre cele mai importante responsabilități ale ”grupurilor de egali” în calitate lor de agenți ai socializării o constituie impunerea unor valori și norme de comportament pentru membrii săi, concomitent cu exercitarea presiunii psihosociale pentru conformarea la normele și standardele impuse. Principalele valori promovate în grupul de prieteni sunt disponibilitatea de a coopera, sociabilitatea și altruismul.

În raport cu orice alt factor al socializării, însă, grupul de joacă dispune de un sistem extrem de puternic de recompense și pedepse, de aprobări și dezaprobări, prin care își constrânge membrii la supunere și conformitate. Prin recompensarea sociabilității, a cooperării și altruismului, concomitent cu respingerea și sancționarea egocentrismului care întrerupe desfășurarea activităților pozitive în grup și stânjenește calmul relațiilor interpersonale, va fi introdus un feedback psihosocial pozitiv, activ și penetrant.

3. Școala ca agent al socializării

Familia și grupurile de prieteni constituie, așa cum am arătat, forțe majore ale procesului socializării. Un al treilea agent al socializării, adesea neglijat, este școala. Probabil nici o altă instituție nu are atât de multă influență asupra dezvoltării copilului. Democrit spunea: “Natura și educația sunt asemănătoare. Într-adevăr, educația îl transformă pe om și, transformându-l îi dă o a doua natură”.

Pe bună dreptate, intrarea copilului în școală poate fi considerată o cotitură fundamentală în procesul socializării; odată cu intrarea în școală a copilului debutează ceea ce am numit socializare secundară. “Nu este adevărat, notează Mendel, că cea mai mare aventură a umanității a fost piciorul pus de om pe suprafața lunară; cea mai mare aventură, după naștere, este momentul în care copilul pășește pentru prima dată pe poarta școlii.”

În special după absolvirea ciclului primar viața copilului este dominată de școală, chiar și în afara orelor de clasă. Prin sarcinile pe care le trasează sub forma temelor pentru acasă (și nu numai) și prin participarea copilului la activități colective, chiar și extracurriculare, prin modul în care structurează relațiile dintre elevi școala se impune ca o forță cu o influență remarcabilă incontestabilă în viața cotidiană a copilului.

Școala ca instituție socializantă diferă de familie prin câteva trăsături importante:

- contactele și relațiile dintre adult și copil sunt de scurtă durată (fiind limitate la câteva ore pe zi);
- contactele dintre copil și adulți sunt extrem de variate, elevul intrând în relație cu mai multe persoane adulte care oferă fiecare propria sa perspectivă asupra lumii, perspective care diferă atât între ele, cât și de perspectiva părinților;
- evaluarea performanței este comparativă, publică și periodică.

În zilele noastre, copiii petrec mult mai mult timp la școală. Obiectivele învățământului s-au multiplicat și diversificat, conținuturile sale s-au îmbogățit, astfel încât școala pătrunde din ce în ce mai profund în sistemul personalității elevilor, exercitând o influență considerabilă asupra dezvoltării acestora. Elevii încep școala mai devreme și rămân în sistemul de învățământ mai mult timp. Viața fără școală a devenit imposibil de conceput, ea furnizând mijloacele esențiale pentru adaptarea în lume și pentru integrarea în societate.

Numeroase studii referitoare la importanța școlii ca forță socializantă demonstrează efectele incontestabile ale școlii asupra sistemului de valori și asupra aspirațiilor copiilor. Aceste studii arată că școala, alături de familie și grupurile de prieteni, influențează orientarea valorilor morale și sociale ale copiilor, precum și realizările și aspirațiile lor sociale (Hetherington & Parke, 1986).

Mai mult, așa cum au demonstrat studiile interculturale, sistemul școlar are o influență majoră asupra modului în care copiii își organizează ideile și cunoștințele. Sistemul de învățământ furnizează copiilor o reprezentare abstractă și simbolică a lumii, ceea ce le permite să-și dezvolte atât gândirea, cât și abilitățile de relaționare și integrare în lume. Școala nu oferă doar simple cunoștințe; ea îi învață pe copii să privească lumea din perspective diferite, oferă un model de concepere a lumii, dependent de cultura în care se integrează ea. Aceste influențe diverse ale școlarizării subliniază rolul unic al școlii în influențarea dezvoltării sociale și cognitive a copilului.

Școala nu este o instituție inflexibilă; organizarea și interacțiunea ei cu elevii evoluează. Ea oferă un context social diferit la nivel preșcolar, primar și gimnazial. Aceste nivele sunt organizate diferit și sunt percepute diferit de către copii; în școală sunt exprimate diferite aspecte ale comportamentului social, în funcție de capacitățile și nevoile de schimbare ale copiilor. Pe măsură ce copiii avansează în vârstă, mediul școlar devine din ce în ce mai complex.

Astfel, mediul preșcolar este un mediu protector, dependent de clasă și limitat din punctul de vedere al relaționării (preșcolarul interacționează cu un singur educator și cu câțiva copii). În școala primară și în gimnaziu rețeaua de relații sociale devine ceva mai complexă, iar pentru elevii de liceu câmpul social devine școala ca întreg, mai degrabă decât o anumită clasă. Elevul adolescent

intră în contact cu profesori și colegi cu modele comportamentale foarte diferite și i se oferă posibilitatea de a-și alege activitățile din afara clasei. În acest stadiu elevul este adesea conștient de școală ca organizație socială și poate fie să se adapteze și să participe, fie să provoace sistemul (Hetherington & Parke, 1986).

În determinarea impactului pe care îl are mediul școlar asupra dezvoltării trebuie, deci, să luăm în considerare stadiile de dezvoltare ale copilului, ceea ce ne va permite o nuanțare a influenței socializante pe care o exercită școala la diferite nivele de vârstă.

4. Rolurile sociale

Rolul social este definit ca setul prescripțiilor ce definesc comportamentul pe care trebuie să-l îndeplinească un individ față de poziția pe care o deține într-un anumit grup, fiind întotdeauna asociat cu poziția sau statutul (statusul) ocupat în interiorul sistemului social de referință. Poziția liderului în grup, de exemplu, presupune anumite așteptări pe care membrii le au față de lider și pe care liderul le are față de el însuși. Patternurile comportamentale ce vor rezulta constituie rolul (sau rolurile) liderului. Fără îndoială, rolul liderului va diferi în funcție de grupul pe care-l conduce și în funcție de mediul social în care ființează grupul.

O mare parte din procesul socializării se realizează concomitent cu deprinderea comportamentelor aferente poziției sociale. Rolul formal, oficial al profesorului, de exemplu, prescrie comportamente esențiale: o temeinică pregătire de specialitate, didactică și psiho-pedagogică (capacitatea de a transmite elevilor în mod sistematic și accesibil cunoștințe, disponibilitatea de a stimula interesul și motivația învățării, integritatea morală, sollicitudinea, loialitatea profesională). În mod informal, acestui rol i s-au atașat și o serie de comportamente adiționale, secundare - care desigur nu sunt esențiale dar nici nu pot fi ignorate. Astfel, profesorul trebuie să fie amabil, echilibrat, harnic, să aibă o prezență fizică agreabilă. Aceste atribute sunt un fel de "efect halo" în jurul rolului formal al profesorului, care trebuie să-și îndeplinească rolul esențial conformându-se în același timp și acestor așteptări suplimentare.

În momentul în care se stabilesc termenii relației psihosociale, rolurile antrenează interacțiunea unei persoane cu alta. Individul învață să fie pacient în relația cu medicul, elev în relația cu profesorul, soție în relația cu soțul. Luate împreună, rol-statusurile simetrice sau perechi organizează și integrează experiența individului.

Fenomenul articulării reciproce, complementare și evolutive a rolurilor sociale este denumit *socializare anticipativă*.

Asimilarea rolurilor presupune precizarea și cunoașterea patternurilor comportamentale prin care sunt schițate direcțiile de anticipare ale socializării.

Învățarea abilităților profesionale reprezintă un exemplu de anticipare a socializării.

Alături de învățarea instituționalizată a abilităților tehnice și profesionale, dezvoltarea personalității se realizează și sub presiunea exercitată de rolurile sociale pe care individul este obligat să și le asume.

În general, puține roluri sunt transmise și însușite în mod deplin conștient și pe căi deliberate. Asimilarea rolurilor sociale se realizează în procesul interacțiunii cu ceilalți, pe măsură ce individul înțelege ce se așteaptă de la el, luând exemplul de la alții. Socializarea persoanei se realizează prin rol în măsura în care individul se adaptează la cerințele și așteptările celorlalți față de rol. Studentul inginer, de exemplu, ajunge să înțeleagă ce se așteaptă de la el observând reacțiile muncitorilor față de el în timpul practicii de specialitate. Află astfel că oamenii doresc să dea dovadă de multă înțelegere dar și de fermitate, de răbdare, de competență profesională, de capacități manageriale etc.

Toate rolurile organizează comportamentul, dar unele dintre acestea sunt cu deosebire importante pentru că slujesc la integrarea personalității. Ele devin parte componentă a eului sau a imaginii de sine a individului, care este construită în jurul comportamentului și atitudinilor aferente rolului respectiv. Individul percepe lumea prin prisma rolului său particular și adesea se poate întâmpla să nu fie capabil să-și asume un nou rol sau să-și abată comportamentul de la rolul său caracteristic.

Extrem de importante în integrarea personalității sunt rolurile învățate în familie. Este un adevăr unanim acceptat în psihologia dezvoltării că experiențele dobândite în copilărie, în special în stadiile timpurii, au o importanță considerabilă în devenirea persoanei. În această perioadă de viață copilul învață să-și construiască așteptările față de comportamentul celorlalți. Aceste așteptări reprezintă punctul de plecare pentru direcțiile de dezvoltare ulterioară a personalității sale. Atitudinile învățate în timpul copilăriei, sentimentele față de adulți, față de prieteni, față de sine însuși au un impact semnificativ asupra comportamentului interpersonal și asupra rolurilor sociale pe care le va practica individul la vârstele maturității.

Atunci când, în primii ani de viață, copilul beneficiază de un climat de rigiditate afectivă, el va moșteni elemente de fixație în legătură cu rolurile pe care le va îndeplini pe parcursul existenței sale. În asemenea situații, apare *fenomenul indentificării* propriei personalități cu rolul pe care individul trebuie să-l joace. În cazul în care identificarea este intensă, iar rolul este cotelat ca fiind critic sau foarte important, individul își poate pune la îndoială încrederea în sine sau și-o pierde în cazul în care este privat, depus de rolul său. De exemplu, la oamenii pentru care munca profesională a reprezentat unicul factor de integrare în viața socială și în cea personală, retragerea din activitate, fie prin pensionare, fie din pricina altor motive, reprezintă o puternică sursă de stres, ei regăsindu-și cu greu echilibrul, incapabili de a imagina alte căi și mijloace prin

care să-și recapete încrederea în propria capacitate de rezolvare constructivă și benefică a problemelor.

“Identificarea” nu este însă singura modalitate de raportare, de asumare și de practicare a rolului social. În egală măsură individul poate opta pentru “*distanțarea*” față de modelul social de comportament aferent statutului pe care îl deține. În acest caz, individul își dovedește sieși și altora că personalitatea sa este diferită de rolul pe care-l joacă. La orice persoană se poate manifesta și o anumită distanțare față de rol, mai pronunțată sau mai atenuată, prin care individul demonstrează neechivalența între propriul său "eu" și rolurile pe care le îndeplinește.

Atunci când rolurile sunt consonante cu structura de personalitate a subiectului și sunt jucate cu competență și responsabilitate, produc satisfacție și împlinire, dând individului posibilitatea să-și manifeste întregul potențial psihic și fizic de care dispune. Distanțarea față de rol este cu atât mai mare cu cât individul se simte mai sigur pe rolul său și în același timp pe propriile capacități, cu cât individul poate ieși din rol fără teama de a-și pierde identitatea, stima de sine sau respectul altora. Rigiditatea apare când individul nu poate părăsi propriul său rol formal și este incapabil de distanțare.

Identificarea permanentă cu rolul tinde să fie, mai degrabă, autodistructivă pentru că individul nu poate distinge nevoile sale personale de cerințele rolului. În acest sens o minimă distanțare de rol este necesară pentru a obține bune performanțe în îndeplinirea rolului.

4. Teme de seminar

- ❑ Indicați și analizați agenții socializanți prin intermediul cărora se realizează socializarea primară și, respectiv, socializarea secundară.
- ❑ Identificați și explicați avantajele socializării participative față de socializarea represivă pentru dezvoltarea personalității copilului.
- ❑ Socializarea se realizează și datorită unor factori biologici înnașcuți. Arătați care sunt avantajele și dezavantajele conferite ființei umane de către acestea din punct de vedere al dezvoltării.
- ❑ Socializare și conformitate/nonconformitate - discuție critică.
- ❑ Cunoscând rolul familiei ca agent socializant imaginați o educație parentală ideală.
- ❑ Prezentați rolul grupului de egali (*peers-groups*) ca agent al socializării de-a lungul tuturor etapelor de vârstă
- ❑ Identificați și alte diferențe decât cele prezentate în acest capitol între rolul socializant al familiei și al școlii.
- ❑ Prezentați posibilele efecte ale învățării într-o “clasă deschisă” (din punct de vedere al integrării sociale și al performanțelor școlare) asupra:
 - elevilor supradotați versus elevi handicapați;
 - elevilor “agresivi” versus elevi “închiși în sine”;
 - elevilor care cresc în familie versus elevi instituționalizați.
- ❑ Indicați sensul termenilor de *identificare* și *distanțare* față de rolurile sociale

Bibliografie

1. Barker, R.G., și Gump, P.V., (1964) *Big school, small school*, Stanford, CA: Stanford University Press,

2. Broom, L, Selznic, Ph., (1976) *Sociology*, Harper & Row Publishers, New York, Evanston, London,;
3. Baumrid, D. (1967) :Child care practicesantecedent three patterns of preschool behavior, Genetic Psychology Monographs ;
4. Cosmovici, A., (1999) *Psihologie generală*, Iași, Ed.Polirom
5. Albert-Lorinc, E., Carcea, M.,I., (1998) *Prevenirea dezadaptării școlare*, Iași,Ed.Cerni
6. Durkheim, E., (1980) : *Educație și sociologie*, București, E.D.P.,
7. Erikson, E., (1963) *Childhood and Society*, Norton, N.Y.,
8. Hetherington, Mavis, E., Parke, Ross, D., *Child Psychology – a contemporary view point*, McGraw-Hill Book Company, 1986;
9. Grimes J.W., Allinsmith, W.,(1961) : *Compulsivity, anxiety and school achievement*, Merril-Palmer Quarterly, 7, p. 271).
10. Lerner, Richard, Hultsch, David, (1983) *Human Development – a life span perspective*, McGraw-Hill,
11. Missildine, W. H. (1963): *Your Inner Child of the Past*, Simon and Schuster, New York, Pocket Book Ed., 1982.
12. Papalia D., Olds, S., (1975), *A child's world*, New York: McGraw-Hill.
13. Păun, E.,(1982) : *Sociopedagogie școlară* , București, E.D.P.,

PEDAGOGIA CA ȘTIINȚĂ

1. Definirea pedagogiei și repere evolutive

Condițiile formale (logice) pe care trebuie să le îndeplinească un corp de cunoștințe care aspiră la statutul de știință privesc: a) definirea domeniului pe care o explorează și b) precizarea metodelor de investigare a acestuia, în specificitatea lor, deci indicarea succesiunilor de operații care realizate în condiții similare în mod repetat conduc la aceleași rezultate. Rolul unei științe este aceea de a conceptualiza domeniul la care se referă – de a defini noțiunile care descriu domeniul respectiv și a stabili principiile care reglează evoluția fenomenelor caracteristice – de a identifica și explica cauzele unor stări definite și de a permite predicția unor stări probabile în condiții date.

Pedagogia îndeplinește cerințele formale care să-i confere statutul de știință; **educația**, fenomen de care se ocupă pedagogia, este definită ca obiect al reflecției filosofice încă din antichitate (Socrate, Platon, Aristotel). Lucrarea lui R. Descartes *Discurs asupra metodei* – 1637 - catalizează definirea majorității științelor moderne; este printre primele lucrări de acces larg care se ocupă de metodele cunoașterii științifice ca obiect de studiu.

Pedagogia devine știință – inițial sub denumirea de “Didactica”- când studierii educației i se asociază **observația sistematică** ca metodă de investigare legată de numele lui J. A. Comenius care, în secolul XVII publică lucrarea *Didactica magna*. Lucrările lui Fr. Herbart - *Pedagogie generală*, 1806 și *Prelegeri pedagogice*, 1835 – consacră denumirea generică a științelor educației – **Pedagogia**.

De la această dată, pedagogia își menține și consolidează continuu acest statut (de știință) prin faptul că: își **înnoiește** continuu principiile în funcție de noile cunoștințe ce apar în sistemul științelor și de dinamica reală a fenomenului educațional, de asemenea principiile sale teoretice și metodologice **instrumentează** din ce în ce mai eficient educația în sensul că permite producerea unor rezultate bine definite, cu efecte anticipate .

Tendința de perfecționare continuă a rolului jucat în ansamblul culturii și civilizației, caracteristică fiecărei științe, ca și evoluția “noilor” științe de la începutul secolului XX - sociologia și psihologia – generează o diversificare a perspectivelor de abordare a domeniului educației și încă o asociere metodologică, între pedagogie și experimentul științific adaptat domeniului, către sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX (G. Kerschensteiner, E. Durkheim, J. Dewey, Maria Montessori, E. Claparede, Ellen Key).

Se definește orientarea sociologizantă care cultivă o pedagogie în serviciul societății; ea subordonează natura și interesele individuale, naturii și intereselor societății. În această accepțiune educația trebuie realizată din perspectiva cerințelor societății, orientarea dezvoltării persoanei se urmărește din perspectiva priorității socialului în raport cu individualul, a comunității în raport cu membrii săi. Pedagogia este preocupată mai mult de educarea educatorilor prin instrumentarea acestora cu mijloacele teoretice și metodologice, necesare impunerii percepțelor sociale celor educați; pedagogia trebuie să promoveze cu precădere o educație utilă societății – Spencer, H. -, să cultive cetățeanul membru al comunității - Kerschensteiner, G. -, să se constituie într-o știință aplicată care particularizează principiile sociologiei în domeniul educației – Durkheim, E. Individualul este total subordonat socialului.

Aproximativ în aceeași perioadă se conturează o orientare diametral opusă, cea psihologizantă, individualistă a pedagogiei, care plasează în centrul educației copilul, cu nevoile și interesele sale. Această orientare pledează pentru respectarea individualității copilului, a libertății sale de manifestare naturală, fără constrângeri exterioare. Pionierii acestei orientări au devenit autorități recunoscute în inovarea pedagogică: J.J. Rousseau, Ellen Key, care scrie “Secolul copilului” – 1900, John Dewey (1859 –1952) “Democrație și educație”, Maria Montessori (1870 - 1952) “Descoperirea copilului” unele apărute și în limba română.

Poziții radicale caracterizând “copilăria” pedagogiei, fără a dispărea total, generează interpretări din ce în ce mai nuanțate, care privesc educația ca un domeniu interdisciplinar ce presupune o abordare pluridisciplinară.

Abordarea interdisciplinară a domeniului (educația) și adaptarea metodelor fundamentale de cunoaștere științifică (observația, experimentul, abordarea sistemică) permit ca pedagogia să devină o știință integrativă a educației, asigurând suportul teoretic al unor științe de ramură și beneficiind de aportul acestora, aport ce constă în conceptualizarea experiențelor practice și exploatarea în folosul educației a descoperirilor altor științe. Principalele științe de ramură ale pedagogiei se definesc prin particularitatea lor în raport cu vârsta celor educați (Pedagogia preșcolară, Pedagogia școlară, Educația adulților), al caracteristicilor bio-psiice (pedagogiile speciale, ale deficienților motorii, senzoriali, mintali), al modului de realizare (Didactica – teoria procesului de învățământ, Pedagogia învățământului deschis – al educației nonformale, Pedagogia învățământului la distanță – educația prin mijloace informatice).

Ce este pedagogia? Cu ce se ocupă ea? sunt întrebări care au răspuns unanim acceptat doar la un nivel ridicat de generalitate: *pedagogia este știința educației*, sau pedagogia se ocupă cu studiul fenomenului educațional. Detalierea judecăților-răspuns la aceste întrebări au ridicat însă numeroase controverse. Încă de la începutul anilor 1900, Emil Durkheim, adept al unei orientări sociologizante a educației face distincție între pedagogie și știința educației. Pedagogia se ocupă de felurile în care este concepută educația, de emiterea unor percepțe de conduită; modalitatea în care se practică educația este urmărită de știința educației, prin studiul sistemelor de educație caracteristice unor țări sau epoci, explicarea tipurilor de educație și prezentarea instituțiilor pedagogice și a funcționării lor.

Definirea pedagogiei este o preocupare încă actuală a specialiștilor domeniului. M. Stanciu (*Pedagogie. Elemente de teoria educației*, suport de curs IDD, UAMV, Iași, 2001) selectează principalele încercări și reține următoarele:

- „Pedagogia este teoria generală a artei educației grupând într-un sistem solid legat prin principii universale experiențele izolate, metodele personale, plecând de la realitate și separând cu rigurozitate ceea ce aparține realului de ceea ce aparține idealului.”(Lucien Cellerier, 1910)
- Pedagogia ca „știință a educației are un dublu obiect: *să descrie* educația ca pe un proces natural, așa cum procedează științele descriptive; apoi *să fixeze* un ideal de educație și *să dea norme* pentru urmărirea acestuia, deci *să procedeze* ca științele normative.”(Ștefan Bârsănescu)
- Pedagogia este „știința care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii după care se va îndruma influența intenționată a educatorului asupra celui educat.”(G. G. Antonescu)
- Pedagogia „are ca obiect elaborarea unei doctrine a educației, în același timp teoretică și practică, precum doctrina moralității a cărei prelungire este, și care nu este exclusiv nici știință, nici tehnică, nici filosofie, nici artă, dar toate acestea la un loc și ordonate după articulații logice”(René Hubert).
- „Pedagogia se ocupă de *ceea ce este* (realul), de *ceea ce trebuie să fie* (idealul), de *ceea ce se face* (realizarea)”, dovedindu-se astfel că este, în același timp, o „*știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune.*”(Émile Planchard)
- Pedagogia poate fi interpretată ca o știință a paradigmelor în rezolvarea problemelor cheie ale educației (Cezar Bîrzea).
- Pedagogia mai poate fi înțeleasă și ca știință a modelelor de interpretare și realizare a educației deoarece: obiectul ei este un proiect; educația este o totalitate; educația este o acțiune socială, un sistem deschis; intervenția educativă este supusă condiționării moralei și ideologiei pe care le putem evita prin modele (Cezar Bîrzea).

În accepțiunea lui C. Cucoș (Pedagogie, 1996) pedagogia este știința educației care “studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice.”

Termenii “paideutic”, “pedagogic”, “pedagogie” își au originea în cuvântul grecesc “paidagogia”, cuvânt compus din “pais”, “paidos” = copil și “agoge”= acțiunea de a conduce, folosit cu semnificația de “conducerea copilului”, influențarea devenirii copilului sub aspect practic, concret, adică creșterea și

educarea acestuia. Alte cuvinte derivate din aceeași rădăcină sunt „paidagogos” – servul care conducea copilul cetățeanului grec, care-l însoțea pe drumul către școală – devenit „grămaticul” de ieri sau pedagogul de astăzi, desigur în sensuri mult mai sofisticate, sau „pedant” – atent, vigilent, meticulos – principalul atribut ce se asocia rolului respectiv.

Stanciu M. observă de asemenea că, începând cu anii 1960 - 70 denumirile „științe ale educației” și „pedagogie” se folosesc în paralel; „pedagogie” este folosit mai mult ca un atribut (intenție pedagogică, relație pedagogică) decât ca un substantiv care ar desemna o disciplină bine definită. Astăzi, recunoașterea diversității posibilităților de abordare științifică a educației este poziția cea mai răspândită. Gaston Mialaret (1976) este preocupat de conturarea unui tablou general al științelor educației, considerând că diversitatea factorilor implicați în actul educației este rațiunea profundă a diversității științelor educației. „Științele educației sunt constituite de ansamblul disciplinelor care studiază condițiile de existență, de funcționare și de evoluție ale situațiilor și faptelor educației” precizează autorul menționat. Coerența disciplinelor științelor educației este dată de *pluridisciplinaritate*, criteriu care-i asigură unitatea.

După 1980, crescând, se revalorizează pedagogia; pedagogia generală capătă din nou statut de știință fundamentală în categoria științelor educației. Ea se ocupă în principal de (re)sistematizarea continuă a cunoștințelor și integrarea experiențelor conceptualizate privitoare la situațiile educaționale, inclusiv a celor cotidiene. Această sinteză se adresează explicit educatorului, dar principalul beneficiar trebuie să fie educatul.

Se impune o distincție între *acțiunea* pedagogică și *teoria* structurată în urma studierii acțiunii paideutice practice, concrete.

Se folosește termenul „Pedagogie” pentru desemnarea teoriei generale, cea care reglează acțiunea de modelare a evoluției unei persoane, *principiile* empirice, populare sau științifice și *metodele* de producere a unor rezultate anticipate. În consecință, admitem existența unei pedagogii populare care cuprinde principii naive de genul „bătaia-i ruptă din cer”, „copilul se sărută doar în somn” ale căror valori și limite nu le discutăm aici, precum și a unei pedagogii științifice care cuprinde principii și metode empiric validate (pe bază de experiență) în abordare profesionistă și mai ales rezultate ale cercetării științifice.

Pentru desemnarea acțiunii practice de intervenție socială în evoluția unei persoane, se folosește termenul de „educație”. În literatura anglo-saxonă termenul „educație” desemnează ambele ipostaze.

În prezenta lucrare folosim termenul de pedagogie doar pentru componenta științifică a acesteia, discursul aferent vizând preponderent pedagogia școlară, ramură a pedagogiei generale care se ocupă de teoria educației realizată la vârstele școlare și în instituția școlară, necesară pregătirii profesorului. Considerăm că nu există o știință a educației; sintagma științele educației este o noțiune compusă cu caracter puternic abstract, care cuprinde disciplinele aplicative directe ale pedagogiei (de exemplu didactica = teoria procesului de învățământ) și orice abordare pluridisciplinară a realității educative (de exemplu metodică predării disciplinelor de specialitate – presupune abordare pedagogică, didactică și tehnică; consiliere școlară și orientare profesională – presupune abordare pedagogică, psihologică și economică; management educațional – presupune abordare pedagogică și managerială etc.), în care pedagogia – teoria generală a educației și instruirii - este componentă ineludabilă.

Fiecare știință de ramură care se înscrie în sfera științelor educației își va defini propriul obiect de studiu - în general domenii interdisciplinare sau de graniță ale educației - și își va elabora strategiile de investigare structurate pe metodele, tehnicile, procedeele disciplinelor din perspectiva cărora abordează domeniul definit.

Suportul metodologic fundamental al pedagogiei apreciem a fi abordarea sistemică, ceea ce permite integrarea pozițiilor radicale, sociologizante și psihologizante, într-o unitate complexă, deschisă, care-și realizează continuu funcția de știință. Pedagogia este un sistem de teorii care servește o finalitate socială (interesul social), dar instrumentează realizarea ei prin cultivarea identității - individuale, de grup, comunitare, naționale și internaționale - ale membrilor societății respective. Principiul integrării sistemelor permite să acceptăm focalizarea teoriei educației la nivel macrosistemic - al instituțiilor și organizațiilor educative - pe interesul social, concomitent cu focalizarea acțiunii educative la nivel microsistemic - al realizării practice, concrete - pe

individualitate. Considerăm că nu se poate vorbi de progres social pe termen lung, fără cultivarea individualității.

Prezentăm în cele ce urmează unele discipline din categoria științelor educației, discipline aplicative, de ramură ale pedagogiei.

Didactica – definită anterior pedagogiei (Comenius) – studiază teoria procesului de învățământ și tehnologiile de predare.

Sociologia educației – studiază relația dintre educație și instituțiile sociale, școala privită ca instituție comunitară, clasa ca entitate colectivă și sociologia predării.

Filosofia educației – analizează calitatea logică a enunțurilor, conceptelor și metodelor pedagogiei.

Metodicile de predare a disciplinelor de specialitate – studiază modalitatea de particularizare a cunoștințelor de didactică în domeniul disciplinelor de cultură generală, cultură tehnică generală și de specialitate.

Consiliere și orientare școlară/profesională – studiază teoria și metodică îndrumării elevilor în sprijinul adaptării confortabile la mediul școlar, al autorealizării și structurează premisele psihologice ale unei evoluții profesionale de succes.

Managementul educației – studiază teoria și practica conducerii: procesului de învățământ, a unității școlare, a instituțiilor coordonatoare (inspectorate școlare, direcții ministeriale), a organizațiilor nonguvernamentale cu activitate educativă și a programelor educative realizate prin mass-media.

Pedagogia comparată – studiază particularitățile naționale ale educației în vederea identificării aspectelor universale și ale celor specifice.

2. EDUCAȚIA – obiectul de studiu al pedagogiei

2.1. Definiția educației

Similar termenului grecesc *paideia*, românii foloseau *institutio*, iar francezii, mai târziu, *l'éducation*. Acesta din urmă provenea din cuvintele latinești *educio-educare* = a crește, a hrăni, a forma, a instrui; *educatio* = creștere, hrănire, formare; *educio-educere* = a scoate din, a ridica, a conduce către... Termenul este întâlnit în limba franceză în secolul XVI. Pe parcursul timpului, educației i s-au dat mai multe definiții, care au încercat să surprindă esența și complexitatea fenomenului. Astăzi, termenul "educație" are o largă circulație mondială, fiind unanim acceptată în ceea ce este esența ei. Cu semnificație similară, dar nu identică, se folosesc în prezent sintagme precum: formarea, modelarea, cultivarea personalității.

Deoarece demersurile de definire a educației au fost foarte numeroase, și se poate anticipa și pe viitor multiplicarea lor, vom încerca să surprindem elementele esențiale care permit însușirea conceptului în complexitatea fenomenologică a realității pe care o desemnează.

Educația este un fenomen existențial, o formă de manifestare a realității socio-umane. Inerentă vieții sociale, educația este o realitate acțională *direct perceptibilă* mai ales la nivelul întâlnirii dintre generații, este *cognoscibilă* din urmele lăsate de istoria civilizațiilor (documente, instituții și nu numai) și *logic deductibilă* în abordarea sistemică a evoluției societății în care există diferențe mari de potențial de cunoaștere ce tind, logic, către echilibru. Echilibrarea continuă se realizează într-un proces comunicațional – schimb de informații – și se supune legilor acestuia. Educația ține de natura socială a comunităților umane.

Educația este o formă de acțiune umană practică, efectivă care poate fi analizată prin prisma modelului acțiunii umane practice elaborat de Tadeus Kotarbinschi (1976) structurat după cum urmează:

PRAXISUL = AGENTUL + OBIECTUL ACȚIUNII + SITUAȚIA + REALIZAREA

Altfel spus, educația este o desfășurare practică (praxisul); ea rezultă din interacțiunea unui subiect individual sau colectiv care o inițiază știind ce urmărește a obține (agentul acțiunii) cu un alt subiect individual sau colectiv (obiect al acțiunii), se desfășoară într-un context organizat (situația) și produce anumite rezultate, în principal modificări la nivelul sistemului psiho-

comportamental al celui educat (realizarea). Anticiparea rezultatelor conferă caracter *conștient* acestei acțiuni; ea orientează organizarea și desfășurarea acțiunilor prin care rezultatele pot fi produse.

Particularitatea acțiunii educaționale în raport cu acțiunea umană în general, constă în următoarele fapte:

- acțiunea educațională este în esență o relație socială între două entități de natură subiectivă care urmărește realizarea unui scop cunoscut ambilor parteneri, dar în măsură diferită;
- relația are un caracter activ și creativ prin faptul că fiecare (profesor, elev) reacționează la manifestările celuilalt conform propriei identități;
- realizarea practicii educative este o permanentă intervenție deliberată în evoluția unei personalități. Precizăm din această etapă de definire a educației faptul că modificările produse neintenționat la nivelul personalității sunt efecte de creștere și/sau evoluție într-un anumit mediu dat, numai schimbările rezultate dintr-un demers anticipat cel puțin la nivelul rezultatelor așteptate dacă nu și a modului de realizare sunt efecte ale acțiunii educative.

Natura subiectivă a obiectului acțiunii educative ne determină să evităm utilizarea termenilor definiți de praxiologie și să le înlocuim cu termenii de “educator” (părinte, profesor, formator, mentor) pentru agentul acțiunii și cel de “educat” (copil, adolescent, tânăr; elev, student, cursant ș.a.) pentru obiectul acțiunii educative.

Termenul de acțiune presupune prin definiție existența unui scop, reprezentat pe plan mintal de subiectul acțiunii, scop ce se urmărește a fi realizat prin succesiunea de operații concrete sau mentale de către partenerii acțiunii.

Educația este o acțiune conștientă, specific umană prin faptul că are un motiv voluntar – intenția de a induce o modificare la nivelul sistemului de personalitate al celui educat - și urmărește un scop bine definit – precizează conținutul sporului de cunoaștere (teoretică sau practică), a eficienței acționale și/sau modificarea atitudinală ce urmează a fi indus/e. *Partenerii acțiunii educative coparticipă la realizarea scopului pe măsura capacităților proprii de conștientizare și înțelegere a finalității urmărite.* Educatorul știe ce urmărește a obține la nivelul sistemului psiho-comportamental al educatului, educatul înțelege (pe măsura vârstei și a particularităților individuale) și acceptă modificările propuse de educator, își însușește, parțial sau integral, scopul propus ca parte a propriului sistem motivațional. A urmări scopuri ascunse educatului sau altele decât cele declarate nu înseamnă educație ci *manipulare*, acțiune corelată educației dar etic indezirabilă.

Intenția de a realiza un anumit scop presupune capacitatea de a anticipa – capacitate specific umană, dependentă de potențialul de conceptualizare, de verbalizare. Capacități specifice umane sunt implicate în cvasitotalitatea proceselor pe care le presupune educația: selectarea conștientă a valorilor ce urmează a fi transmise, definirea rezultatelor parțiale prin care devine realizabil scopul urmărit, judecarea (evaluarea) evoluției transformărilor produse, elaborarea variantelor de programe prin care devine realizabil scopul urmărit, anticiparea efectelor pe termen lung a schimbărilor produse la nivelul personalității ș.a.

Caracteristicile enumerate permit precizarea genului proximal în definirea acțiunii educative ca fiind un demers socio-uman complex *de intervenție modelatoare în evoluția persoanei*; dacă ne oprim la acest nivel de definire, nu diferențiem acțiunea educativă de alte acțiuni întreprinse cu același scop generic, precum cele medicale ori juridice de exemplu. Acțiunile educative se particularizează în raport cu celelalte acțiuni sociale prin specificitatea scopului urmărit dar și cea a modalităților de realizare al acestuia.

Educația este o formă de activitate umană, de mare complexitate alcătuită din ansamblul acțiunilor educative întreprinse în cadrul unei societăți definite. Activitatea educativă se realizează prin confluența activă și interdependentă a rezultatelor produse de surse educogene diferite, care acționează în același timp (familie, școală, club sportiv ș.a.) sau în momente diferite ale evoluției ontogenetice a persoanei (sugar, preșcolar, licean, student).

Caracteristicile educației ca activitate complexă sunt prezentate mai jos.

- *Caracterul social* al educației este dat de interdependența și corelațiile ce se stabilesc între educație și societate. Educația are menirea de a favoriza dezvoltarea individualului prin intermediul socialului și a socialului prin intermediul individualului. Fiecare persoană, fiecare comunitate

beneficiază de educație și generează la rândul ei potențial educativ: fiecare membru al societății, în fiecare moment al existenței sale poartă efectele educației de care a avut parte și acționează în consecință; fiecare persoană contribuie la educarea celorlalți, direct sau indirect: educă explicit în roluri profesionale sau parentale, produce cunoștințe noi, produce mijloace de stocare sau transmitere de cunoștințe, realizează spații destinate educației, alimentează baza financiară necesară educației, stimulează educația.

Dependența societății de educație face ca eficiența și calitatea morală a unei generații să fie explicabilă inclusiv prin calitatea educației de care a avut parte. Dependența educației de societate generează sisteme educaționale distincte marcate mai ales de valorile societății respective; istoria educației cunoaște câteva asemenea sisteme din antichitate – cel spartan sau cel atenian – ori mai noi – sistemul sociocentric sau sistemul antropocentric, umanist.

- *Caracterul axiologic* presupune ca fundamentarea actului educativ să se facă în funcție de ceea ce este semnificativ în dezvoltarea persoanei și a societății căreia îi aparține. Demersul educativ tinde către realizarea idealului educațional care exprimă așteptările societății față de fiecare dintre membrii ei. Sistemul social întreține subsistemul educațional tocmai pentru a cultiva valorile fundamentale dezirabile care să asigure conservarea valorilor perene și nașterea altora noi, generate și generatoare de progres social. Valorile umane fundamentale ale unor societăți sunt precizate în documente fundamentale ale unor epoci relativ largi; pot fi invocate în acest sens, Vechiul testament cu cele zece porunci sau, în epoca contemporană Carta drepturilor omului.

- *Caracterul prospectiv* constituie trăsătura care cere ca actul educativ să fie orientat spre viitor, pregătind persoana pentru mâine. Acest caracter crește categoric complexitatea educației, deoarece trebuie să țină seama atât de evoluția posibilă a persoanei în ansamblul situației sale, cât și de evoluția probabilă a exigențelor mediale cărora va trebui să răspundă. Inițiatorul și realizatorul educației profesionale de exemplu, va trebui să țină seama de răspunsul la două întrebări complementare în acest context: Cine va fi mâine elevul de azi? Care vor fi exigențele meseriei/profesiei de ...? Ignorarea acestei dimensiuni a educației poate determina dificultăți de adaptare. Dacă actul formativ ține seama numai de prezent și de o situație standar nediversificabil, actul respectiv este mai degrabă dresaj, nu educație.

- *Sensul teleologic*, strâns legat de caracterul prospectiv, arată că educația urmărește realizarea în timp a unor modificări *definite*, în conținuturi abstracte sau concrete, în intervale mai mari sau mai scurte de timp. Atunci când vorbim despre educație la modul general nu avem în vedere scopuri concrete ci **finalități către care procesul de formare tinde continuu**. Demersul educativ este înțeles ca un proces deschis, plurinivelar și interdependent desfășurat în faze succesive de formare și autoformare care, practic, nu se încheie niciodată, deoarece educația și autoeducația pregătesc persoana permanent pentru roluri existențiale viitoare: pregătesc preșcolarul pentru rolul de școlar, școlarul, studentul pentru rolul de specialist, specialistul pentru rolul de expert, adolescentul pentru rolul de cuplu și părinte, părintele pentru rolul de bunic etc. Scopurile educației sunt concretizabile (pot fi bine definite) pentru fiecare fază, însă fenomenul în ansamblu vizează doar reperele esențiale, date de valorile fundamentale ale fiecărei societăți. Finalitățile educației într-o societate se schimbă ori de câte ori în aceea societate apar schimbări socio-economice și politice semnificative. Suntem contemporani cu o asemenea schimbare în societatea românească actuală prin faptul că asistăm la reformarea învățământului, reformare impusă tocmai de schimbarea finalității educației, de trecerea de la “formarea personalității multilateral dezvoltate” la “formarea personalității autonome și creative”. Particularitatea socialmente determinată a finalității activității educative, diferită de la o societate la alta și de la o epocă la alta, conferă următoarele caracteristici particulare educației:

- *Caracterul permanent* are în vedere faptul că educația trebuie să se desfășoare continuu, de-a lungul vieții, fiind singurul mijloc prin care o persoană poate face față transformărilor de la nivelul propriei personalități, celor din societate, mutațiilor din planul profesiunilor, evoluției cunoașterii și civilizației și chiar micilor schimbări care apar zi de zi în viața cotidiană.

Calitate instrumentală a educației, *caracterul preventiv formativ* netraumatic și netraumatizant face ca prin raționalitate, agreabilitate și utilitate subiectiv asimilată (înțeleasă și acceptată) de educat și educator, educația să determine coparticiparea partenerilor activității. Pentru mai buna înțelegere a acestui caracter propunem o comparație între activitatea juridică și cea educațională; dacă avem în vedere formarea personalității socialmente dezirabile, valoroase, scop al activităților

sociale atât juridice cât și educative, trebuie să observăm diferența de principiu dintre căile de realizare din perspectiva celor două activități: *întărire negativă* – conștientizarea sancțiunii – în cazul activității juridice, preponderent și de dorit *întărire pozitivă* – laudă și recompensă – în cazul activității educative. O altă diferență de principiu între activitățile sociale menționate constă în faptul că intervenția educativă are în centrul atenției înzestrarea și instrumentarea, pregătirea persoanei pentru situații viitoare, finalități ale formării cărora le subordonează evaluarea rezultatelor (diagnosticul comportamentelor), pe când activitățile juridice și medicale sunt focalizate preponderent pe constatare/diagnostic/evaluare careia îi subordonează formarea, modelarea. Precizăm că nu facem diferențe între valoarea socială ale activităților menționate, dorim să reliefăm doar particularitățile educației; stipulăm chiar echivalența lor valorică și strânsa interdependență la nivel macrosocial.

Pe baza analizei prezentate definim *educația* ca fiind un fenomen existențial, o *activitate socio-umană complexă de formare permanentă, valorizatoare, preventivă și sistematică a unei personalități socialmente dezirabile, în prezent și în perspectiva previzibilă*.

Prezentăm spre analiză deductivă alte definiții din literatura de specialitate care se bucură de o accepțiune foarte largă în rândul specialiștilor, cu precizarea că o selecție mai amplă se găsește în carte lui C.Cucoș, *Pedagogie*, 1996, p.26-27.

Ștefan BÂRSĂNESCU (1935): *Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare, în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea*.

*

Pedagogul francez G. Mialaret (1993) argumentează „extinderea actuală a noțiunii de educație”, care reprezintă simultan: a) o *activitate* organizată instituțional conform unor finalități educative; b) un *produs* al activității, determinabil și adaptabil la cerințele societății; c) un *proces*, angajat între mai multe ființe umane, aflate în diferite relații de comunicare și de modelare reciprocă.

Educația reprezintă activitatea psihosocială proiectată la nivelul unor finalități pedagogice vizează realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unei acțiuni pedagogice structurată la nivelul corelației subiect / educator – obiect / educat, desfășurată într-un câmp pedagogic deschis. (S. Cristea)

*

Ioan NICOLA (1994, p.21) dă o definiție operațională precizând că “*educația este o activitate socială complexă care se realizează printr-un lanț nesfârșit de acțiuni exercitate în mod conștient, sistematic și organizat, în fiecare moment un subiect – individual sau colectiv – acționând asupra unui obiect – individual sau colectiv -, în vederea transformării acestuia din urmă într-o personalitate activă și creatoare, corespunzătoare atât condițiilor istorico-sociale prezente și de perspectivă, cât și potențialului său biopsihic individual*.”

*

2.2. Funcțiile educației

Termenul de funcție desemnează atributele sau proprietățile unui sistem, care se exercită în condițiile raportării sale la subsistemele proprii sau la alte sisteme. Un sistem se definește prin funcția sa generală – scopul pentru care s-a creat –, funcțiile particulare ale subsistemelor pe care le integrează și funcțiile operaționale care mijlocesc realizarea scopului urmărit de sistem.

În concordanță cu poziția exprimată de Tudoran D. (1982) considerăm că funcția de maximă generalitate a sistemului educațional este aceea de a vehicula, selecta, actualiza și valorifica experiența socială în vederea asigurării unei integrări eficiente și rapide a persoanei în societate și, prin aceasta, în vederea creării premiselor autodeterminării personale ca factor de progres individual și social.

Funcția generală a educației poate fi descompusă în următoarele funcții operaționale:

- *Funcția instructiv-formativă - de dezvoltare conștientă a potențialului de cunoaștere al omului.* Educația în lumea contemporană urmărește valorificarea potențialului biopsihic al fiecărei persoane în unitatea și integralitatea ei. Interesul pentru dezvoltarea resurselor umane prin valorificarea potențialului de forță, inteligență și creativitate trec pe prim plan. De aceea, funcția

formativă devine prioritară. Funcția trebuie privită în toată complexitatea ei; ea nu se reduce la instruire – transfer de cunoștințe teoretice și practice algoritmice, instrumentare acțională – ci are în vedere pregătirea fizică și mentală (intelectuală și atitudinală) reproductivă – de mare fidelitate, de exemplu în însușirea unei meserii -, productivă – de mare eficiență, de exemplu în însușirea unei funcții organizatorice sau economice - și generativă – de înnoire permanentă a unui domeniu de cunoaștere, în însușirea unei profesii care presupune studii superioare. Realizarea funcției formative structurează componenta extrinsecă a motivației învățării și autoformării.

- *Funcția psihologic-formativă sau autoformativă – de înzestrare a persoanei cu instrumentele psihice de adaptare independentă la schimbările permanente ale mediului* în toată complexitatea lui internă și externă, naturală și artificială. Perspectiva psihologică pune accent pe formarea priceperilor: a) de *anticipare* a cerințelor mediului în continuă schimbare și a stărilor bio-psihice personale probabile; b) de *învățare a învățării* în vederea asigurării instrumentelor necesare educației și autoeducației pe tot parcursul vieții; c) de formare a unei mentalități independente de *autoconducere conștientă, responsabilă și principială a propriei deveniri*; d) de formare a unor *atitudini deschise, favorabile receptivității și participării active și creative* la viața socială; e) de stimulare a *nivelurilor motivaționale superioare, cele ale autorealizării*. Realizarea funcției psihologice structurează componenta intrinsecă a motivației învățării și autoformării.

- *Funcția socială* are în vedere finalitatea efortului educativ, aceea de a pregăti persoana pentru a îndeplini mai multe roluri pe scena vieții sociale: familiale, profesionale, economice, politice, etc. Funcția socială pregătește persoana pentru schimbarea majoră de rol social, pentru trecerea de la statutul de “consumator de resurse sociale” – specifică copilăriei -, la cel de “producător de resurse sociale” (materiale, spirituale, financiare) – specifică vârstei adulte.

- *Funcția culturală - de selectare și transmitere a valorilor intelectuale și acțional-instrumentale de la social la individual*. Prin intermediul educației persoana își însușește fondul cultural acumulat de-a lungul istoriei cunoașterii. În condițiile exploziei informaționale practic este imposibil și chiar inutil la nivelul aceleiași persoane însușirea a tot ce se știe la un moment dat. Educației îi revine sarcina selectării și structurării acelor cunoștințe care pregătesc persoana pentru exigențele lumii contemporane în raport cu propriul potențial și propriile interese. Selectarea valorilor intelectuale *nu se confundă cu cenzurarea* acestora după criterii religioase, politice sau de castă; mai mult decât atât, diversitatea alternativelor de interpretare ale aceleiași realități constituie în sine un mijloc de eficientizare a realizării funcției culturale.

- *Funcția axiologică* este strâns legată de cea culturală, ea asigură fundamentul moral-atitudinal, principiile de viață și conduită care reglează atât însușirea cât și utilizarea cunoștințelor. Funcția axiologică a educației asigură persoanei criteriile valorice socialmente dezirabile pentru a realiza o alegere atunci când este pus în fața unor alternative valorice distincte; ea trebuie să aibă instrumentele mentale necesare realizării unei distincții între bine și rău, între potrivit și nepotrivit, între frumos și urât, între “se cade” și “nu se cade”. Absența reperelor axiologice afectează coerența și eficiența pe termen lung a procesului educativ.

Complexitatea procesului educațional impune – în opinia profesorului Salade D. (1998) - integrarea acestor funcții pentru a asigura unitatea și continuitatea educației, realizarea unei noi sinergii în raport cu funcțiile pe care le exercită în cadrul unui sistem.

2.3. Finalitățile educației. Ideal, scop și obiective educaționale

Născută din nevoie socială și evoluând odată cu societatea, educația trebuie privită ca o comandă socială către subsistemele proprii care pot concura la producerea rezul-tatelor așteptate de către aceasta. Caracterul prospectiv al educației proiectează rezultatele în viitor, dar într-un viitor actual, cu evoluție controlată prin urmărirea și estimarea permanentă a rezultatelor parțiale ce se consideră a fi trepte către, sau condiții ale producerii rezultatelor finale. Prin urmare, rezultatele așteptate sunt mai întâi realități mentale la nivelul sistemului psiho-social al inițiatorului/rilor educației, urmează derivarea logică a acestora pentru a fi aduse din ce în ce mai aproape de prezent și și în fine, traducerea lor în acte comportamentale privite ca realități concrete. Orientarea către viitor și caracterul logic al definirii reperelor temporale către acel viitor și al relevanței dintre mental și concret-acțional dă educației un *sens teleologic* (tele- = distanță în spațiu și/sau în timp), sistematic proiectat în viitor. Realizare acțiunilor alese pentru producerea rezultatelor propuse în

actul comunicațional dintre educat și educator se transformă din nou în realitate mentală dar de data aceasta la nivelul sistemului psihic al educatului.

În principal sunt vizate sistemul natural – familia – și sistemul social construit pe parcursul istoriei unei societăți explicit în acest scop, sistemul de învățământ - școala. Aceste instituții sunt primele chemate a realiza modelarea personalității pe toate dimensiunile sale, a crea premisele psihice necesare asimilării permanente – de a lungul vieții – a influențelor educative care să asigure o adaptare confortabilă a persoanei și participarea ei la progresul social. Sarcini educative revin familiei încă de la nașterea copilului, iar sistemului de învățământ încă de la vârsta miciei copilării – în subsistemul preșcolar de învățământ – și durează, în sistem formal, adesea până la maturitate – în subsistemul superior de învățământ.

Sarcini educative implicate – absolut necesare pentru realizarea eficientă a scopurilor proprii – revin și altor sisteme sociale, precum: sistemul sanitar – care are obiective proprii, atât corective cât și preventive, în modelarea dimensiunilor bio-psihice ale personalității, prin educația pentru sănătate -, sistemul juridic – contribuie la modelarea unor dimensiuni psiho-sociale a personalității prin educația civică (cetățenească) -, sistemul apărării și securității naționale – contribuie tot la modelarea unor dimensiuni psiho-sociale, prin educație morală, civică și patriotică -, sistemul cultelor – contribuie la modelarea unor dimensiuni spirituale, culturale ale personalității, prin educație morală, civică și religioasă.

Societatea își elaborează și înnoiește permanent normele juridice care orientează instituțiile în cunoașterea sarcinilor ce le revin pe linia educației și reglementează acțiunile prin care acestea se realizează. Principalele acte normative referitoare la educație în România sunt Constituția, Legea învățământului, Dreptul familiei și drepturile copilului, Dreptul muncii.

În aceste acte normative opțiunea socială privind educația sunt definite la diferite niveluri de abstractizare și generalizare; ele se constituie în finalitățile educației – conceptualizarea a ceea ce socialul așteaptă de la instituțiile educative pe care le gestionează integral (acreditare și finanțare în sistem bugetar) sau parțial (acreditarea formei și conținutului în sistem privat) – expresie formală a sarcinilor instituțiilor prestatoare de servicii educative. Finalitățile educației realizate în școală sunt sistematic structurate și prezentate în legea învățământului și *constituie criteriul fundamental de proiectare, organizare și evaluare a tuturor activităților educative, independent de subsistemul social în care ele se întreprind sau formele de abordare (formal, nonformal informal)*. Elementele structurale ale sistemului de finalități sunt idealul educației, scopurile educației și obiectivele educaționale.

2.3.1. Idealul educațional

Tratăm idealul educațional drept principiul de maximă generalitate care exprimă valorile fundamentale ale unei societăți concrete în ceea ce privește calitățile esențiale ale membrilor săi în prezent și mai ales în perspectivă. Este un model mental a ceea ce personalitatea *trebuie și poate* să devină în dimensiunile sale educabile. În precizarea lui Nicola I. (1994,p.101) “idealul educațional concentrează în esența sa modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei”. Idealul educațional poartă amprenta societății care-l elaborează, are un *caracter social*.

Idealul educațional nu este un model descriptiv exhaustiv al unei personalități standard și nu trebuie perceput ca o instanță care tinde să uniformizeze personalitatea membrilor societății, să-i depersonalizeze, ci ca un model orientativ care tinde către cultivarea unui minim de însușiri necesare fiecărui membru al societății pentru autorealizare permanentă și participare activă la progresul social. Idealul educațional este exprimat într-o noțiune sau o sintagmă care are un accentuat *caracter abstract* și relevă însușirile considerate a fi esențiale pentru omul de mâine făcând abstracție de cele neesențiale din punctul de vedere al interesului și dezirabilității sociale. Înțelesul sintagmei “ideal educațional” este explicat în literatura de specialitate în termeni diferiți; unii îl asociază cu “omul ideal”, “omul perfect” interpretare care pune în discuție fezabilitatea acestuia, alții îl consideră un model mental concretizabil într-o infinitate de particularizări în care însușirile stipulate de ideal intră în dimensiuni diferite și structuri complexe diferite. Numeroase sunt dezbaterile pe tema idealului educațional în care cei ce încearcă operaționalizarea acestei finalități – precizarea comportamentelor observabile în care însușirile stipulate de ideal se concretizează la vârste date – sunt contestați, ironizați, sau etichetați drept naivi, utopici. Admitem

variante de interpretare a idealului educațional ca model mental operațional, orientator și reglator al activității educative.

Caracterul istoric și zonal al idealului educațional derivă din caracterul social al acestuia. Acest lucru face ca aceeași societate în perioade istorice diferite să-și definească idealuri diferite, sau societăți diferite să aibă idealuri diferite în același timp istoric. Trecerea de la un ideal educațional la altul poate fi radicală, efect al unor reforme deliberate și proiectate, sau progresivă determinată de evoluții socio-culturale continue care-l redefinesc în timp. Sunt cunoscute valorile diferite cultivate în aceeași perioadă istorică de către spartani – spiritul militar – respectiv de către atenieni – spiritul civic, armonia corporală, frumusețea spirituală -, ca și evoluția în timp a idealului educativ european de exemplu – de la idealul cavaleresc și cel religios în evul mediu, la cel umanist al renașterii (cultivarea personalității umane, a individualității, a libertății și demnității individuale), urmat de idealul educativ al epocii luminilor focalizat pe puterea rațiunii și cel al capitalismului timpuriu care pune accent pe cerințele societății. Dacă această evoluție este relevantă pentru o dinamică relativ lentă și continuă de la un ideal la altul, experiența relativ recentă din România oferă un exemplu elocvent de trecere deliberată și bruscă, prin reformă, de la un ideal educațional la altul; este suficient să redăm sintagmele prin care sunt definite idealurile educaționale în cele două legi ale învățământului – înainte de 1989 “formarea personalității multilateral dezvoltate” și după această dată “formarea personalității autonome și creative” - pentru a sesiza intuitiv că s-a trecut deliberat de la cultivarea polivalenței - care nu ținea seama de performanță - și integrării sociale, la cultivarea eficienței performante - sură de satisfacții individuale - și inserării sociale a persoanei, cu păstrarea identității bio-psiho-socio-culturală nealterate artificial și restrictiv.

Independent de modul în care este exprimat, idealul educațional este descriptibil pe trei dimensiuni (I. Nicola, 1994, p.101):

Dimensiunea socială arată tendința generală de dezvoltare a societății, tipul de relații pe care le cultivă explicit sau implicit; categorial diferite sunt tendințele de integrare a societăților închise – de depersonalizare prin impunerea normelor și modelelor în număr limitat de alternative – de tendințele integratoare ale societăților deschise, libere – de cultivarea identității personale prin provocare la elaborarea de noi norme și modele dezirabile, cu valoare socială.

Dimensiunea psihologică reflectă principalele însușiri de personalitate pe care societatea dorește să le regăsească în profilul fiecărui membru de mâine. Aceste însușiri pornesc de la un potențial general uman și privesc o latură educabilă a personalității. Rareori un ideal educațional privește o dimensiune corporală, însușire fizică (culoarea ochilor de exemplu), sau temperamentală, imposibil de educat sau foarte greu educabile; oricât de nefiresc ni s-ar părea, în istorie se cunosc și asemenea cazuri, cum ar fi idealul spartan care a avut ca repercursiune uciderea pruncilor cu deficiențe corporale la naștere, sau cel nazist care cultiva însușiri rasiale și nu numai prin mijloace educative, cu repercursiunile pe care le cunoaștem. Însușirile de personalitate exprimate prin idealul educațional sunt dimensiuni instrumentale, caracteriale și/sau atitudinale educabile, ele fiind determinate în evoluția lor preponderent de factorii mediului social de evoluție a persoanei. Se impune aici precizarea că, în condiții de normalitate bio-psihică a persoanei, însușirile menționate nu au dimensiuni finite: nu există inițiativă, corectitudine, receptivitate, bunătate care să nu poată fi întrecută, cum nu există un reper indiscutabil între bine și rău, responsabilitate și iresponsabilitate, toleranță și intoleranță ș.a. ca însușire generală de personalitate; mai mult decât atât, la aceeași persoană aceeași însușire se manifestă în măsură diferită în roluri sociale diferite – un profesor de exemplu, se poate dovedi plin de inițiativă în profesional dar și mai puțin în cel parental, același elev manifestă grade diferite de autonomie și implicare în studiul diferitelor discipline. A tinde către idealul educațional înseamnă a tinde către perfecționarea acelor însușiri prin care aceste se definesc.

Dimensiunea pedagogică se referă la strategiile de acțiune prin care idealul educațional se poate transpune în componentă a structurii psihice. Idealul educațional îndeplinește rolul de orientator al activității educative în următoarele condiții:

- să fie realizabil, deci să se refere la însușiri educabile;
- să fie conștientizat de către educator, ceea ce presupune ca programele de pregătire inițială și permanentă a personalului didactic să conțină teme de sensibilizare și demersuri explicite de însușire a cunoștințelor privind idealul educațional al comunității pe care-l deservește și modalități de cultivare ale acelor însușiri;

- să se urmărească perseverent realizarea acelor însușiri atribuindu-i-se rolul de criteriu strategic al acțiunii educative. Nu este permis ca în urmărirea obiectivelor tactice să se piardă din vedere finalitatea strategică: cerințele impuse de idealul educațional.

Actuala lege a învățământului din România (84/1995, republicată în 1999) definește idealul educațional în articolul 3., după cum urmează:

“(1) Învățământul urmărește realizarea idealului educațional, întemeiat pe tradițiile umaniste, pe valorile democrației și pe aspirațiile societății românești, și contribuie la păstrarea identității naționale.

(2) Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative.”

Însușirile explicit formulate ca desemnanți ai idealului educațional privesc: a) *autonomia persoanei* - capacitatea acestuia de a privi critic situațiile de viață, de a alege între alternative posibile, propuse sau personal definite, de a lua decizii și a acționa în mod independent, de a trăii de sine stătător, de a-și asuma responsabilitatea integrală a faptelor și a situației proprii; în evoluția către maturitate, personalitatea autonomă se folosește de sprijinul oferit de societate, dar evită în măsură din ce în ce mai mare dependența de aceasta –; b) *creativitatea* persoanei – capacitatea de a se folosi de potențialul natural specific uman, de a se dezvolta permanent pe sine (autocrea) și astfel de a se adapta la condițiile mereu schimbătoare ale mediului complex, de a înnoi, de a inova de a contribui la progresul social.

Modalitățile de cultivare ale acestor însușiri în spiritul legii se inspiră din pedagogia umanistă care permite abordarea actului educațional ca încercare de armonizare a identității persoanei și a situației sale existențiale cu esența omului om, în năzuința lui către “ideal”, “perfectiune” într-un cuvânt către valoare.

Repererele de referință impuse de lege sunt cele ale valorilor naționale tradiționale, limba, cultura, civilizația românească, permanente în epoca modernă, redefinite și revalorizate astăzi în unele componente precum democrația și umanismul. Cultivarea identității naționale nu înseamnă sustragere de la tendința europeană de cultivare a cetățeanului internațional. Tendința mondială către *globalizare nu înseamnă uniformizare*, nu înseamnă anihilare a diferențelor, dimpotrivă înseamnă conștientizare și afirmare a identității personale, regionale, etnice și naționale, a toleranței, înțelegerii și aserțiunii valorice a diferențelor (dintre persoane, populații regionale, etnii, națiuni) – văzute ca potențial de progres și civilizație.

2.3.2. Scopul educativ

A doua componentă a finalităților educației - scopul educativ – este strâns corelat cu idealul educațional. Scopul educativ reflectă rezultatele urmărite printr- un demers educațional larg și complex precum și modalitatea prin care se intenționează a se obține acele rezultate. În condițiile în care idealul educațional se referă la ansamblul activității educative, scopul educativ privește o componentă complexă a acestei activități desfășurată pe secvențe și niveluri corelate. Determinat de idealul educațional care orientează activitatea educativă, scopul educativ reglează – orientează și controlează – segmentul de educație la care se referă.

Formal, scopul educativ este exprimat în judecăți imperative, cel puțin la nivelul central de reglementare și normare a activității educative. Formularea scopului educativ conține răspunsul la întrebările “Ce se urmărește a obține? Prin ce modalități se urmăresc rezultatele respective?”. Imperativele respective devin obligatorii atât în toate sistemele de învățământ, la toate nivelurile și formele de administrare – private sau de stat.

Structural, idealul educațional “se prezintă ca unitate dialectică a două laturi, una ideală, de imagineare a operațiilor și rezultatelor, iar cealaltă, intențională, de declanșare imanentă a acțiunii în vederea realizării sale” (Nicola I., 1994, p. 103).

Caracterul puternic abstract al idealului educațional în unicitatea lui permite definirea unei mulțimi nefinite de scopuri educative, fiecare contribuind la apropierea continuă către ideal. Evoluția conceptului de educație, evaluarea permanentă a rezultatelor obținute prin educație și a efectelor acestora în interacțiune cu alte fenomene sociale în permanentă schimbare, modificările exigențelor adaptative ale lumii contemporane generează necesitatea îmbogățirii permanente a evantaiului de scopuri educative sau redefinirea celor existente. Diversificarea scopurilor educative este constituie un moment de creație, de înnoire a educației prin creație, atât pe cale inductivă cât și

deductivă. Așa au apărut în zilele noastre activități educative care urmăresc formarea adulților, reprofesionalizarea prin conversie și reconversie profesională, completarea studiilor persoanelor insuficient școlarizate sau calificate etc.

Legea învățământului din România precizează la Art.4.al.1. scopurile educative general valabile pentru învățământul din România pe linia formării dimensiunii psiho-sociale a persoanei, după cum urmează:

“(1) Învățământul are ca finalitate formarea personalității umane prin:

- a) însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale;
- b) formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;
- c) asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;
- d) educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii;
- e) cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător;
- f) dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului;
- g) profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale.”

Aliniatele următoare formulează dimensiunea socială a persoanei ca membru al comunității naționale (al.2) și opțiunea strategică generală pentru formarea viitoarelor generații (al. 3.).

“(2) Învățământul asigură cultivarea dragostei față de țară, față de trecutul istoric și de tradițiile poporului român.

(3) Finalitățile școlii românești se realizează prin strategii și tehnici moderne de instruire și educare, susținute de științele educației și de practica școlară, conform obiectivelor fiecărui nivel de învățământ.”

Scopurile menționate conturează principalele laturi ale educației: *educația intelectuală* – realizează transferul de știință, cultură și tehnici de muncă intelectuală la toate nivelurile de școlarizare: primar, gimnazial, profesional -, *educația profesională* – realizează transferul de priceperi și deprinderi necesare practicării unor meserii (învățământul profesional preuniversitar) sau profesii (învățământul superior) -, *educația pentru sănătate* – realizează dezvoltarea armonioasă a corpului și transferă cunoștințele necesare menținerii stării de sănătate -, *educația moral-civică* – formează calitățile de cetățean responsabil, membru util al comunității -, *educația estetică* – cultivă sensibilitatea pentru frumos și criteriile de evaluare ale acestuia -, *educația religioasă* – modelează dimensiunea spirituală a persoanei în specificul culturii religioase căreia îi aparține persoana ca membru al unei comunități definite din acest punct de vedere - ș.a. Fiecare etapă, nivel sau formă de școlarizare activează mai multe laturi ale educației, dar dă în general pondere mai mare uneia.

Profesorul de formație inginerească are rolul principal în realizarea scopurilor definite la al. (1) punctele b și g. Este motivul pentru care tratăm în acest context problematica generală a educației tehnologice și profesionale, direcție de profesionalizare academică de sine stătătoare, codificată în documentele UE la domeniul “educație și formarea educatorilor”, profil “educație tehnică și profesională” (cod 05.4).

2.3.2.1. Educația tehnologică

Istoria civilizației umane este o continuă naștere și dezvoltare a tehnologiilor agricole, meșteșugărești, industriale și, în zilele noastre, informatice. Perpetuarea de la o generație la alta a valorilor și activităților umane aferente se realizează și s-a realizat dintotdeauna prin educație, în diferitele sale forme; astăzi, în contextul educației formale este definită educația tehnologică căreia îi revine această sarcină. Pe plan social ea este întregită de educația profesională care pregătește specialiști pentru dezvoltarea și înnoirea activităților specializate și a mijloacelor necesare practicării lor.

Scopul educației tehnologice. În contextul în care educația intelectuală servește scopuri educaționale precum: “însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și

universale”; “formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice”; “asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți”; “educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii”, educația tehnologică este o componentă a acesteia. Ea își asumă realizarea unui obiectiv fundamental care, în termeni foarte generali se poate formula ca “*formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe tehnice*” având drept finalitate facilitarea comportamentului autonom de adaptare a persoanei la specificul tehnologic al vieții cotidiene.

Obiectivele educației tehnologice. Cultivarea unor valori perene ale comunităților umane locale, valori care conferă acestora identitate și autenticitate – deprinderi și rețete alimentare, specific zonal artizanal, agricol, manufactural ș.a. – revin în sarcina educației tehnologice realizate în familie și în primii ani de școală.

Tehnicizarea activităților umane curente, de la cele casnice – gătit, spălat călcat -, de comunicare – scris, comunicare orală la distanță, transmiterea de imagini, informare -, de deplasare rapidă, la cele de întreținere și reparații curente a locuinței, spațiilor, dependențelor presupun folosirea unor mijloace tehnice pentru ale căror utilizare persoana trebuie să fie inițiată. *Familiarizarea persoanei cu mijloacele tehnice folosite curent în societatea contemporană și cu exploatarea lor* este în sarcina educației tehnologice. Realizarea acestui obiectiv se urmărește cu precădere în ciclul primar și gimnazial de școlarizare, fiind mediată de către personal didactic specializat în științe tehnice.

Prin această inițiere se pun accente pe autocunoaștere sub aspect aptitudinal și pe cunoașterea informativă a diversității posibile a meseriilor și profesiilor practicabile în perspectivă. Este primul pas în *orientarea școlară și profesională*, în stimularea autoproiecției viitorului profesional al persoanei. Cercetarea pedagogică validează probabilitatea crescută de reușită profesională în cazurile în care “alegerea” se conturează clar până la vârsta de 14 – 15 ani; în sistemul nostru actual de învățământ discipline nou introduse în ciclul gimnazial ca “Educația tehnologică” și “Consiliere și orientare școlară și profesională” predate în strânsă complementaritate, susținute și de activitatea de dirigentie își asumă realizarea acestei sarcini. Se consideră realizată această sarcină atunci când elevul, absolvent al ciclului gimnazial are o opțiune profesională clară, compatibilă cu aptitudinile și interesele sale, și a însușirilor sale cu cerințele profesiei respective.

2.3.2.2. Educația profesională

Pentru desemnarea ansamblului de acțiuni întreprinse în vederea pregătirii unei persoane pentru realizarea unor activități specializate care conduc la rezultate anticipate bine definite se folosește termenul de calificare. Rezultatul calificării este dobândirea competenței necesare exercitării unei meserii sau a unei profesii. Prin termenul de *competență* înțelegem *ansamblul unitar al capacităților de cunoaștere și utilizare a cunoștințelor teoretice și practice necesare rezolvării corecte și competitive a problemelor specifice unei îndeletniciri.*

Meseria este un nivel de calificare specific activităților preponderent de execuție și presupune un corp de cunoștințe teoretice și deprinderi practice care permit unei persoane realizarea anumitor operații de transformare și de prelucrare a unor obiecte sau prestarea anumitor servicii.

Profesia sau profesiunea desemnează un nivel de calificare specific activităților preponderent de concepție și presupune un complex de cunoștințe teoretice și priceperi practice care permit persoanei realizarea unor activități de înnoire, de elaborare a unor noi cunoștințe și proiectarea de noi realități.

Atât meseria cât și profesia se dobândesc în contextul educației profesionale prin niveluri diferite de școlarizare: preuniversitar pentru meserii și universitar pentru profesii. În vocabularul pedagogic curent prin termenul de profesie se face referire la ambele ipostaze ale unei activități de muncă specializată, atunci când sunt abordate la nivel teoretic general. Profesia constituie una din principalele valențe ale persoanei prin care aceasta se integrează societății, devenind un membru generativ al ei; autonomia în realizarea sarcinilor profesionale asumate și productivitatea meseriașului respectiv creativitatea profesionistului reprezintă principala modalitate de participare a persoanei la progresul social prin muncă. Pentru realizarea unei finalități astfel înțelese “esența educației profesionale constă în formarea unui orizont cultural și tehnologic cu privire la o anumită

profesiune, concomitent cu dezvoltarea unor capacități, priceperi și deprinderi necesare exercitării ei”(Nicola I., 1994, p.230).

Scopul educației profesionale îl găsim explicit formulat în legea învățământului; el constă în “profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale”. În general, formarea meseriașilor se focalizează pe specializarea producătorilor de bunuri materiale și a executorilor de servicii, iar formarea profesioniștilor pune accent pe specializarea proiectanților de bunuri materiale și servicii, a creatorilor de bunuri spirituale.

Obiectivele fundamentale ale educației profesionale sunt conceptualizate în cele ce urmează în ipoteza că, în ciclul gimnazial educația tehnologică, consilierea școlară, activitatea de dirigiență și influențele familiale au fost suficient de coerente și armonizate pentru a-și realiza obiectivul pe direcția consilierii și orientării profesionale. Prin urmare educația profesională se bazează pe rezultatele educației tehnologice și ale celorlalte activități școlare amintite și a influențelor educative ale altor instituții, organizații ale mediului social extins cu impact asupra formării personalității.

Formarea orizontului cultural profesional privește ansamblul cunoștințelor necesare orientării persoanei în domeniul unei profesii. Strâns legat de cultura intelectuală, cultura profesională trebuie să asigure o bună stăpânire a profesiei în complexitatea ei, înțelegerea rolului și rostului social al acesteia, posibilitatea abordării constructive și creative a sarcinilor profesionale și a condițiilor organizaționale în care se exercită profesia. Fără o suficientă bază culturală profesională, meseria sau profesia dobândită se reduce la un instrument rigid, cu funcții limitate și expus unei uzuri morale înainte de vreme, de care persoana nu se va putea folosi eficient pe tot parcursul vieții profesionale. Obiectivele generale ale formării orizontului cultural profesional privesc către definirea profesiei în ansamblul lumii profesiunilor, familiarizarea cu domeniile înrudite în care profesia de bază își găsește aplicații sau care pot deveni surse de cunoștințe utile exercitării acesteia, asigurarea unei culturi tehnice generale și a unei culturi socio-economice și manageriale suficiente integrării confortabile, constructive și autorealizării prin profesie, sensibilizarea pe termen lung față de dinamica și direcțiile posibile de evoluție a cunoștințelor din domeniu.

Formarea capacităților practice necesare profesării, profesionalizarea în sine, care presupune stăpânirea cunoștințelor teoretice de specialitate și formarea priceperilor și deprinderilor de utilizare ale acestora. Obiectivele generale urmărite privesc formarea gândirii tehnice inclusiv prin aplicații specifice domeniului și specializării, specializarea și dezvoltarea aptitudinilor tehnice imperative exercitării profesiei, fără de care nu se poate conta pe performanță profesională.

Formarea premiselor necesare auto/perfecționării continue și auto/ dezvoltării carierei, privește pregătirea persoanei pentru integrare autonomă strategică (anticiparea corectă a posibilităților – căilor și condițiilor - de promovare) și asumarea responsabilității ce-i revine fiecărei persoane pentru propria securitate ocupațională pe termen lung, în profesia de bază, în profesii înrudite, posibilități de specializare complementare, de continuare a studiilor, chiar recalificarea prin reconversie profesională dacă aceasta favorizează persoana sau se impune datorită evoluției profesiei de bază în timp, restructurării economiei locale, a pieței muncii sau din alte considerente de ordin personal, social sau economic.

În spiritul reformei învățământului din România, în prezent, educația profesională realizată în sistemul preuniversitar este acompaniată și susținută de consiliere, informare și orientare profesională în sistem formal, pentru a ajuta persoana în: autocunoașterea evolutivă în raport cu profesia aleasă; aprofundarea cunoașterii profesiei în dimensiunile sale psiho-acționale; redefinirea percepției viitorului profesiei în cazul unor persoane care evoluează fortuit într-un anumit sistem ca urmare a inaccesibilității celui dorit din motive personale, sociale sau economice; reorientarea profesională în cazuri în care se constată incompatibilități esențiale între însușirile bine definite ale persoanei (temperamentale, aptitudinale, de interes, de aspirație) și caracteristicile profesiei propuse de sistemul în care evoluează .

2.3.3. Obiectivele educaționale

Obiectivele educaționale reflectă rezultatele la care trebuie să se ajungă în urma parcurgerii unei secvențe educative concrete, componentă a unei activități educative complexe. De exemplu, dacă avem în vedere scopul definit ca “asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare

instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți” și ne raportăm la învățământul primar, derivând scopul ajungem la concluzia că elevii care parcurg acest ciclu trebuie să învețe să citească, să scrie și să socotească; citirea fluentă, scrisul ortografic și caligrafic, socotitul corect sunt obiective educaționale ale ciclului primar de scolarizare care se realizează prin discipline specifice; citirea, scrierea, caligrafia, aritmetica sunt discipline care coparticipă la realizarea scopului amintit și susțin educația în tendința către idealul educațional – formarea capacităților de învățare autonomă. Dacă se privește același scop din perspectiva învățământului superior, proiectanții și organizatorii de studii universitare trebuie să se întrebe ”Cum acționăm pentru formarea priceperilor și deprinderilor de studiu academic în specificitatea lui în raport cu învățarea școlară?”. Alternativele de răspuns în UTI de exemplu, sunt: cea practică de Facultatea de Electrotehnică care adoptând o strategie explicită a introdus în planul de învățământ o disciplină care urmărește acest scop ”Tehnica muncii intelectuale și creative”; cea adoptată de celelalte facultăți care practică o strategie implicită, bazată pe învățare spontană, prin sarcinile specifice de studiu trasate de fiecare disciplină în parte.

În ceea ce privește relația ideal – scop – obiective, datorită modalității de definire a scopurilor, în general prin raționamente deductive din idealul educațional, respectiv a obiectivelor din scopul educativ (prin același tip de raționament), statutele de scop și obiectiv sunt relative raportate la diferite sisteme de referință; ceea ce este obiectiv la nivel macrosistemic, devine scop pentru sistemele integrate acestuia, până la nivelul fiecărei discipline care deservește o unitate de învățământ. Mai mult decât atât, obiectivul unei discipline se va trata ca scop în raport cu ceea ce se urmărește prin predarea fiecărei unități de conținut al disciplinei respective. Definirea obiectivelor educative, până la nivelul celor ale disciplinelor este în sarcina proiectanților sistemelor de învățământ, fiind stipulate în documente școlare specifice (plan de învățământ, programă analitică); titularii de disciplină au sarcina definirii obiectivelor specifice ale unităților de învățare (de conținut) ale disciplinei tratând: a) subsistemul educațional în care se realizează formarea - general, profesional – drept cadru de referință, b) obiectivele generale ale disciplinei - drept scop, iar c) specificul realizării în raport cu natura obiectivelor urmărite și d) specificul populației concrete cărora se adresează – drept criterii de definire adaptată a obiectivelor specifice și operaționale. Obiectivele specifice prin care se realizează obiectivul general al disciplinei se definesc în planificarea calendaristică a disciplinei, iar cele operaționale în proiectul de tehnologie didactică, elaborat de titularul disciplinei. Procedeele de operaționalizare sunt analitic studiate în cadrul disciplinelor Didactica (Pedagogie II) și Metodica predării.

Este ușor de observat dependența obiectivelor educaționale de scopuri și ale acestora de idealul educațional; trebuie menționat însă și influența inversă, anume faptul că realizarea obiectivelor (însușirea cunoștințelor de către noile generații) devine sursă de înnoire a scopurilor educative și într-o temporalitate largă, prin creație, generator de idealuri noi.

Redăm în Anexa I modalitatea de derivare a scopului urmărit în activitatea de formare a personalului didactic, în situații educaționale formale (Seminarul pedagogic) și nonformale (perfecționare continuă). Obiectivele educaționale sunt formulate în termeni de competențe în ”Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar” act normativ care reglează activitatea educativă de formare inițială și continuă impus prin ordinul 3770/1998 al ministerului de resort.

2.4. Formele educației

În raport cu funcția prioritar urmărită, educația îmbracă diferite forme care coexistă și interacționează în realizarea funcției de maximă generalitate: în esență, formarea personalității. Literatura de specialitate definește trei forme distincte.

Educația formală pune accent pe funcția culturală și cea instructiv-formativă. Se caracterizează prin faptul că are loc într-un cadru instituționalizat (grădiniță, școală, universitate), special organizat în acest sens, cu un personal pregătit pentru a desfășura procesul instructiv-educativ. Scopurile și obiectivele de referință ale educației formale sunt bine definite. Conținuturile predate sunt prestabilite și înscrise în planurile și programele școlare puțin diferențiate în raport cu particularitățile de grup ale elevilor aparținând aceleiași categorii de vârstă sau celor care se pregătesc pentru același domeniu profesional; ele au un caracter obligatoriu. Educația formală se organizează în general pe grupuri numeroase în raport cu specificul activității, ceea ce nu permite o activare suficient de individualizată a elevilor. Această formă de educație favorizează mai degrabă componenta instructivă a educației.

Educația nonformală dă prioritate funcțiilor autoformative și axiologice a educației și se realizează atât în cadrul instituțiilor școlare cât și în instituții educative altele decât școala (familia, cluburi, palatul copiilor, centre de formare ale diferitelor instituții altele decât cele școlare – de exemplu al inspectoratului teritorial de muncă sau al unor asociații ș.a.). Acest termen „desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formative” (C. Moise; T. Cozma, 1996, p. 270). Caracteristic educației nonformale este gradul crescut de libertate al participanților pe parcursul desfășurării, activitățile desfășurându-se în baza unor planuri și programe mai flexibile, adaptabile în limite mai largi decât cele ale educației formale.

Educația nonformală se adresează unei categorii de potențiali beneficiari mult mai largi decât educația formală, ea incluzând și educația adulților. Amintim în acest sens programele de calificare la locul de muncă – ucenicii -, de actualizare a competențelor într-o meserie sau profesie – perfecționare -, de conversie profesională - specializare complementară -, de reconversie profesională – inițierea în noi meserii sau profesii prin alte programe decât cele oferite de sistemul formal de învățământ.

Sub aspectul finalității, specific educației nonformale realizate în școală este a) sporirea gradului de individualizare a educației formale și b) formarea unor competențe complementare. Sporirea gradului de individualizare a educației formale se realizează în două direcții; prima, prin funcția de completare și compensare a educației formale pentru elevii cu dificultăți (consultații, meditații, dar și cursuri de alfabetizare, de exemplu) și a doua, prin funcția de extindere a ofertei educației formale pentru elevi cu nevoi speciale la standarde de excelență (cercuri pe materii, cluburi școlare sportive, artistice ș.a.). Formarea competențelor complementare urmărește constientizarea unor nevoi individuale și sociale și formarea capacităților de intervenție pentru satisfacerea lor, prin: educație rutieră, sanitară, civică, valorizarea specificului cultural zonal, asistență socială pentru grupuri defavorizate – minoritari, orfani, handicapați, bătrâni -, autoorganizare și organizarea grupurilor mici, valorificarea produselor activității etc.

Educația informală desemnează o activitate cu efecte formative care se obțin spontan ca **influențe** educative. Influențele formative care modelează persoana sunt influențe educative numai în măsura în care acțiunile care le-au generat sunt organizate în acest scop. De exemplu, schimbările comportamentale sau de atitudine care apar ca urmare a vizionării unui anumit gen de filme artistice, nu sunt influențe educative deoarece nu sunt destinate atingerii unui scop educativ pe când schimbările generate de un documentar sau de un clip publicitar exercită influențe educative dacă își propun acest obiectiv.

Educația informală servește funcția socială a educației – pregătește persoana pentru integrare socială. Educația informală este realizată mai ales de instituții altele decât cele educative și au o slabă organizare mai ales sub aspectul asigurării receptării și controlul rezultatelor obținute. Vorbim de educație informală în cazul influențelor pe care individul le resimte de-a lungul vieții din partea familiei, a grupului de prieteni, a străzii, a *mass-media*, în timpul competițiilor sportive, al *week-end*-urilor.

Cele trei forme ale educației coexistă și sunt interdependente. Fiecare formă a educației are sarcini proprii în formarea membrilor societății, astfel:

1. Educația formală:

- inițial, formează primele deprinderi de muncă intelectuală – scrisul, cititul, socotitul – ulterior, dezvoltă priceperile de asimilare permanentă a cunoștințelor – învățarea învățării, deschidere către noi cunoștințe;

- constituie cadrul potrivit însușirii primelor norme universale de integrare socială;

- oferă persoanei cunoștințe fundamentale, sinteze esențializate ale experienței sociale dobândite de-a lungul timpului – pentru a-i permite integrarea în actualitatea științifică;

- înzestrează persoana cu priceperea conceptualizării sau formalizării propriei experiențe, pentru uzul personal și/sau progresul social - îmbogățirea bunului cultural (știință, tehnică, artă);

- specializează persoana în practicarea unei meserii sau profesii;

- contribuie la formarea unei concepții despre lume și viață, nuanțează identitatea intelectuală, socio-culturală și spirituală a persoanei

2. Educația nonformală:

- în școală, sprijină individualizarea educației formale - pornind de la nevoile particulare educaților

- prin activități precum: consultația, meditația sau cercul științific – și asigură asistență instituțională

în demersul individual de formare continuă: programe de perfecționare, de conversie profesională, de inițiere complementară (tehnică, artă sport, limbi străine etc.);

- în familie, asigură premisele necesare educației formale – învățarea mersului, formarea bunelor deprinderi, însușirea vorbirii, respectarea normelor și convențiilor sociale – și pune bazele identității socio-culturale și spirituale a persoanei – poziție socială, aspirații intelectuale, etnie, religie;

- în instituții educative neconvenționale – palatul copiilor, centre de consiliere și orientare, fundații culturale de promovare a anumitor valori, fundații umanitare de asistență a persoanelor cu nevoi speciale – copii, adulți, bătrâni - facilitează satisfacerea nevoii de acțiune, de implicare, afirmare sau autorealizare, de înțajutorare și sprijin atât ale educaților cât și ale educatorilor, ameliorează starea celor aflați în dificultate: criză de identitate sau de perspectivă, marginalizare socială, alcoolism sau alte dependențe;

- demitizează funcția de predare.

3. Educația informală:

- oferă modele existențiale alternative;

- sensibilizează persoana în relația cu sine și cu mediul extern – de exemplu, popularizarea gândirii pozitive, a conducerii preventive, a oportunităților oferite de noile tehnologii etc. sau informarea asiduă privind riscurile consumului de alcool, de droguri, a fumatului etc.;

- provoacă interesul persoanei și al colectivității pentru anumite teme relativ recent conturate sau mai vechi dar reintrate în actualitate: problematica securității individuale, colective, zonale sau mondiale, a păcii, a ecosistemelor,

- promovează principii de largă dezirabilitate socială: ale competenței, toleranței, democrației, cooperării, înțajutorării;

- permite satisfacerea unor interese personale de cunoaștere, fără responsabilități ori standarde impuse – biblioteca, internetul, presa, cartea de popularizare a științei;

- oferă suportul organizatoric și normativ pentru elaborarea unor proiecte cu grad mare de personalizare;

- alimentează permanent nevoia de cunoaștere a persoanei și conferă modalități de satisfacere a acesteia.

Precizăm faptul că educația formală și cea nonformală au o desfășurare continuă dar secvențială pe parcursul dezvoltării ontogenetice, pe când educația informală are un caracter permanent. Literatura pedagogică a elaborat termeni specifici pentru a desemna forme de educație în raport cu repere temporale de desfășurare. Astfel:

Educația preșcolară, școlară, universitară – desemnează educația formală realizată în unități școlare specifice cu durată determinată și la vârste specifice.

Educația continuă – desemnează activități educative nonformale, realizare în instituții școlare sau de altă natură, în secvențe succesive - de specializare, aprofundare, perfecționare - relativ distanțate în timp, pe tot parcursul îndeplinirii unui anumit rol sau succesiuni de roluri pe aceeași direcție de evoluție – de exemplu: educație sexuală, consiliere de cuplu, plaining familial, școala părinților, a bunicilor; ea se adresează prioritar vârstelor “mari” – adolescenți, tineri, adulți, bătrâni.

Educația permanentă – desemnează totalitatea influențelor deliberate cărora le este supusă persoana pe tot parcursul vieții și în fiecare moment al acesteia. Este preponderent educație informală. Educația permanentă are cea mai largă sferă și include educația școlară și cea continuă.

3. Metodele generale de investigare ale pedagogiei

3.1. Observația pedagogică

Observația este o metodă generală de cunoaștere utilizată atât în viața de toate zilele, cât și în cvasitotalitatea domeniilor științifice, ca moment inițial al unei ipoteze sau ca modalitate de verificare a unei ipoteze. La acest nivel de generalitate, observația se definește ca metodă *directă* care permite cunoașterea unei realități prin *percepția faptelor concrete de manifestare* a acesteia.

Caracteristic pentru observație este accesibilitatea ei ca o cale către cunoaștere numai în condițiile *relației nemijlocite* între subiectul și obiectul cunoașterii, de asemenea acțiunea *concretă* a obiectului - în ansamblul trăsăturilor sale, esențiale și neesențiale, asupra subiectului cunoașterii - și *relativa autonomie* a obiectului în raport cu subiectul cunoașterii.

Observația pedagogică este o formă particulară a observației prin natura subiectivă a “obiectului cunoașterii”. Particularitățile observației pedagogice nuanțează caracteristicile generale ale observației. Astfel, subiectul conștient de faptul că este observat își poate regla, în anumite limite, manifestările comportamentale în raport cu propriile interese față de ceea ce consideră a fi scopul observației sau implicațiile acestuia, experiența subiectivă în ipostaza de “urmărit” poate induce seturi aperceptive, modificatoare a comportamentelor observate.

Observația pedagogică este utilizată în cunoașterea uneia sau a mai multor componente structurale sau a unei situații educaționale în ansamblu atât în varianta empirică – urmărirea curentă a faptelor de interes (variabile educaționale) pe fondul activității generale – cât și în cea științifică – verificarea obiectivității, semnificației, relevanței faptelor, empiric surprinse sau presupuse.

Observația pedagogică profesionistă este un demers științific; ea se deosebește de observația empirică – întâmplătoare, fragmentară, necritică, părtinitoare, (Miftode, V. 1996). Profesionalismul presupune din partea subiectului cunoașterii următoarele:

- asimilarea fundamentelor teoretice ale metodei, în specificitatea domeniului de aplicație;
- respectarea riguroasă a principiilor teoretice – condiții, etape;
- repetarea observației până la eliminarea incertitudinilor evidente și chiar critic autoinduse de către subiectul cunoașterii pentru creșterea deliberată a gradului de obiectivitate a cunoașterii.

Condițiile observației pedagogice privesc *cunoașterea reperelor* definitorii ale acțiunii și *corelarea* lor. În sensul amintit:

- se precizează *scopul concret* al observației: cunoașterea personalității în context educațional - surprinderea dominantei temperamentale a persoanei, identificarea manifestărilor emoționale tipice persoanei în situații critice, identificarea unor calități senzori-motorii așa cum se concretizează în rezultate observabile ale activității etc.; cunoașterea grupului sau a subgrupurilor – preferințe interpersonale, interese comune, niveluri de performanțe caracteristice, dominante atitudinale, relații informale etc.; cunoașterea influențelor unor variabile educaționale – particularități de personalitate ale educatorului; gradul de cunoaștere a scopului urmărit prin educație sau schimbări metodice; conținuturi noi sau restructurări în conținutul predării; schimbări de metodă, mijloace, sisteme de evaluări; modificări ale strategiilor de stimulare; etc. etc.

- se aleg *faptele supuse observării* – când scopul constă în cunoașterea personalității elevului de exemplu: manifestări motorii, manifestări fiziologice, tendințe de apropiere/distanțare de ceilalți, frecvența/ intensitatea/ tipul manifestărilor verbale, dominantă atitudinilor de aprobare/contestare/negare a unor valori etc.

Observația pedagogică este o activitate discursivă care se realizează în mai multe faze succesive, precum: pregătirea observației, observarea propriu-zisă și prelucrarea datelor observației. Este important de înțeles că, se poate vorbi de observație științifică numai când cele trei faze – proiectarea, realizarea proiectului, interpretarea datelor - se regăsesc într-un demers unitar.

Pregătirea observației pedagogice debutează cu *definirea scopului* urmărit prin demersul care urmează a fi întreprins, deoarece acesta devine principiu organizator al acțiunii. Strâns legat de scop, se *delimitează câmpul observației*, în general în funcție de limitele capacității de percepție a observatorului. În particular, câmpul observației pedagogice privește numărul de persoane care pot fi observate concomitent. Tot ca o particularitate a observației pedagogice se menționează un criteriu suplimentar în delimitarea câmpului observației, anume contextul acesteia; atunci când observația se efectuează pe fondul activității didactice – în timpul orelor – chiar de către profesor, câmpul observației va fi cât se poate de redus pentru a nu periclita eficiența activității de bază sau pentru a garanta în cât mai mare măsură calitatea observației; atunci când se proiectează activități educative nonformale, câmpul observației poate fi lărgit în funcție de calitățile și experiența observatorului.

Alte operații incluse etapei în discuție sunt: *stabilirea elementelor de interes*, a faptelor ale căror apariție, evoluție și/sau dinamică sunt relevante în raport cu scopul observației, *precizarea și asigurarea mijloacelor* necesare realizării observației dacă acestea se impun, *elaborarea documentelor de consemnare a datelor observate*, tabele, suporturi, culori ș.a., *stabilirea numărului de observații* în cazul observațiilor discontinue, *programarea desfășurării observației* și *instruirea observatorilor* în cazul în care observația este realizată de altă persoană decât proiectantul observației.

Observarea propriu-zisă privește aplicarea proiectului elaborat în etapa anterioară. Utilizarea metodei, în context de cercetare mai ales, nu permite schimbarea “din mers” a elementelor precizate în etapa de pregătire; se impune însă consemnarea tuturor faptelor care ar conduce la o asemenea decizie, pentru a se lua în considerare în etapa următoare.

Prelucrarea datelor observației este etapa în care se stabilesc relevanțele datelor consemnate în raport cu scopul urmărit, cu ipoteza în virtutea căreia a fost realizată acțiunea. Principalele operații întreprinse sunt *analiza* fiecărui demers de observare, *compararea* acestora, *sintetizarea* elementelor comune atunci când faptul urmărit se manifestă dar și a eventualelor condiții atunci când faptul așteptat nu apare, *generalizarea* elementelor cu apariții semnificative (frecvență, intensitate, caracter surprinzător etc.), reținerea pentru alte interpretări a datelor consemnate de care s-a făcut abstracție datorită ne-relevanței în raport cu obiectivul urmărit prin cunoașterea descriptivă, dar cu potențial informativ pentru demersurile complementare ale cunoașterii psihopedagogice în ansamblu.

Prelucrarea datelor observației este realizabilă prin *tehnici statistice* (calcularea mediei, stabilirea medianei, reprezentarea grafică etc.) sau *tehnici comparative* cu rezultatele obținute prin alte metode (teste, conversație, analiza produselor activității).

3.2. Documentarea

Teoria pedagogică recomandă familiarizarea profesorului cu viitorii elevi, chiar înainte de a avea prima întâlnire directă cu aceștia. În acest context, una din metodele pe care profesorul o are la îndemână pentru a afla date descriptive despre elev este documentarea; în alte situații însă, documentarea servește cunoașterea explicativă, fiind principala metodă utilizabilă pentru însușirea cunoștințelor teoretice de specialitate, de pedagogie, de metodică ș.a. necesare realizării acestui scop.

Documentarea constă în totalitatea acțiunilor întreprinse pentru obținerea de informații amănunțite, diversificate și temeinice pe bază de documente – acte scrise - sau pe cale orală. Forme orale ale documentării sunt **conversația** și **interviul**.

În contextul de ansamblu al activității educative documentarea poate viza scopuri distincte dar desigur complementare în realizarea finalității acțiunii. Este vorba de documentarea întreprinsă în vederea: a) *pregătirii educatorului pentru realizarea actului educațional* în specificul domeniului care urmează a fi explorat – cunoașterea domeniului aferent disciplinei predate, a pedagogiei, metodicii etc. -, de asemenea a metodologiei aferente obținerii și generării de cunoștințe valide – se realizează în general, în contextul activității de studiu; b) *obținerea datelor referitoare la elev, clasă* condiție a calității actului educațional.

Folosirea documentării ca metodă de cunoaștere presupune stăpânirea principalelor repere strategice ale demersului.

Sursele documentării – documentele - sunt principalele mijloace purtătoare de informație referitoare la obiectul cunoașterii. Documentul se poate concretiza în formă scrisă sau în formă orală. De exemplu, atunci când se recurge la un catalog pentru a afla performanțele școlare ale unui elev cu care nu s-a lucrat până la aceea dată, se realizează o cunoaștere pe bază de documente scrise spre deosebire de situația când se are în vedere consultarea unei alte persoane despre ceea ce prezintă interes, audierea unei înregistrări sau participarea la o prezentare a persoanei, cazuri în care se realizează o documentare orală sau vizionare.

În ceea ce privește forma surselor de documentare se impune atragerea atenției asupra faptului că documentele scrise sunt invariabile – ori de câte ori consultați același document veți găsi aceeași informație -, pe când ceea ce puteți afla prin viu grai de la o persoană, poate fi diferit de la o dată la alta, în condițiile celor mai bune intenții. Precizarea privește doar forma obiectivă în care se prezintă informația; înțelesul pe care o poate avea pentru subiectul cunoașterii poate fi însă diferit atunci când se consultă repetat același document scris.

Principalele **acțiuni de documentare** sunt: A) lectura eficientă a documentelor și B) audierea activă a expunerilor.

A. *Lectura eficientă a documentelor* urmărește asimilarea a cât mai multe informații valide și utilizabile în descrierea și chiar interpretarea unor fapte, imediat sau în perspectivă. Activitatea este cu atât mai eficientă cu cât tehnicile de structurare corectă a procesului de lectură și/sau deprinderile de citire rapidă sunt mai bine stăpânite. Literatura de specialitate prezintă mai multe

modele ale activității eficiente de lectură; una din cele mai exigente este cel elaborat de F. Robinson (cf. L. Țopa, ș.a., 1979), cuprinzând următoarele etape: 1) cuprinderea globală a textului – explorarea unor componente specifice ale documentului, de exemplu un cuprins sau prefață în cazul unei cărți, sau un grafic, un tabel, o statistică în cazul referatului unui concurs școlar; 2) chestionarea – aprecierea intuitivă a documentului în vederea estimării credibilității sale – de exemplu dacă într-un catalog se observă că toți elevii au note de 9 și 10 la o anumită disciplină, probabil nu se va trage imediat concluzia că toți elevii au aptitudini speciale pentru disciplina respectivă; 3) citirea desfășurată rapidă a documentului permite identificarea elementelor-cheie din conținut care se recomandă a fi consemnate sau însemnate direct în text dacă natura documentului permite (documente de uz personal – cărți proprii, scrisori, copii ale unor documente publice ș.a.); 4) recapitularea textului, în general selectiv, a conținuturilor apreciate ca fiind semnificative sau relevante; 5) revenirea asupra documentului în vederea verificării celor reținute sau a reinterpretării informațiilor.

În sprijinul lecturii eficiente vine deprinderea unei tehnici de citire rapidă a documentelor. Relativ puțin instrumentală în cunoașterea psihopedagogică a persoanei, existența acestor tehnici trebuie să intre în atenția profesorilor pentru formarea capacităților de documentare formativă (asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală) la elevi.

B. Audierea activă a expunerilor este calea de documentare orală accesibilă subiectului cunoașterii în *varianta directă* – conversația cu “obiectul” cunoașterii pedagogice, elevul, educatul în general – sau în *varianta indirectă* – conversația cu o terță persoană despre educat.

Se atrage atenția asupra faptului că, același act comunicațional – convorbirea dintre subiectul și obiectul cunoașterii – poate fi atât metodă de documentare cât și metodă conversativă de cunoaștere psihopedagogică sau metodă didactică – în general de modelare a personalității -, funcție de scopul urmărit și criteriul folosit pentru selectarea informației de către subiectul cunoașterii. Se vorbește de *documentare* în cazul în care se urmăresc informațiile factice, *relatări* despre date, situații, evenimente observabile de către cunosător dacă ar fi fost prezent la locul/momentul respectiv, sau accesibile pe bază de documente scrise. Se vorbește despre *conversație* ca metodă de cunoaștere atunci când se urmăresc *interpretările* subiective ale faptelor, evenimentelor, opiniile, păreriile celui ce se urmărește a fi cunoscut.

Între a auzi și a asculta sunt diferențe care privesc gradul de implicare a persoanei în acțiunea respectivă; caracterul activ al audierii presupune tocmai atitudinea participativă a subiectului cunoașterii. Condițiile care susțin caracterul activ al audierii expunerilor sunt următoarele: a) *pregătirea pentru audiere* – prin programarea spațio-temporală a acțiunii – inclusiv rezervarea unui timp suficient acesteia -, autoasigurarea celor mai potrivite stări de spirit, confort și ținută, conștientizarea explicită a scopului urmărit într-o formulare cât mai concretă și precizarea întrebărilor cheie pentru obținerea informațiilor dorite, actualizarea cunoștințelor anterioare – teoretice și practice – pentru valorizarea internă, cât mai bună, a informațiilor așteptate ș.a.; b) *adoptarea unei atitudini asertive* – de înțelegere și acceptare față de subiectul cunoașterii – *concomitent cu păstrarea criticismului gândirii* pentru a nu aluneca în credulitate sau a se expune manipulării partenerului de dialog; c) *abstragerea idelor principale* – relevante pentru scopul urmărit și d) *consemnarea cât mai fidelă a informației*.

Nu ignorați faptul că, printr-o atitudine de credulitate nelimitată și necondiționată puteți fi chiar dumneavoastră factorul deformării realității de către cel cu care stați de vorbă, în aceeași măsură ca și în cazul unei atitudini de neîncredere manifestă, de distanțare, ori puternic critică.

3.3. Experimentul pedagogic

Experimentul este o metodă generală de cunoaștere, rezultatele la care conduce fiind creditate în știință cu cea mai bună valoare de obiectivitate.

Definită ca demers “de provocare intenționată a unor fenomene în condițiile cele mai potrivite pentru studierea lor...”, experimentul constă în *înscenarea* (în condiții definite și controlare) *unei acțiuni și a înregistrării rezultatelor sale*, care permit stabilirea valorii de adevăr a unei ipoteze (presupuneri).

Experimentul se caracterizează, printre altele (caracterul subiectiv/obiectiv, cel mijlocit) printr-o accentuată *artificialitate*, obiectul cunoașterii suferind modificări în timpul desfășurării acestuia. Această caracteristică impune specificitatea experimentului pedagogic, datorită particularității “obiectului” cunoașterii, în esență sistemul psihic, sistem care *cumulează* experiențele, trăirile generate de ele fiind *irreversibile*, doar redefinibile ca semnificație individuală sau compensabile prin noi experiențe.

Specificitatea amintită a subiectului cunoașterii impune experimentului pedagogic restricții de natură etică; spre deosebire de experimentele înscenate în domenii în care obiectul cunoașterii îl reprezintă sistemele artificiale, nevii, experimentul pedagogic este limitat atât sub aspectul obiectului investigației cât și al condițiilor în care se desfășoară. Prin urmare, NU orice, NU oricând, NU oricum, NU oriunde poate fi supus unui experiment pedagogic.

Învarianții metodei experimentale de cunoaștere, elementele definitorii ale acesteia sunt următoarele:

Ipoteza de lucru este o judecată - formulată într-o propoziție – care exprimă relația posibilă, în accepțiunea experimentatorului, între doi factori. Cele ce se pun în relație într-o ipoteză, pot fi valori ale unor: însușiri, performanțe, stări interne, condiții externe, sau combinații între ele.

Variabila independentă – este stimulul care, izolat și controlat de către experimentator, provoacă manifestările comportamentale, de stare sau de performanță, a unuia din factorii puși în relație prin ipoteză.

Variabila dependentă – răspunsul – este al doilea factor al ipotezei, cel al cărui evoluție se urmărește în contextul experimentului. Mărimile variabilei dependente sunt determinate de diferența valorilor pe care experimentatorul le dă variabilei independente.

Variabilele auxiliare – sunt condiții ale căror influență nu este obiectul investigației experimentale în demersul în cauză, dar care ar putea influența rezultatele. Condiția cea mai ușor accesibilă pentru nealterarea rezultatelor experimentale este păstrarea unor valori *constante* ale acestor variabile pe tot parcursul experimentului.

Eșantionul experimental – reprezintă o selecție reprezentativă de entități care se supun studiului; în experimentul pedagogic poate fi vorba despre un ansamblu de persoane (clasă, microgrup), în experimentul psihologic este vorba despre o singură persoană.

Un experiment este un proces complex care se desfășoară în mai multe faze, fiecare cu etape distincte.

Proiectarea experimentului este faza de pregătire care asigură caracterul științific al acestuia, spre deosebire de încercările empirice în care există riscul neluării în considerare a tuturor factorilor de influență a rezultatelor încercării, sau cel al neasumării responsabilității pentru efectele demersului experimental.

În general, prima etapă a proiectării experimentului constă în enunțarea temei de cercetare și definirea problemei studiate. Tipurile de probleme la care se caută răspuns în contextul cunoașterii experimentale se esențializează în variante de întrebări “dacă...” și “care...”.

Se impune de asemenea precizarea că în cazul cunoașterii experimentale se rezolvă probleme deschise, care au mai multe răspunsuri posibile, fiecare cu diferite grade de probabilitate. Momentul inițial al experimentului în acest context devine *formularea ipotezei* în condițiile impuse de una din obiectivele investigației. În cazul problemelor deschise vom avea tot atâtea ipoteze câte soluții probabile dorim a fi verificate.

Precizarea variabilelor pe categorii se realizează prin deducție logică. Se atribuie condițiilor interne (însușiri fizice, psihice, stări, motive) sau externe (sarcini, condiții fizice, pedagogice, sociale etc) - factori determinanți ai performanței – rol de variabilă independentă sau auxiliară, iar performanței înregistrate (după anumite criterii) – rol de variabilă dependentă.

Stabilirea mijloacelor necesare experimentării presupune elaborarea sarcinilor experimentale (de exemplu probleme tip, roluri, lucrări practice algo-ritmizate), sau după caz, procurarea instrumentelor (aparate, programe informatice, teste, chestionare, scale). În cazul în care se impune, se elaborează și mijloacele necesare înregistrării rezultatelor experimentale.

Elaborarea procedurii de experimentare – cuprinde descrierea acțiunilor în conținutul lor și programarea succesiunii acestora.

Realizarea experimentului se desfășoară în două etape, ambele având la bază proiectul elaborat în faza anterioară.

Realizarea montajului experimental constă în procurarea mijloacelor și aranjarea spațiului în care se va desfășura experimentul.

Colectarea datelor experimentale pe parcursul derulării efective a programului de experimentare. În această etapă se impune respectarea întocmai a algoritmului proiectat:

- modificarea variabilei independente conform programului;
- respectarea succesiunii acțiunilor și/sau determinărilor;
- asigurarea protecției sistemului experimental de posibile influențe ale unor variabile externe, neprevăzute;
- înregistrarea corectă a valorilor variabilei dependente.

4. Analiza sistemică

Utilizarea analizei sistemice – metodă generală de cunoaștere – ca mijloc de investigare a educației presupune abordarea fenomenului educațional ca sistem. O asemenea abordare este posibilă întrucât educația poate fi privită ca sistem – “ansamblu organizat de elemente” (von Bertalanfy, cf, I. Moraru, Gh. Iosif, 1976); ea este descriptibilă prin caracteristicile generale ale sistemelor – intrări, ieșiri, funcții, structură - și calitățile specifice ale acestora – stabilitate, adaptabilitate, fiabilitate.

Intrările sistemului educațional sunt reprezentate de multitudinea mărimilor (stimulilor, semnalelor) care acționează asupra persoanei educatului și sunt controlate în măsură mai mare sau mai mică de educator. Acești stimuli aparțin mediului extern – fizic, social, economic, cultural (cantitatea și calitatea cunoștințelor accesibile), pedagogic (politici educaționale, norme sociale privind educația, mijloacele de învățământ, accesul la informație, caracteristicile grupului educațional, standardele unității de învățământ etc.) – și mediului intern, stări psihice concrete ale educatorului și educatului în momentul actului educațional: fizice-fiziologice (confort sau disconfort: foame, sete, durere); stări afective: bucurie sau tristețe; interese, intenții de moment; toate reglează activitatea de învățare.

Ieșirile sistemului educațional sunt schimbările apărute la nivelul personalității educatului și educatorului: cunoștințe noi, atitudini noi, performanțe noi. Noile valori individuale, generate de prelucrarea pe plan psihic a mărimilor sistemice de intrare, se concretizează în manifestări comportamentale: mimice, gestuale, verbale, acționale – constituindu-se în semne ale schimbărilor realizate prin educație la nivelul sistemului psihic.

Scopul sistemului educațional - funcția de maximă generalitate a acestuia - apreciem a fi funcția autoformativă a educației: cea de cultivare a trebuințelor de autorealizare prin creație și de formare a capacităților și disponibilităților necesare asimilării permanente, rațional critice și valorice selective a influențelor modelatoare ce vin din exterior sau din interior. Funcțiile operaționale prin care se realizează funcția generală sunt cele de recepționare, stocare, prelucrare și valorificare în comportamente și produse noi a faptelor asimilate.

Elementele structurale ale sistemului educațional o constituie partenerii educaționali cu dimensiunile lor psihice particulare bine structurate: capacitatea intelectuală, dominantă afectivă, deprinderile de învățare și priceperile de predare, cunoștințele de care dispun la un moment dat în direcția urmărită prin actul educațional concret (cultură generală, specialitate), caracteristicile contextului în care se realizează educația – condițiile și mijloacele de care dispun. Observăm că la acest nivel de abordare a fenomenului educațional, educat și educator sunt priviți ca parteneri care co/operează și co/evoluează prin participare la activitatea educativă. Desigur, în alte sisteme de referință, fiecare poate fi tratat ca sistem de sine stătător, de asemenea, activitățile specifice rolului de educator – proiectarea educației, organizarea ei, predarea – sau celui de educat – învățarea – pot fi tratate la rândul lor ca sisteme autonome.

Scopul sistemului educațional este realizabil numai în condițiile asigurării calităților fundamentale ale sistemelor. Acestea sunt:

Stabilitatea sistemului educațional privește capacitatea acestuia de a-și realiza funcția în condițiile unor modificări apărute în propria structură și funcționare; paradoxal poate, progresul continuu a nevoii de cunoaștere și acțiune în caz de reușită educațională este semn de stabilitate a sistemului, pe când plafonarea aspirațiilor sau automulțumirea în aceleași condiții sunt semne de

instabilitate, ca și renunțarea defensivă sau refugiul în fapte socialmente indezirabile, compensatoare, în caz de eșec.

Adaptabilitatea sistemului educațional permite acestuia să-și realizeze funcția în condițiile unor modificări apărute în mediul extern, contextual; un sistem educațional adaptabil nu este deturnat de la realizarea funcției sale majore de modificări în limite relativ largi ale: normelor legislative ori ale unor reglementări interioare instituției, contextului social, economic, politic, schimbărilor tehnologice, evenimente de interes general etc.

Fiabilitatea sistemului educațional permite acestuia să-și realizeze funcția în limitele de eficiență pentru care este conceput. În general, sistemul educațional școlar datorită gradului ridicat de complexitate și multitudinii variabilelor greu controlabile numai din interiorul sistemului, își estimează eficiența prin raportare la distribuția statistică normală, care acceptă eșecul educațional până la nivelul de 2 - 4% cu condiția realizării unor performanțe de excelență cel puțin în aceeași proporție, riscul educațional în proporție de 10 - 12%, performanțe medii - până la 35%, dar presupune performanțe medii superioare și superioare mediei (de vârf și de excelență) în proporție de peste 50%.

BIBLIOGRAFIE

- Cucoș C. - *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996
Milaret G. - *Les sciences de l'education*, PUF, Paris, 1976
Miftode, V. - - 1996
Moisă, C., Cozma, T. - *Reconstrucție pedagogică*, Editura Ankarom, Iași, 1996
Moraru I., Iosif Gh. - *Psihologia muncii industriale*, E.D.P. București, 1976
Nicola I. - *Pedagogie*, E.D.P. București, 1994
Salade D. - *Dimensiunile educației*, E.D.P., București, 1998
Țopa, L. ș.a. - *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, E.D.P. București, 1976
Tudoran D. - *Probleme fundamentale ale pedagogiei* - E.D.P., București, 1982
Văideanu, G. - *Pedagogie* - ghid pentru profesori, Editura Universității "Al. I. Cuza", Iași, 1986

SUPORT INFORMAȚIONAL PENTRU DEZBATERI TEMATICE

T.1. Educația informală

În raport cu educația permanentă învățământul cu toate formele de școlarizare apare ca o etapă importantă în pregătirea persoanei umane. Forma instituționalizată a educației îl pregătește pe cel educat în vederea întreprinderii pe cont propriu a procesului de instruire, făcându-l capabil să tranforme actul educativ în autoeducație.

Dar cu ce moduri de educație trebuie îmbinat învățământul formal pentru a-l face pe cel educat un autodidact?

Educația nonformală fără a fi neformativă sau needucativă desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte educative. Educația informală ca formă a educației liberă de orice formalizare, alături de educația nonformală vine să completeze tabloul formelor educației, tablou în care cele trei se articulează și se întrepătrund reciproc în lumina finalităților educației.

Educația informală se caracterizează prin spontaneitatea realizării sale, ea reprezentând întreaga achiziție autonomă a persoanei, dobândită într-o manieră întâmplătoare în ocazii și experiențe de viață numeroase. Mijloacele variate ale educației informale (mass-media, internetul, casetele audio-video) mediază într-o formă atractivă un conținut informațional destul de bogat și variat din toate domeniile de cunoaștere ale omului. Acest conținut este însă dispersat, insuficient corelat, discontinuu cu efecte sau rezultate ce nu pot fi controlate, ceea ce face ca educația informală să nu poată constitui o bază fundamentală pentru educație. (De exemplu: S-ar putea învăța temeinic citit-scrisul la televizor?!). Pe lângă acest caracter neorganizat, educația informală

are avantajul de a stimula permanent nevoia de cunoaștere a persoanei într-un mod liber, fără a-i impune anumite responsabilități și standarde.

Educația informală este determinată de caracterul predominant al unui tip sau altul de valori, activități și preocupări a comunității în care trăiește educatul, dar și de propriile aspirații, valori morale și spirituale. De multe ori informațiile din mediul socio-cultural pot fi în contradicție cu cele ale educației formale, cel educat fiind pus în situația de a selecta, alege, cenzura și reevalua multe din informațiile, valorile și experiențele personale și nepersonale.

Sarcini de seminar:

- 1) Realizați o evaluare a emisiunilor TV cu rol educativ (nu numai informativ ci și formativ). Argumentați!
- 2) Explicați și reevaluați următoarea dihotomie: cultura autentică și subcultură. Exemplificați!

BIBLIOGRAFIE:

1. Dave R. H., Fundamentele educației permanente, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1991
2. Planchard E., Introducere în pedagogie, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1976
3. Malița M., Idei în mers, Ed. Albatros, București, 1975

T.2. Autoeducația

O problemă importantă și dificilă prin specificul ei care s-a pus și se pune în educație este aceea: de a face din obiectul educației subiectul propriei sale educații; din omul care capătă educație, omul care se educă el însuși.

Autoeducația nu este o calitate a omului modern și nu privește doar lumea contemporană ci este o preocupare a trecutului, o tendință a prezentului și o cerință a viitorului.

Educația și instruirea este o investiție pe care cel educat o face în prezent dar și pentru viitor, viitor în care educația poate deveni autoeducație și autoinstrucție.

Dacă pentru educație sunt hotărâtori factorii sociali, pentru autoeducație factorii exteriori singuri nu conțin elementele necesare, suficiente pentru a o declanșa în afara condițiilor interne (subiective) sau mai bine spus chiar a unui nivel al dezvoltării personale (interioare) morale și spirituale deoarece viața psihică, spirituală își are „legile ei”, desăvârșirea ei nefiind condiționată întru-totul de mediul social.

Problemele pentru educație dau într-o anumită măsură răspunsuri și pentru autoeducație. Cercetările experimentale în domeniul autoeducației fiind foarte reduse nu există o problemă și o metodologie adecvată pentru autoeducație așa cum există pentru educație.

Ca nivelul cel mai înalt al educației, autoeducația potențează rezultatele educației formale, nonformale și informale, care la rândul lor cedează locul educației permanente care nu se poate realiza fără autoeducație. O definiție a autoeducației rezumă pe scurt esența acesteia: „Autoeducația este o activitate conștientă, constantă, organizată, orientată spre atingerea perfecționării (formării) propriei personalități, potrivit unei decizii personale de autoangajare și de depunere a unui efort propriu”.

De fapt, numai această modelare motivată a propriei personalități în ceea ce privește valorile ei autentice înseamnă autoeducație, pentru că hotărârea de a schimba ceva din comportament există din preșcolaritate și clasele mici, dar nu se referă la aspectul axiologic și caracterial al personalității.

Preocuparea autoformativă se dezvoltă în procesul schimbării poziției personalității în interrelații cu lumea exterioară, cea dintâi devenind prorică, preocupare ce apare la sfârșitul preadolescenței și începutul adolescenței în care se accentuează năzuința spre realizarea de sine, autodepășire și creativitate.

Componentele motivaționale ale autoeducației sunt date de modelul și idealul de viață, ce devin scopuri ale autoeducației, scopuri care spre deosebire de scopul acțiunii educative sunt alese și precizate de subiectul însuși și trăite de el ca ceva propriu. Nu orice raportare la model interesează autoeducația, ci numai când alegerea conștientă a unui model devine o preocupare fundamentală pentru subiect. Intențiile autoeducative cresc proporțional în intensitate și frecvență pe măsura alegerii unui model de viață și a formulării apoi a unui ideal propriu de viață tangibil.

Pentru alegerea unui model sau ideal de viață subiectul trebuie să știe ce vrea și pentru aceasta trebuie să știe cine este? Ce înseamnă cunoașterea de sine? Cum îți dai seama că te cunoști pe tine? Iată câteva întrebări care fac din autocunoaștere nu un act facil, nici un act care se reduce doar la a cunoaște câte ceva despre aptitudini, temperament, caracter, inteligență... ci la un act ce presupune permanente autoevaluări la toate nivelele personalității.

A-ți înțelege modul propriu de a fi vine din înțelegerea felului în care fiecare îmbină toate componentele personalității într-un tot unitar, la care se adaugă experiența de viață și modul valorificării acesteia. Numai după găsirea unei identități cât mai autentice ca să-l definească pe subiect în ceea ce este el cu adevărat personal, poate alege un mod de viață și un model (de autodidact) care să-l ajute să se definească cel mai bine, corespunzând aspirațiilor sale la toate nivelele vieții.

Contribuind la o creștere a conștiinței de sine, la acea maturitate subiectivă, sporind capacitatea de autorefecție și autoanaliză, autoeducația este o muncă migăloasă, insinuasă, perseverentă cu sine, o adevărată luptă cu sine – pentru că nimic nu poate fi mai tainic în construcția omului decât ceea ce face și pune el însuși în mod conștient și cu stăruință. După căutarea sau alegerea unui model de a fi sau de a trăi se trece apoi la un program ferm bine chibzuit în care dominantă morală și spirituală are prioritate. De fapt, în programul de autoformare lupta se duce pe două fronturi: cu sine (cu inerția, rutina, blazarea, slăbiciunile, obiceiurile negative, prejudecăți, complexe, superficialitate...) și cu lumea exterioară (cu imoralitatea vieții, modelele negative...).

A fi capabil de autoeducație înseamnă a fi ajuns deja la un nivel de responsabilitate și autonomie morală, la un nivel de înțelegere și de pregătire pe baza căreia poți acționa independent asupra ta, să ai simțul autocritic, valorizând mai mult aspectul cunoașterii de sine decât lucrurile exterioare. Autoeducația are diferite grade de realizare, devenind autodepășire numai când cel ce o urmează face dovada concretă că și-a înfrânt câteva defecte, a respectat un program riguros de lucru, că a obținut câteva victorii asupra lui modificând pozitiv atitudinea sa.

Regăsim această efervescență intelectuală și creativă, această voință spirituală activă și această exigență de sine crescută la marile personalități culturale din toate timpurile care în același timp în care erau filosofi (Socrate, Eliade) sau genii literare (Eminescu) sau artiști (Mozart, Brâncuși) erau și autodidacți în sensul cel mai deplin și mai autentic al cuvântului.

Există o serie de metode și procedee de autoeducație dar nu la modul general ci ele vor fi particularizate și incluse într-un program autoformativ: jurnalul intim, autoobservația, autoexersarea, autodezaprobară, constrângerea, critica și autocritica, autocontrolul, sugestia, audierea de conferințe, spectacole, seri literare, lectură, rugăciune, muncă, sport... De exemplu: excesul la TV sau Internet, dorința de a scăpa de unele obiceiuri rele sau timiditate pot fi corectate prin stabilirea unui program și silirea de a-l respecta, program ce constituie una din etapele principale al oricărui plan de autoeducație în general:

1. existența unei dorințe și voințe puternice pentru schimbare;
2. conștiința clară a insuficiențelor personale;
3. stabilirea unui program de lucru cu sine;
4. aprecierea rezultatelor și decizia privind conduita în continuare;

Sarcini de seminar:

1. Cum vă dați seama că vă cunoașteți? (prin ce comportamente, ce situații)
2. Un toxicoman (consumator de droguri) are acest comportament datorită lipsei de autoeducație?
3. Imaginați-vă un plan de autoeducație în cazul lui (toxicomanului).

BIBLIOGRAFIE:

1. Salade D., Dimensiuni ale educației, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1998
2. Faure E., A învăța să fii, Ed. Didactică și pedagogică, București, 1974
3. Pavelcu V., Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității, E.D.P., București, 1982
4. Toma S., Autoeducația - sens și devenire, E.D.P., București, 1983
5. Barna A., În puterea noastră, autoeducația, Ed. Albatros, București, 1989

PROBE DE EVALUARE

1. **A. Precizați cerințele formale (logice) care conferă statutul de știință pedagogiei.**
B. Enumerați condițiile formale ale pedagogiei ca știință!
C. Un corp de cunoștințe care aspiră la statutul de știință trebuie să îndeplinească următoarele condiții formale:
2. **A. Pedagogia devine știință când (alegeți afirmațiile corecte):**
B. În secolul XVII pedagogia devine știință deoarece:
C. Pedagogia dobândește statutul de știință de sine stătătoare, când:
 - a. în domeniul ei apar cercetări noi;
 - b. adaptează observația sistematică cunoașterii domeniului investigat;
 - c. impune o anumită orientare în studierea educației;
 - d. tratează educația ca obiect al cunoașterii științifice;**D. Marcați obiectul de studiu al pedagogiei!**
E. Marcați principalele metode de investigare ale pedagogiei!
 - a. formarea științifică
 - b. educația
 - c. instruirea
 - d. observația pedagogică
 - e. experimentul pedagogic
 - f. analiza sistemică a educației
3. **A. Selectați lucrările lui Fr. Herbart care consacră denumirea generică de “Pedagogie” științei educației:**
B. Denumirea generică de “Pedagogie” dată științei educației este prezentă pentru prima dată în lucrările lui Fr. Herbart. Selectați aceste lucrări!
C. Indicați lucrările lui Fr. Herbart prin care științei educației i se consacră denumirea generică de “Pedagogie”.
 - a. Pedagogie generală
 - b. Pedagogie socială
 - c. Pedagogie și sociologie
 - d. Prelegeri pedagogice
4. **A. Evoluția “noilor științe” – psihologia și sociologia - a generat diferite moduri de abordare a domeniului educației. Caracterizați orientările principale!**
B. Domeniul educației a fost abordat diferit în funcție de evoluția noilor științe – sociologia și psihologia. Caracterizați orientarea psihologizată!
C. Domeniul educației a fost abordat diferit în funcție de evoluția noilor științe – sociologia și psihologia. Caracterizați orientarea sociologizată!

5. **A. Indicați autorii care așează în centrul preocupărilor pedagogiei prioritar societatea!**
B. Indicați autorii care așează în centrul preocupărilor pedagogiei prioritar individualitatea!
 - a. J. Dewey
 - b. E. Durkheim
 - c. M. Montessori
 - d. E. Key

6. **A. Precizați particularitățile acțiunii educaționale în raport cu acțiunea umană practică, în general?**
B. Acțiunea educațională se particularizează în raport cu acțiunea umană în general. Adaptați formula lui T. Kotarbinschi la practica educativă!

7. **A. Caracterul prospectiv al educației înseamnă că:**
B. Caracterul permanent al educației înseamnă că:
C. Caracterul social al educației înseamnă că:
D. Caracterul axiologic al educației înseamnă că:
E. Caracterul teleologic al educației înseamnă că:
F. Caracterul preventiv al educației înseamnă că:
 - a. există o relație de interdependență între educație și evoluție socială;
 - b. educația se desfășoară de-a lungul întregii vieți;
 - c. educația cultivă valorile sociale dezirabile ale unei comunități la nivelul personalității educatului;
 - d. educația urmărește scopuri bine cunoscute;
 - e. educația se desfășoară în condiții de securitate, calm și climat psihosocial pozitiv;
 - f. educația ține cont de evoluția exigențelor mediului căroră va trebui să răspundă educatul în viitor;

8. **A. Argumentați caracterul axiologic al educației!**
B. Argumentați caracterul prospectiv al educației!
C. Argumentați caracterul permanent al educației!
D. Argumentați caracterul social al educației!
E. Argumentați caracterul preventiv al educației!
F. Argumentați caracterul teleologic al educației!

9. **Ce este educația? Formulați o definiție în termeni proprii!**

10. **A. Însemnați funcția instructiv – formativă a educației!**
B. Însemnați funcția autoformativă a educației!
C. Însemnați funcția culturală a educației!
D. Însemnați funcția axiologică a educației!
E. Însemnați funcția socială a educației!
 - a. Educația înzestrează persoana cu deprinderi practice și cunoștințe teoretice.
 - b. Educația pregătește persoana pentru adaptare eficientă la schimbare.
 - c. Educația sintetizează și transmite valorile intelectuale.
 - d. Educația conservă valorile fundamentale ale societății prin transmiterea lor din generație în generație.
 - e. Educația asigură resursele umane generatoare de progres social.

11. **A. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte funcția instructiv–formativă a educației!**
B. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte funcția autoformativă a educației!
C. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte funcția culturală a educației!
D. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte funcția axiologică a educației!
E. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte funcția socială a educației!

12. A. Precizați condițiile necesare ce țin de educator în realizarea funcției instructiv-formative a educației !
 B. Precizați condițiile necesare ce țin de educator în realizarea funcției psihologic-formative a educației!
 C. Precizați condițiile necesare ce țin de educator în realizarea funcției culturale a educației!
 D. Precizați condițiile necesare ce țin de educator în realizarea funcției axiologice a educației!
 E. Precizați condițiile necesare ce țin de educator în realizarea funcției sociale a educației!
13. A. Care este principalul obstacol posibil ce ține de educat în fezabilitatea funcției instructiv-formative a educației?
 B. Care este principalul obstacol posibil ce ține de educat în fezabilitatea funcției psihologic-formative a educației?
 C. Care este principalul obstacol posibil ce ține de educat în fezabilitatea funcției axiologice a educației?
 D. Care este principalul obstacol posibil ce ține de educat în fezabilitatea funcției sociale a educației?
 E. Care este principalul obstacol posibil ce ține de educat în fezabilitatea funcției culturale a educației?
14. A. Însemnați specificul educației formale!
 B. Însemnați specificul educației informale!
 C. Însemnați specificul educației nonformale!
 a. realizat în școală
 b. liber
 c. sistematic
 d. cu scop definit
 e. riguros controlat
 f. cu rezultate bine cunoscute
 g. cu rezultate presupuse
 h. realizat în afara școlii
 i. destinat unor grupuri relativ omogene
 j. destinat populației în general
15. A. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte educația formală!
 B. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte educația informală!
 C. Descrieți în 20 – 30 de cuvinte educația nonformală!
16. A. Selectați metodele generale de investigare ale educației!
 B. Selectați și numerotați metodele generale de investigare ale educației în ordinea cronologică a utilizării lor în cercetare!
 a. Observația pedagogică
 b. Chestionarul
 c. Testul
 d. Analiza sistemică
 e. Experimentul pedagogic
 f. Ancheta
 g. Studiul de caz
 h. Reportajul
 i. Psihoterapia
 C. Precizați metodele generale de investigare ale pedagogică!
17. A. Precizați etapele documentării!
 B. Precizați etapele observației pedagogice!

C. Precizați etapele experimentului pedagogic!

- 18. A. Observația este o metodă de cunoaștere:
B. Experimentul este o metodă de cunoaștere:
C. Analiza sistemică este o metodă de cunoaștere:**
a. directă
b. indirectă
- 19. A. Precizați dacă prin observație pedagogică
B. Precizați dacă prin documentare pedagogică
C. Precizați dacă prin experiment pedagogic
D. Precizați dacă prin analiză sistemică**
a. persoana/grupul studiat suferă transformări ca efect direct al metodei
b. persoana/grupul studiat nu suferă transformări ca efect direct al metodei
- 20. A. Precizați mărimile de intrare ale sistemului educațional!
B. Precizați mărimile de ieșire ale sistemului educațional!
C. Precizați elementele structurale ale sistemului educațional!
D. În ce constă adaptabilitatea sistemului educațional?
E. În ce constă stabilitatea sistemului educațional?**

ISTORIA EDUCAȚIEI ȘI A INSTITUȚIEI ȘCOLARE

1. Educatia in antichitate

1.1. Educația în Orientul Apropiat

Înstatele Orientului Antic așezate în regiunile marilor fluvii (Văile Nilului, Tigrului și Eufratului, Indului și Gangelui) s-au dezvoltat civilizații a-l căror impact asupra civilizațiilor greacă și romană a fost considerabil. Domeniul educației a fost și el marcat de experiența statelor orientale, unde s-a ajuns la crearea de instituții educative cu câteva milenii î.d.H.

EGIPTUL stat cu o economie înfloritoare, a acordat multă atenție organizării învățământului. Școlile funcționau pe lângă curțile faraonilor, unde fii aristocrației se pregăteau să devină mari demnitari de stat. În școlile de pe lângă instituțiile centrale, de ex., pe lângă visteria faraonului erau instruiți funcționarii necesari acesteia, pe lângă temple se aflau școli destinate instruirii preoților de rang mediu.

Cele mai numeroase școli erau cele care pregăteau scribii. "Scribul era elementul de bază al vieții administrative, birocratice și culturale a statului", aprecia O. Drâmba în cunoscuta sa lucrare *Istoria culturii și civilizației*. El a fost acela care a conceput și îndrumat lucrările de irigație, de asanare, de construcție și de întreținere a canalurilor și digurilor. Tot el a fost cel care a conceput și a executat monumentalele construcții care fac faima Egiptului.

În perioada predinastică (mileniul IV î.d.H.) instrucția scribului se desfășura în familie - profesiunea de scrib transmitându-se din tată în fiu - sau se realiza pe lângă scribii mai bătrâni. Din timpul Regatului Mediu (sec. XIX î.d.H. - XVII î.d.H.) funcționau școli speciale pentru scribi. Cu o durată de 12 ani ele asigurau o pregătire complexă. Viitorul scrib învăța scrierea și desenul, studia aritmetica și geometria (pentru învățarea cu mai multă ușurință a calculelor aritmetice egiptenii se foloseau de pietricele și unele procedee de simplificat calculul). Însușea, apoi, cunoștințe de istorie și geografie și nu în ultimul rând **cunoștințe tehnice de construcție a mormintelor și piramidelor, a templelor, a palatelor**. Un loc important între materiile studiate îl aveau legile statului și dispozițiilor în vigoare ale administrației.

Datorită pregătirii lor complexe din rândurile scribilor s-au afirmat autori a numeroase opere cu caracter literar, religios-mitologic sau de morală. Așa se explică stima și prețuirea de care se bucura scribul în societatea egipteană. Provenind exclusiv din familiile înstărite (aristocrație, membrii ai înaltului cler și chiar familia regală) scribii puteau ajunge la cele mai înalte demnități, inclusiv aceea de vizir.

Pedagogia era extrem de rudimentară și se baza pe îndoctrinarea pasivă, contând pe docilitatea elevului, făcând apel cu naturalețe, ca și pedagogia clasică mai târziu, la pedepsele corporale cele mai energice. Textele egiptene sunt pitorești în acest sens: „Tu m-ai educat când eram copil - declară dascălului său un elev recunoscător - tu mă loveai la spate și învățătura ta îmi intra în ureche” (H.I. Marrou - *Istoria educației în antichitate*)

O serie de documente atestă existența în Egipt a unei instituții pe care am putea să o considerăm ca fiind o școală de nivel superior, în care tinerii își desăvârșeau pregătirea din familie și școala începătoare. Ele purtau numele de *case ale vieții*. O astfel de școală este atestată în jurul anului 1400 î.d.H. „Programa școlară” cuprindea geometria, astronomia și medicina. Acesta din urmă reprezenta un domeniu în care egiptenii realizaseră importante progrese. Cercetătorii au găsit și descifrat numeroase papirusuri, adevărate manuale didactice de medicină și matematică, unele fiind scrise în epoca Regatului Mediu. Din aceeași epocă datează manuscrise ale unor adevărate „enciclopedii”, destinate scribilor.

MESOPOTAMIA. Informațiile privind educația din țara dintre fluvii sunt mai consistente, grație conservării mai bune a tăblițelor de argilă. Ele ne permit să asistăm la *nașterea conjugată a scrierii și culturii scribului, adică a educației*. Scrierea sumeriană – cea mai veche din lume care a fost descifrată – a apărut în mileniul IV î.d.H. din stilizarea unor semne pictografice. Schematizarea figurilor desenate prin pictograme și a grupării lor, a dus la semne arbitrare gravate pe tăblițe proaspete de lut. Scrierea „cuneiformă” (*cuneus-cui* limba latină) a fost definitivată în jurul anului 3500 î.d.H. și folosită de toate popoarele Orientului Apropiat, din Egipt până în Asia Mică. Dificila scriere „cuneiformă” se studia în școli. Prezența școlilor în societatea mesopotamiană este atestată începând cu mileniul III î.d.H. Dacă la început erau anexe ale templelor sau curților regale școlile au devenit mai târziu instituții laice. Principalul obiect de studiu era scrierea. În jurul anului 2000 î.d.H. limba sumeriană a fost înlocuită cu limba semitică a akkadienilor – *babiloniana*, cu posibilități sporite de exprimare.

Treptat „planul de învățământ” s-a îmbogățit cu studierea matematicii, metrologiei, al geografiei.

Un loc important între cunoștințele predate îl ocupau cele de aritmetică, astronomie – de fapt, mai multă astrologie – , medicină (împletită cu numeroase elemente de magie), chimie. „Disciplinele” erau scrise pe tăblițe de lut păstrându-se adevărate manuale și chiar „dicționare” datând din mileniul al II-lea î.d.H.. Ele vor fi folosite timp îndelungat. După 11 secole este amintită utilizarea lor. Existența unui astfel de conținut în școlile de scribi, pe care le putem aprecia ca fiind de nivel superior, ne sugerează că ele nu pregăteau simpli copişti ci oameni cu preocupări științifice. Din rândurile lor s-au recrutat cei care au pus bazele gândirii științifice în antichitate. Unele școli sumero - babiloniene, citadele ale culturii au ajuns să aibă structură asemănătoare Academiei. Dotate cu biblioteci bogate ele au devenit adevărate centre de creație științifică și literară.

CHINA antică a adus un aport important în constituirea unui sistem educațional, leagăn al unei civilizații care a depășit, în anumite privințe continentul european. Din documente scrise reiese că societatea chineză avea școli, încă din mileniul III î.d.H. Deși scrierea chineză nu are vechimea hieroglifelor egiptene și a cuneiformelor mesopotamiene, ea este atestată documentar din anii 2205 – 1756 î.d.H. Scrierea chineză s-a dezvoltat în timp. Pornindu-se de la circa 2000 de semne, se ajunge, în sec. II – I î.d.H. la 10 000 de semne. Până la obținerea hârtiei din pai de orez, în anul 105 î.d.H., s-a scris pe bambus, mătase.

Sistemul de educație chinez era cu mult mai complex decât cel egiptean – informațiile sunt mai bogate – realizându-se, însă, pe baza unei tehnici didactice rudimentare. Totul se învăța mecanic repetându-se în cor ceea ce spunea învățătorul, fie că se predau cunoștințe de matematică sau astronomie, fie că se învățau legile sau regulile ce trebuiau respectate la diverse ceremonii.

Este greu de abordat problema educației în China antică fără a lua în considerație rolul filosofiei care a influențat societatea în ansamblul ei. Un rol major în acest sens l-a avut gândirea lui Kong-zi (Kong Fu-zi, Confucius) a cărei temă fundamentală era *societatea, existența socială a individului*. Scopul său era formarea omului util societății. Obiectivul activității lui Confucius era ca discipolii săi să fie pregătiți pentru a deveni buni funcționari ai statului. El considera că sistemul de guvernare trebuie mereu reînnoit, că funcțiile de conducere în stat trebuiau să fie încredințate celor mai pricepuți indiferent de originea socială. O concepție foarte modernă, democratică. Mergea până la a cere elevilor săi – discipolii – mulți de origine modestă să apere poporul, să-l ajute, să-l instruiască (etica datoriei constituie aspectul de bază al moralei individuale practice). Apreciind valoarea educației pentru individ și societate, Confucius considera că fiecare om, trebuie să învețe și să se desăvârșească din punct de vedere moral. Moralitatea, în concepția, sa se întemeia pe cunoaștere, prin punerea de acord a inimii cu mintea. Sugestiv în acest sens ni se pare următorul paragraf: „Pentru a ameliora propria ta persoană trebuie înainte de toate să-ți aliniezi mintea și inima. Cei care doresc să-și alinieze mintea și inima trebuie să-și precizeze ideile. Dacă vrei să exprimi precis ideile trebuie să adâncești temeinic studiul. A studia profund, temeinic înseamnă a clasifica lucrurile, examinându-le și comparându-le. Când lucrurile sunt clasificate, cunoștința vine. Când s-a obținut cunoștința, imaginile creierului devin autentice. De îndată ce ideile au devenit autentice, mintea și inima se aliniază. Când mintea și inima sunt aliniate, persoana se ameliorează”. În sistemul lui Confucius apar primele reacții față de sistemul de instruire bazat pe memorare mecanică.

INDIA se numără și ea printre societățile antichității care au avut preocupări pentru organizarea unui sistem de învățământ. Ca și la egipteni, pentru indieni nu exista o demarcație clară între cunoștințele religioase și cele profane, ele se împleteau. Se studia astronomia (astrologia), medicina

(magia), matematica și se acorda o prețuire aparte, studierii limbii sanscrite, a limbii în care s-au scris *Vedele* (vede – vid a cunoaște. *Vedelor* li s-au adăugat *Upanișadele* 800 î.d.H., opere esențiale pentru societatea indiană) dar care nu se, mai vorbea. Se considera că numai cel care cunoștea această limbă pură dobânda fericirea eternă. Numărul acestora era extrem de redus, întrucât cunoașterea ei era rezervată castei brahmanilor.

Învățământul – deținut de brahmani – era mecanic și dura foarte mulți ani. Procesul de predare se desfășura ca un ritual religios, folosindu-se cântecul. Profesorul – *guru* – expunea cântând, iar fiecare elev – *chela* – repeta cu glas tare, împreună cu colegii săi până ce memora totul. În anumite situații, când numărul elevilor era mai mare, se practica și un fel de sistem mutual de instruire.

În lumea antică indiană *instrucția era considerată o a doua naștere*. Această idee care exprimă prețuirea instrucției, o întâlnim în poemul indian *Mahabharata* :

„Cel care –nvață multe, se naște a doua oară,
Prin toate câte știe, de două ori născut e,
Iar cel ce dormitează pierdut în neștiință,
E –asemenea dobitoacelor pe lume”.

Documentele indiene amintesc existența unor instituții de învățământ superior pe teritoriul țării, încă din mileniul II și chiar I î.d.H. În poemele epice *Ramayana* și *Mahabharata* se întâlnesc mențiuni despre un fel de universități situate în pădurile din apropierea orașelor, unde elevii se adunau în jurul unor savanți renumiți, pentru a fi pregătiți în diverse domenii. O astfel de universitate a existat la Benares, pe Gange, iar alta la Taxila, în nord-vestul Indiei. În ambele se studia medicina și arta. Aceste universități au constituit centrul științific al brahmanilor.

Informațiile scrise în privința unui învățământ cu caracter tehnic în cadrul acestor civilizații lipsesc. Dar realizările tehnice excepționale ale acestor civilizații, sugerează faptul că noțiunile tehnice erau însușite fie în cadrul pregătirii scribilor – aceștia reprezentau fără îndoială, alături de preoți categoria cea mai instruită a societăților discutate – fie în timpul realizării practice a invențiilor de către persoane ce posedau cunoștințe solide de matematică, geometrie. Vom aminti doar, câteva dintre marile realizări ale acestor civilizații care sunt o contribuție remarcabilă la patrimoniul civilizației universale.

EGIPTUL. Știința egipteană se caracterizează prin caracterul său empiric și practic. Documentele evidențiază *caracterul utilitar al gândirii științifice*. Egiptenii nu au conceput o știință pură, teoretică. În metrologie ei au stabilit unități fixe de măsură (pentru volum, suprafețe, greutate) cerute de nevoile practice din agricultură, construcții, comerț, administrație. Aceste unități de măsură aveau valori specifice (unitate de măsură a suprafeței – *setata* – avea 2 735m²; cea a capacității – *hakata* –era aproximativ de 4,50l; cea a greutății – *deben* –circa 91gr., etc.

Din mileniul III î.d.H. egiptenii – spre deosebire de mesopotamieni – foloseau sistemul de numerație zecimal. Dintre cele patru operații, înmulțirea și împărțirea o făceau numai cu 2, operând o serie de „dublări” (ex.4x5 o rezolvau astfel : (4x2)+(4x2)+4=20). Nu aveau tabele de înmulțire ca mesopotamieni, și nici nu cunoșteau alt tip de fracții decât cele cu numărătorul 1. Operau corect ridicarea unui număr la pătrat, extragerea rădăcinii pătrate, dar se pare că nu au cunoscut calculul algebric. Probabil că aveau idei despre progresia aritmetică și cea geometrică.

Fără îndoială în domeniul științelor exacte – geometria și astronomia –egiptenii au obținut rezultate apreciabile. Herodot – părintele istoriei -, Strabon cunoscut geograf și istoric grec din sec.II î.d.H., recunoșteau că geometria care, a luat naștere din necesitățile măsurării suprafețelor agricole, era o creație a egiptenilor. Ei cunoșteau calculele suprafeței dreptunghiului, a triunghiului, trapezului și chiar a cercului – operau cu o valoare a lui π foarte apropiată de cea exactă (3,16 în 3,14). Calculele lor erau corecte și în cea ce privește volumul cilindrului, al piramidei și al trunchiului de piramidă. Textele egiptene care enunță problemele, arătând soluțiile și operațiile, nu indică și calea logică a rezolvării, raționamentul și demonstrația.

În lumea „științifică” egipteană domeniul astronomiei a avut caracter de știință. Cu toate că religia a jucat un rol covârșitor în societatea egipteană fenomenele cerești nu erau interpretate ca manifestări ale voinței zeilor. Urmărind „decanii”, cum erau numite cele 36 de constelații – de-a lungul ecuatorului ceresc – egiptenii au fixat, pe baza poziției și apariției lor câte 10 zile, un ciclu de 360 de zile. Începând cu anul 2776 î.d.H. egiptenii au întocmit un calendar, în funcție de fazele Lunii. Calendarul care era lunar a fost corectat mai târziu, luându-se ca punct de reper apariția la orizont a

stelei Sirius în vecinătatea Soarelui – observație care a fost folosită la stabilirea anului de 365 de zile. Anul egiptean era împărțit în trei anotimpuri („revărsarea”, ”acoperirea”, ”anotimpul uscat”)și în 12 luni de câte 30 de zile. Calendarul acesta modificat în sec.I î.d.H. a devenit calendarul iulian, care la rândul lui după corectări ne semnificative este cunoscut sub numele de calendarul gregorian de azi.

Lor le aparține descoperirea **Nordului** – cu o deviație de aproximativ un grad – ceea ce le-a permis orientarea fețelor piramidelor în direcția celor patru puncte cardinale.

Și în **MESOPOTAMIA** progresele în domeniul matematicii sunt deosebite. Mii de tăblițe de lut cuprind diferite operații aritmetice și calcule. Pe baza sistemului sexagesimal au împărțit – primii în lume - cercul în 360°, gradul în 60 de minute, minutul în 60 de secunde, iar anul în 360 de zile. Foloseau tabele de calcul : de ridicare la pătrat, la cub, tabele de rădăcini pătrate și cubice, relații exponențiale sau logaritmice. Cu o mie de ani *înaintea lui Pitagora* au folosit relația care poartă numele acestuia – se pare că celebra teoremă, Pitagora a preluat-o de la babilonieni în timpul călătoriei întreprinse în Egipt. Mesopotamienii din anii 2200 – 2000 î.d.H. puteau să măsoare volumul unui paralelipiped rectangular, a unui cilindru, trunchi de con și a unei piramide pătrate. În același timp au reușit să rezolve ecuații de gradul I și II.

La fel ca și egiptenii au jucat un rol major în dezvoltarea astronomiei. Dispunând de instrumente de observație astronomică *au fost primii care au știut să facă deosebirea între stea și planetă*; primii care au determinat solstițiile și echinocțiile, primii care au împărțit ecliptica în douăsprezece semne zodiacale. Tot lor le aparține *prima hartă a boltei cerești* realizată în sec.XX î.d.H.

Documentele scrise mesopotamienilor nu vorbesc de realizări în domeniul tehnicii. Dar o invenție revoluționară ca roata a apărut în Mesopotamia. Primele reprezentări ale acesteia au fost găsite în Sumer datând din mileniul IV î.d H. La mijlocul mileniului al III-lea carele cu două roți se foloseau în mod curent în Sumer. Invenția roții olarului se pare că le aparține tot lor. În domeniul construcțiilor edificiile asiriano – babiloniene impresionau prin proporțiile colosale, deși foloseau cărămida ca material de construcție. Tot ei își adjudecă meritul de a fi realizat primii în lume un sistem de comunicație. Scoaterea la iveală a resturilor picioarelor unui pod în albia fluviului Eufrat este un indiciu elocvent asupra cunoștințelor în acest domeniu. De altfel, sistemul lor comunicație a fost preluat de grecii elenistici și romani.

Știința mesopotamiană a reușit să depășească stadiul empirismului. Dar ea a rămas condiționată de stadiul de civilizație și de mentalitatea religioasă care predomina.

Este unanimă aprecierea că în ultimele secole ale erei vechi și primele secole ale erei noastre **CHINA** se afla pe primul loc în lume și în privința nivelului cunoștințelor tehnice. Vom aminti doar câteva din aceste realizări.

Chinezii au reușit să obțină fonta încă din sec.IV î.d.H. Din acest aliaj au fost realizate numeroase pagode, din care se păstrează nealterate de trecerea timpului, doar două. Ei au fost cei mai mari meșteri turnători în bronz din antichitate, fapt ilustrat de cunoscute opere de artă, celebre în întreaga lume. Marele leu din Tsang-hai, cu o înălțime ce depășește 5m, este una dintre cele mai mari opere de turnătorie din lume, realizată în anul 954 e.n. Ei au realizat *primele poduri din fier, din lume*, la sfârșitul sec.VI. Cu mai bine de 1000 de ani înaintea europenilor au realizat primele poduri suspendate cu ajutorul lanțurilor de fier peste văi de 70 – 100m adâncime.

Din sec.al II-lea î.d.H. și până la începutul sec.al XIX-lea China a dat restului lumii cu mult mai mult decât a primit. Un cunoscut cercetător englez al civilizației chineze, Joseph Needham a ajuns la concluzia că metodele de forare folosite de chinezi au inspirat primul puț artezian din Europa – realizat în 1126 la Lillers - ; că primele sonde din S.U.A. au fost forate folosind metode similare metodelor vechi chineze. El aprecia că „astronomia modernă utilizează, nu coordonatele eliptice grecești, nici măsurătorile azimutale arabe, ci sistemul ecuatorial chinez”. Savantul englez era convins că „Gutenberg cunoștea tiparul chinez măcar din auzite”.

Roaba (care apare în Imperiul Bizantin în sec. al VIII-lea), harnașamentul cu tracțiune pectorală a cailor, orologiul mecanic (realizat în Europa abia în sec. al XIV-lea) dispozitivul de etanșare a compartimentelor de pe nave, busola, cunoașterea principiilor deviației magnetice, pulberea, umbrela pliantă etc. sunt alte contribuții pe care chinezii le-au adus progresului tehnologic al europenilor.

Nu avem date despre un învățământ superior, în general, și mai puțin cu caracter tehnic în China, dar se știe că în Franța instituirea sistemului de examene pentru angajarea și avansarea funcționarilor în aparatul administrativ (recrutați după revoluția franceză, din toate categoriile sociale) era de inspirație chineză.

1.2. Educația în societatea greacă

Civilizația greacă propriu-zisă și transformările care le suferă în perioada „elenistică” ocupă o perioadă de 1000 de ani. Ea constituie o adevărată placă turnantă între civilizațiile orientale și cea a Romei. Civilizațiile orientale, anterioare adunaseră materialele constitutive pentru dezvoltarea științei, a culturii. De la acestea, însă, grecii au împrumutat foarte mult. Împrumuturile lor reprezintă, materialul brut. Geniul lor s-a manifestat în organizarea, pentru prima dată, printr-un efort logic, a cunoștințelor empirice ale înaintașilor în știința abstractă și în gândirea speculativă. Situația este identică în domeniul educațional. O desprindere de sistemul oriental o întâlnim mai întâi la *civilizația cretană*.

În insula Creta s-a dezvoltat de timpuriu (2400 – 1400) o civilizație impresionantă prin varietatea și originalitatea ei. Istoricul francez E. Faure aprecia că, „la mijlocul mileniului al II-lea cultura cretană oferise exemplul celui dintâi clasicism pe care l-a cunoscut Europa”.

Referindu-ne la problema care ne interesează subliniem faptul că sistemul de educație era deosebit de cel pe care l-am constatat în statele orientale. Prin educație se urmărea, în primul rând formarea omului de arme, a oșteanului. Pentru pregătirea acestuia, cretanii au organizat *gimnazii* (ageli) unde se practicau exerciții fizice, luptele, tragerea cu arcul și se cântau cântece de vitejie. Gimnaziile organizate de stat, erau frecventate de la vârsta de 17 ani. Până la această vârstă copiii erau crescuți și educați în casa părintească, unde învățau să cânte cu lira și memorau legile în ritmul unor melodii. De la 17 ani, când intrau în agelii, adolescentul aparținea în întregime statului. După zece ani petrecuți aici, tânărul cretan intra în rândul cetățenilor, moment în care se considera încheiată instrucția sa.

Educația arhaică greacă a fost puternic influențată de Homer prin monumentala-i creație reprezentată de poemele *Iliada* și *Odiseea*. De altfel, Platon considera că *Homer* a fost *educatorul Greciei*. Veritabila importanță educativă a lui Homer constă în atmosfera etică în care–și face eroii să acționeze, în stilul lor de viață. Se poate spune că el s-a aflat la „căpătâiul Greciei cultivate”. Un personaj din piesa *Banchetul* lui Xenophon recunoștea : ”Tatăl meu, dorind să devină un om desăvârșit, m-a obligat să-l învăț în întregime pe Homer; astfel încât, chiar și azi, sunt capabil să spun pe din afară *Iliada* și *Odiseea*”.

Informații mai consistente asupra sistemului educațional grec vizează cele două state *Sparta* și *Atena*, ambele fiind reprezentative pentru societatea greacă. În timp ce primul se va transforma în simbol al reacțiunii politice, anihilând în timp forțele creatoare ale societății, cea de-a doua va promova democrația politică asigurând un climat deosebit de favorabil progresului și gândirii științifice.

După ce a fost în „fruntea progresului”(secolul VIII î.d.H.) printr-o răsturnare de roluri *Sparta* a devenit o cetate conservatoare prin excelență care a menținut, cu o feroce obstinație, vechi uzanțe pretutindeni abandonate. Ea a devenit pentru întreaga Grece o țară a paradoxurilor.

Sparta secolelor VIII – VI î.d.H. era un stat războinic. Caracteristica aceasta și-a pus amprenta asupra educației. În statul spartan, copilul aparținea familiei numai până la vârsta de 7 ani; după aceea era pus la dispoziția statului până la vârsta de 60 de ani. Prin urmare *educație spartană, era o educație esențialmente militară*, o ucenicie directă sau indirectă, în meseria armelor. Educația consta din exerciții fizice dure și antrenament militar, urmărind să i se formeze tânărului un spirit de disciplină desăvârșit, de supunere oarbă, capacitatea de a suporta cele mai absurde privațiuni și mizerii fizice.

Instrucția intelectuală era minimă : scris – citit, probabil câteva noțiuni de aritmetică și de muzică militară. Exista, însă, o grijă deosebită pentru cultivarea unei exprimări cât mai concise (de aici expresia „vorbi laconică” – specifică celor din Laconia). Copilul era introdus în formațiile de tineret, ale căror categorii ierarhizate prezenta analogii cu mișcările de tineret ale statelor totalitare de tip fascist.

Cu educația tânărului spartan se ocupa un *paidonomos* – recrutat dintre adulții stăpâni de sclavi care se distinsese prin curaj în lupte și prin înțelepciune – în fapt el devenea stăpân absolut al tânărului. După legendarul legiuitor spartan *Licurg* de educația copiilor se ocupau toți cetățenii. Aceștia aveau dreptul să pedepsească pe oricare tânăr care s-ar fi abătut de la rigidele norme de viață ale spartanilor.

La vârsta de 18 ani tinerii intrau în grupa *efebilor* unde sub conducerea *sofroniștilor* își perfecționau educația fizică și își completau instrucția militară și educația cetățenească. Tinerii efebi luau parte la manevrele armatei și apărau ordinea din oraș. De educație militară nu erau scutite nici

tinerele. Fetele primeau o educație premilitară: alergări, marșuri, luptă, aruncarea suliței. În caz de război trebuiau să poată înlocui bărbații din garnizoana orașului.

Educația spartană, după fericita formulă a lui W.Jaeger, avea ca scop să formeze o cetate întreagă de eroi, de soldați gata să se jertfească pentru patrie. De altfel, virtutea fundamentală și aproape unică a cetățeanului statului totalitar este, în fapt, supunerea. Dresat cu minuție în acest sens, copilul nu rămâne niciodată abandonat sieși, fără un superior; el datorează supunere ierarhilor, și chiar oricărui cetățean adult pe care-l poate întâlni în drum.

Morala civică, făcută din devotament față de patrie și obediență față de legi, se dezvoltă într-un climat de austeritate și ascetism caracteristic atât Spartei cât și statelor moderne care au încercat s-o imite; virtutea spartană cere, cum spunea Mussolini, un „climat dur”

Caracterul militar al educației, al societății în ansamblu se va întoarce împotriva Spartei care va decade treptat contribuind fără să vrea, la afirmarea spectaculoasă a Atenei.

Cu totul diferită era educația copiilor și tinerilor la **Atena**. Probabil în decursul secolului al VI-lea aici educația *a încetat să mai aibă caracter militar*.

După mărturia lui Tucidide, atenienii au fost primii care au abandonat vechiul obicei de a circula înarmați și renunțând la armura de fier, au adoptat un gen de viață mai puțin dur și mai civilizat. Din acest moment Atena se afirmă pentru prima dată în rolul de leader în toate domeniile.

La origine, nu par să fi existat diferențe prea sensibile în ce privește cultura, și deci educația diverselor regiuni ale Greciei. În secolul al VII-lea, întâlnim pretutindeni acel ideal civic și războinic pe care l-am întâlnit în Sparta. Un secol și jumătate, mai târziu, atmosfera la Atena s-a schimbat radical. Aici cultura, viața de zi cu zi și nu în ultimul rând *educația* au devenit civile. Elementul militar nu a dispărut complet, mai ales că războaiele neîncetate ale Atenei împotriva vecinilor săi cât și a perșilor făceau apel mereu la patriotismul cetățenilor. Dar este foarte probabil ca grija de a pregăti direct cetățeanul pentru viitoarele îndeletniciri de luptător să fi încetat să joace un rol preponderent în educația tânărului grec.

Pedagogia ateniană, ce va servi drept model și sursă de inspirație pentru întreaga Grece clasică se orientează în cu totul alt sens decât în Sparta.

Schimbările sociale și politice determinate și de marea colonizare greacă din secolele VIII-VI î.d.H au provocat transformări în sistemul de educație atenian. Locul unei educații preponderent individuală și militară – de tipul celui pe care o primeau eroii lui Homer – va fi luat de *educația colectivă*, realizată în școli, unde grijii pentru dezvoltarea fizică, estetică și morală i se adaugă interesul pentru cultivarea intelectuală. Devenind mai puțin militară, în ansamblul ei educația vizează formarea cetățeanului capabil să se integreze într-o disciplină socială.

Educația particulară nu va dispărea dintr-o dată. Prin intermediul lui Aristotel aflăm că pedagogii vor discuta mult timp despre avantajele și inconvenientele fiecăruia dintre cele două sisteme. Educația avea un caracter particular până la vârsta de 18 ani când devenea obligația statului. Legile ateniene prevedeau obligația statului de a se ocupa de instruirea copiilor ca de o esențială problemă civică. Până la vârsta de 7 ani băieții și fetele erau educați în familie unde se aflau sub supravegherea părinților. De la vârsta de 7 ani băieții începeau să frecventeze școala. Fetele continuau să fie educate în familie, unde se obișnuiau cu gospodăria. În unele orașe grecești au existat și școli pentru fete. Este cunoscută școala de fete din Lesbos condusă de poeta Sapho (625 – 580 î.d.H.). Prin intermediul lui Maximus din Tyr cunoaștem numele a două „directoare de pensioane pentru domnișoare”, Andromeda și Gorgo. Învățământul feminin umbrit de dominanta masculină a civilizației grecești, revine la lumină în epoca elenistică dar mai ales romană.

De la vârsta de 7 la 12 – 14 ani băieții frecventau *școala gramatistului* și *școala kitaristului*. Uneori aceste școli erau urmate succesiv începând cu școala gramatistului, alteori se frecventau concomitent; în prima școală se învăța scrisul, cititul, socotitul iar în cea de – a doua, cântul, declamarea versurilor (îndeosebi din Iliada și Odiseea), și mai ales muzica instrumentală (kithara sau lyra)aflată la mare cinste la greci încă din epoca homerică.

Cultura și educația grecilor erau mai mult artistice decât științifice, iar arta lor – muzicală, înainte de a fi literară și plastică. Platon considera că, „cel care (cântăreț și dansator totodată) nu știe să-și țină rangul într-un cor, nu este cu adevărat educat”. Această formare prin muzică, ne explică filosoful avea o valoare morală : acționând asupra ființei umane, învățământul kitaristului contribuie și el la formarea unor tinerii cu „stăpânire de sine”, civilizându-i, făcând să domnească în sufletul lor armonia.

Ambele școli erau particulare. Spre deosebire de kitarist, care se ocupa cu instruirea copilului, pedagogul avea în sarcina sa educația acestuia. Volumul de cunoștințe era stabilit de profesor. Deși se contura un plan de învățământ, nu apăruseră încă programe școlare.

De la 12-14 ani băieții intrau într-o școală de alt grad – *palestra* – școală de lupte, unde timp de 2-3 ani, sub conducerea unui *pedotrib* se asigura mai ales dezvoltarea fizică armonioasă a tânărului. În *palestra* elevii duceau conversații politice și morale cu profesorii – *sofroniștii* sau cu persoane oficiale ale statului care vizitau deseori școlile. O parte din tinerii care urmăreau să ocupe funcții de conducere în stat continuau învățătura în *gimnaziu*.

Gimnaziul a fost o instituție de învățământ la mare cinste în lumea greacă. Pretutindeni unde se afla o colonie grecească funcționa și un gimnaziu. Gimnaziile erau complexe sportive având mai multe terenuri de sport decât palestrele și edificii anexe, cum ar fi piscine pentru înot cu portice, statui. Erau situate de obicei, la marginea orașului, într-un mare parc. La Atena au funcționat trei gimnazii importante: *Academia*, *Liceul*, și *Cinosarges*. În cel dintâi Platon și-a întemeiat școala filosofică care a funcționat 40 de ani și pe care, R.Flaceliere o considera „prima universitate din lume”. *Liceul* (*Lykeion*) care a funcționat în crângul zeului Appolo este celebru prin prelegerile de filozofie și știință ale lui Aristotel (el a funcționat până în timpul lui Justinian care l-a desființat). *Cinosarges*, era un gimnaziu rezervat metecilor,¹ care a fost un timp locul de întâlnire al cinicilor – școală filosofică care își trage numele tocmai de la acest gimnaziu.

De la 18 la 20 de ani tinerii atenieni prestau serviciul militar în *școala de efebi* unde se realiza și o instrucție politică prin studiul legilor țării. Școala de efebi avea caracter de stat.

În afara educației pe care o primea în școlile gramatistului și chitaristului, în *palestra* și gimnaziu dezvoltarea tânărului grec era puternic influențată de raporturile de prietenie pe care acesta le avea cu un adult. H.I.Marrou, într-o lucrare dedicată educației în antichitate aprecia că ”Pentru un grec, educația *paideia*, rezidă esențialmente în raporturi profunde și strânse care unesc personal un spirit tânăr și unul vârstnic, care era totodată modelul său, ghidul și inițiatorul său”.

Începând cu generația care a urmat lui Aristotel și lui Alexandru Macedon educația greacă „a parvenit la Forma sa clasică ...și definitivă”. Acum rolul culturii fizice se estompează progresiv în favoarea elementelor propriu-zise spirituale. Educația devine mai legată de școală. *Școala se afirmă și se dezvoltă ca instituție înlocuind ambianța clubului de tineret*.

Educația hellenistică este chiar ceea ce trebuie să numim educație clasică: ea este cea a întregii lumi grecești, când se stabilizează după cuceririle lui Alexandru Macedon și războaielor de secesiune ce au urmat morții sale. Ea va funcționa în întreaga lume mediteraniană. Specialiștii problemei apreciază că ea s-a extins asupra perioadei romane, anexând-o în fapt. Originalitatea latină este un aspect secundar, educația romană „nu este decât o adoptare a educației hellenistice la mediul de expresie latină”.

Studiile științifice și formele de învățământ superior în lumea greco-elenistică

Până la Socrate gândirea științifică a grecilor nu era delimitată de gândirea filosofică. De știință se ocupau în primul rând filosofi. Aceștia considerând filosofia „știința științelor” nu au dat atenția cuvenită cercetării fenomenelor lumii. Către sfârșitul secolului al V-lea î.d.H. domeniul științei începe să se delimiteze de cel al filosofiei. Din ce în ce mai mult disciplinele vor urma calea propriei specializări. Lucru din ce în ce mai evident în domeniul științei exacte al matematicii, astronomiei, opticii. În epoca clasică școlile de matematică au devenit mai numeroase. Un renume deosebit în acest domeniu îl avea *Academia* lui Platon. Cercetătorii dispută problema dacă aceasta era o „Asociație pentru promovarea științelor” sau mai degrabă un stabiliment de învățământ superior. Aceste școli au dezbătut problema numerelor figurative, a antinomiei par-impar, a iraționalelor, a rapoartelor, a aplicării ariilor și geometriei în spațiu. Matematicienii greci au acordat atenție problemelor de matematică superioară, un loc aparte ocupându-l problema cuadraturii cercului, a dublării cubului și a trisecțiunii unghiului, secțiunile conice. Caracteristica matematicii grecești – care o face superioară celei orientale – o reprezintă exigența demonstrației raționale.

În școala greacă științele matematicii au figurat la egalitate cu disciplinele literare asigurând programul ideal al *culturii generale*. Grecii sunt cei de la care ne vine noțiunea tradițională de cultură generală, care pretinde să ofere o formație - tip, generală și în același timp comună. Produsul ideal al

¹ categorie socială, în Grecia antică, lipsită de drepturi politice, formată din străini stabiliți într-un polis (oraș)

unei astfel de educație este, într-un fel, un țesut uman nediferențiat, dar de înaltă valoare, apt să facă față tuturor cerințelor.²

De la Arhimede până în epoca romană știința greacă este dominată de efortul de punere la punct de maturizare a rezultatelor obținute de generațiile ce s-au succedat, începând cu Thales și Pitagora.

Studiile superioare aveau un caracter mai puțin uniform decât gradele inferioare de învățământ. O primă formă îmbrăca haina efebiei. Efebica hellenistică încetând să mai fie o formă de serviciu militar obligatoriu, cultura intelectuală nu mai este străină programului său. Chiar dacă educația fizică rămâne partea esențială a instrucției ea nu mai este suficientă. Formația sportivă a efebului este dublată de lecții, conferințe și prelegeri care-i îmbogățesc spiritul. Dispunem de documente care ne fac cunoscute decrete în onoarea efebilor unei promoții, prilej cu care sunt felicitați tinerii pentru asiduitatea „la cursurile gramaticilor, filosofilor și retorilor”, precum și alte conferințe.

Asemenea cursuri aveau loc la Atena, Pergam, Efes, Epidaur. Programul lor era foarte larg. El se baza pe cele două discipline caracteristice învățământului superior, cele pe care le predau, pe de o parte, filosofii, pe de altă parte retorii. Învățământul acesta era completat uneori de audieri ale poezilor sau muzicienilor. Situația era identică de la Atena până la extremitatea lumii grecești – la Histria, de exemplu. În această colonie de pe țărmul Mării Negre este amintit un medic venit din Kyzikos care ținea conferințe efebilor în prima jumătate a secolului II-lea. Alături de profesorii ocazionali documentele menționează și profesori recrutați prin grija și cheltuiala gymnasiarhului, care țin efebilor cursuri continue, pe toată durata anului; exista deci un învățământ în adevăratul sens al cuvântului. Efebii dispuneau, pentru a se pregăti, de biblioteci de studiu. Este interesant faptul că fiecare promoție avea obligația de a o dota cu un lot de o sută de volume. De multe ori se organizau competiții „bazate pe materiile de învățământ ce țin de filologie” și gimnastică, cum întâlnim la Atena la sfârșitul secolului II. Dominant era însă caracterul sportiv al acestor întreceri.

Se poate totuși vorbi de un învățământ de înaltă calificare din punct de vedere tehnic la Mouseion-ul din Alexandria. În capitala monarhiei lagide Ptolemeu I Soter(323-285 î.d.H.)se instituiseră o remarcabilă organizare a cercetării științifice. Erau atrași, din toate colțurile lumii grecești nu numai poeți și literați ci și savanți, geometri, astronomi, medici, istorici, critici și gramatici scutiți de impozite și de orice alte obligații, hrăniți pe cheltuiala regelui „pensionarii Mouseionului”, cum mai erau numiți, își duceau viața în comunitate. Lipsiți de griji materiale savanții se puteau dedica studiilor, dispunând de admirabile instrumente de lucru puse la dispoziția lor, cum erau Grădina botanică și zoologică și mai ales faimoasa bibliotecă, cu Serapeion-ul ca anexă, bibliotecă unică în istoria antichității prin bogăția sa în număr și în calitate; catalogul întocmit între 260 – 240, de cel de-al treilea custode al său Kallimachos, cuprindea nu mai puțin de o sută douăzeci de mii de volume.

Mouseionul era în principiu un centru de cercetări științifice, savanții și erudiții nu aveau obligația să predea. În timp ei au ajuns să facă și acest lucru. Mai mult acest învățământ, destul de activ, a dat naștere la apariția mai multor școli rivale în anumite discipline.

Cert este că Mouseionul a făcut din Alexandria o adevărată cetate universitară. În secolul al IV-lea, de exemplu, școala de medicină de aici atrăgea studenții din cele mai îndepărtate zone.

Surprinzător poate, dar documentele nu atestă, cu excepția medicinei, *nici o disciplină tehnică* (care să corespundă exercitării unei profesii determinate) nu a făcut obiectul unui sistem de studii regulate în epoca greco - hellenistică. Deși sunt atestați avocați profesioniști în Egiptul ptolemeic recunoscuți oficial de lege, nu constatăm nicăieri existența unor școli de drept; învățământul în această disciplină va reprezenta una dintre inovațiile Imperiului Roman. Suntem obligați să presupunem că avocații, juriștii se formau prin experiență și rutină în cabinetul practicienilor. Lipsa documentelor ne obligă la aceeași concluzie în privința celorlalți tehnicieni: ingineri(de geniu civil și militar), topografi, marinari atât de bine reprezentați în civilizația elenistică, dar atât de absenți din învățământul său.

Formarea tehnicianului păstrează ca și cea a savantului, un caracter simplu: legătura între maestru și discipol; elevul se formează în contact cu un om de meserie.

1.3. Educația romană

Sistemul de educație romană a cunoscut o organizare corespunzătoare etapelor evoluției statului roman.

² Iulian Apostatul, cunoscut reprezentant al hellenismului considera că omul bine dotat care a primit educația clasică, devine capabil de orice gen de acțiune deosebită; el poate la fel de bine să facă știința să progreseze, să devină șef politic, om de arme, explorator, erou – el este un dar al zeilor.

I. *Perioada regalității* – de la întemeierea Romei (753) până în 509 î.d.H.- se caracterizează prin proprietatea comună asupra pământului a celor provenind din vechile ginți ale Romei - *patricienii* . Cei care au venit mai târziu pe aceste teritorii, deși dispuneau de o mică proprietate particulară, erau lipsiți de drepturi politice – *plebeii* -. Economia eminamente agrară explică trăsăturile foarte originale ale celei mai vechi educații romane : o *educație țărănească*, în care respectul pentru strămoșii se situa pe primul loc. A evidenția tineretului valorile ancestrale, a le face respectate ca pe un ideal indiscutabil, ca normă a oricărei acțiuni era îndatorirea esențială a educatorului. Ideea o întâlnim și la greci în epoca arhaică. Dar la Roma, poziția tradiției a fost întotdeauna mult mai puternică, fiind obiect al unei venerații de necontestat. Cicero, celebrul orator recunoștea că, „Forța Romei se sprijină tot atât de mult pe vechile moravuri ca și pe vigoarea fiilor ei”.

Instrumentul, *cadru*l, *unei astfel de formații era familia*. Istoricii dreptului subliniază solida construcție a familiei romane, autoritatea supremă cu care era investit *pater familias*, respectul de care se bucura mama. În nici un alt domeniu rolul acestei celule sociale nu se manifestă mai pregnant ca în educație. Influența mamei marchează omul pentru toată viața (sunt celebre numele mamei fraților Gracchi – Cornelia; Attia mama lui Augustus și a rolului lor benefic în educația fiilor lor).

De la vârsta de 7 ani, copilul ca și în Grecia, ieșea de sub tutela exclusivă a femeilor pentru a intra, la Roma, sub autoritatea tatălui.

În pedagogia romană - tatăl reprezenta veritabilul educator. În contrast cu Grecia, unde tatăl care se ocupa prea mult de copilul său era considerat ridicol. Chiar și mai târziu când vor exista învățători, acțiunea lor va fi privită mai mult sau mai puțin asimilabilă influenței paterne. Capii vechilor familii romane gândeau la fel ca bătrânul Cato, care prin educația pe care o dădea fiului său dorea „să facă o operă desăvârșită formându-l și modelându-l după tiparul celei mai perfecte virtuți”. Aceeași solitudine o întâlnim și la Cicero supraveghind educația fiului și nepoților săi.

La vârsta de 16 ani educația familială lua sfârșit. În cadrul unei ceremonii solemne adolescentul îmbrăca toga virilă. Se număra din acest moment printre cetățeni dar aceasta nu înseamnă că formația sa era încheiată. Înainte de a începe ucenicia militară trebuia să dedice un an „uceniei în viața publică”. Supravegherea și îndrumarea acestei activități nu și-o mai lua tatăl, ci un vechi prieten al familiei, un om politic încărcat de ani, experiențe și onoruri³. La sfârșitul anului tânărul roman pleca la armată. „Ațasat de cabinet” sau ofițer de stat major, tânărul aristocrat își desăvârșea formarea în umbra unei mari personalități. Era momentul în care tânărul se orienta spre o carieră alegând, de obicei, între armată, justiție și oratorie. În funcție de această opțiune tânărul era dat în seama unui militar, a unui jurist sau a unui orator pe lângă care-și făcea ucenicia. Numărul acestor tineri era relativ redus, doar cei aparținând aristocrației aveau aceste opțiuni.

Dar în general, trăsătura caracteristică a educației era orientarea spre practică și integrarea în viața colectivității, deci în sensul de a ști cum să-și exercite drepturile și datoriile. Spre deosebire de lumea greacă, exercițiile fizice nu dețineau un loc de seamă în programul de educație. Echilibrul dintre dezvoltarea fizică a tânărului prin sport și educația sa morală nu reprezenta pentru romani – ca pentru greci – un ideal de educație.

II. În perioada *republicii* plebea a reușit să obțină unele drepturi cetățenești. Noile realități politice de la Roma au contribuit la organizarea învățământului. Se creează așa numitele *ludus-uri*, instituții particulare de învățământ (*ludus* înseamnă joc, amuzament, recreare).

Școala primară – unde băieții și fetele învățau împreună- începea la vârsta de 7 ani. Din secolul al II-lea î.d.H. școala era ținută de un dascăl de profesie (*ludi magistre*) plătit de părinți. Copilul învăța cititul, scrisul, socotitul și legile cuprinse în cel 12 table.

După cucerirea Greciei (146 î.d.H.) cultura ateniană se impune la Roma pătrunzând în întreaga societate. Nimeni nu a exprimat mai bine această realitate ca Horațiu „Grecia învinsă și-a învins la rândul său barbarul învingător și a adus civilizația sa în necioplitul Latium”. Limba greacă devine limba preferată a aristocrației romane. În familiile patricienilor erau aduși educatori greci care îi învățau pe tinerii romani limba și literatura greacă. Școlile de gramatică – de grad gimnazial – încep să aibă un conținut aproape asemănător cu cele din Atena (se studia mai ales *Iliada* și *Odissea* în limba greacă).

3. Cicero povestește, cum tatăl său l-a încredințat lui Q. Mucius Scaevola, unul dintre supraviețuitorii marii generații a Gracchilor. Sub îndrumarea sa el s-a inițiat mai ales în drept, asistând la consultațiile marelui jurist. Mai târziu Cicero avea să ofere aceleași servicii mai multor dintre tinerii săi prieteni

Cerințele vieții socio-politice ale republicii romane stau la baza organizării învățământului superior care unește gramatica cu retorica, (la fel ca în Grecia), fiind vorba în primul rând de învățământul artei oratorice. Prima școală *de retori* – cum erau numite – a fost înființată în anul 90 î.d.H. Cursurile lor erau urmate de tineri care împliniseră 17 ani și care urmau să studieze retorica, filosofia și jurisprudența. Această școală, indispensabilă pentru cariera politică rămâne apanajul aristocrației. Și aici învățământul se făcea în limba greacă. O educație lipsită de pregătire retorică pentru cine urma să intre în viața politică, era apreciată ca incompletă. ”Există două arte – spunea Cicero – care pot aduce omului cea mai înaltă stimă : una este arta comandantului , iar cealaltă este arta bunului orator”.

Odată cu extinderea dominației romane aparatul administrativ s-a mărit, complicându-se, determinând reglementarea drepturilor și datoriilor populației printr-un voluminos corp de legi. Pe de altă parte a obligat la pregătirea unui număr mai mare de juriști. Studiul dreptului – începând din secolul al II-lea d.H. funcționau școli publice de drept, în apropierea bibliotecilor publice – s-a bucurat de un înalt prestigiu.

În rândul familiilor aristocrate se obișnuia trimiterea tinerilor la studiu în centrele cele mai importante din Grecia și Asia Mică, Atena (între alții, aici s-a pregătit Cicero), Rodos, Pergam.

III. La sfârșitul secolului I î.d.H. și începutul secolului I d.H. statul roman trece de la republică la *Imperiu*. Extinderea teritorială a permis Romei să-și îndeplinească rolul de a implanta și consolida în lumea mediteraneană civilizația hellenistică pe care ea însăși o cucerise

Opera Romei a fost de „a face din lumea întreagă o patrie unică” de a reuni învingători și învinși în una și aceeași comunitate. În această operă civilizatoare școala a jucat un rol major.

Sistemul de instrucție și educație din imperiu capătă un caracter de stat. Un reprezentant al culturii romane (Aelius Aristeides) sesiza noua realitate. „Pretutindeni gymnasii ...școli”. Gimnaziul devenise simbolul instalării hellenismului pe pământ barbar. Școala elementară dădea o instrucție de bază, având menirea să pregătească cetățeni supuși și credincioși imperiului. Școlile de grad mai înalt pregăteau funcționari superiori și militari necesari statului. Profesorii au devenit funcționari de stat , obligați să îndeplinească dispozițiile acestuia, din momentul în care împăratul Vespasian (69-79) a acordat pentru prima dată salariu de stat profesorilor de retorică.

Învățământul superior continuă să rămână domeniul oratoriei.

Pregătirea științifică a tinerilor este sumară. Programele școlare se axează în primul rând pe „artele „literare și mai puțin pe disciplinele matematice. Concepția care domină era ca instrucția să fie gramaticală și doar dacă rămânea timp liber puteau fi făcute studii științifice.

Existau în Imperiul roman profesori de matematică, geometrie, atestați documentar din sec.I până în secolul IV, dar învățământul lor nu interesa decât o minoritate de elevi, presupunând în ce-i privea o vocație specială, de ordin științific sau tehnic.

Chiar și atunci când împăratul Theodosius al II-lea organizează, în 27 februarie 425, la Constantinopol, o Universitate de stat – care deținea un adevărat monopol al învățământului superior – studiile continuă să aibă caracter literar, filosofic și de drept.

Se poate, totuși costata, la un nivel inferior, dezvoltarea unei materii de învățământ de ordin propriu-zis tehnic – *stenografia* – (succesul ei se explica prin cerințele administrației). Antichitatea a cunoscut, într-adevăr, un sistem de notație rapidă a limbajului. Tiron, libertul lui Cicero este considerat, autorul acestei invenții. E greu de stabilit dacă acesta și-a inventat sistemul în toate elementele sau dacă „notele tironiene” sunt doar o adaptare în limba latină a unui sistem grec deja aflat în uz. La sfârșitul imperiului folosirea și prin urmare învățământul stenografiei s-a generalizat. *Notarii* (secretarii experți în arta acelor *notae*) sunt funcționari indispensabili administrației.

O știință romană propriu-zisă nu există. Preocuparea pur practică, tehnologică – dominantă în lumea romană – prevala net asupra interesului pentru o cercetare speculativă, teoretică.

Dar în istoria tehnicii contribuția romanilor a fost – în anumite domenii –considerabilă. Așa de exemplu în domeniul construcțiilor romanii au fost neîntrecuți. În privința planului orașelor, a taberelor militare meritul mare al romanilor constă în sistematizarea elementelor împrumutate de la greci și etrusci. Anumite tipuri de construcții au fost inventate de romani : arcul de triumf, apeductul, podurile, monumentul „trofeu”. Marea dezvoltare pe care au dat-o construcției boltei – invenție grecească perfecționată de etrusci – le-a permis să construiască poduri ale căror arcuri au deschideri colosale (podul din Alcantara – 27m). Întrebuințarea cu mare dexteritate tehnică a boltei le-a permis să multiplice sistemul de scări și să obțină adevărate performanțe tehnice – ca în cazul scării în spirală din

interiorul Columnei lui Traian. Apeductul exista în civilizația orientală și în lumea grecească, dar romanii i-au dezvoltat principiul aplicându-l la scară mare, construind conducte care ajung până la o lungime de 100 de km.

În agricultură au fost – se pare – primii care au folosit îngrășăminte chimice. Au devenit meșteri în fabricarea sticlei.

În sistemul de învățământ disciplinele științifice ocupau un loc foarte redus.

Educația tradițională, forma oameni cu spirit drept și subtil. *Imperiul Roman rămâne și el antic în disprețul său față de tehnicitate.*

2. Educația și instituțiile de învățământ în evul mediu

2.1. Educația între secolele VI – XIII

O dată cu împărțirea Imperiului Roman în anul 395 în cele două componente : Imperiul Roman de Apus și Imperiul Roman de Răsărit societatea a suferit importante schimbări: orașele mari au dispărut, drumurile și apeductele au fost distruse, schimburile comerciale s-au diminuat. Practic infrastructura generală a societății care ar fi facilitat dezvoltarea activităților științifice și educaționale a încetat să mai funcționeze.

Evenimentul din 395, cu urmări majore asupra continentului european, a făcut din Imperiul Roman de Răsărit depozitarul culturii antice, Bizanțul devenind centrul cultural al Europei. Aici, receptivitatea împăraților și nobililor laici față de cultura antică, comparativ cu a celor din Apus a contribuit la păstrarea tradițiilor culturale în centre ca Atena, Alexandria, Constantinopol. În aceste centre limba și cultura greacă erau predominante. Numeroase opere ale anticilor se aflau în posesia oamenilor de cultură de aici din rândul cărora unii funcționau ca profesori în școlile bizantine.

În Imperiul Roman de Răsărit au funcționat, alături de școlile bisericii creștine de pe lângă mănăstiri și școli laice care promovau cultura elenă laică. Un timp destul de îndelungat au continuat să funcționeze vechile instituții de învățământ create de Platon și Aristotel - Academia și Lyceul. Ele aveau să fie desființate în anul 529 de împăratul Justinian. În secolele următoare singura școală superioară a rămas, cu unele întreruperi, *Academia din Constantinopol* înființată în 425, reorganizată în repetate rânduri (sec.IX,X,XI.). În secolul al XII-lea pe lângă această Academie a fost creat un *colegiu*, în care predau clerici dar și laici. Pe lângă disciplinele obișnuite – retorica, literatura și filosofia lui Aristotel – se predau și cunoștințe de medicină.

La începutul mileniului al II-lea centrul cultural cel mai înfloritor pe continent era Bizanțul. Acesta a întrecut cu mult în importanță Alexandria, care – în epoca elenistică, depășise faima Atenei.

Dintre profesorii care s-au remarcat în Academie prin activitatea lor pe primul loc trebuie amintit Leon Matematicianul, care în secolul IX a predat filosofia și probabil, matematica după cum o sugerează numele său. În secolul al XI-lea s-a remarcat Mihail Psellos savant enciclopedist, care a întocmit un manual de logică aristotelică, foarte folosit în școala medievală. Acesta a avut un rol deosebit de important în răspândirea filosofiei lui Platon.

Cultura, educația bizantină poartă amprenta creștinismului, cu atât mai mult cu cât nu poate fi neglijat rolul Bizanțului în răspândirea creștinismului – din 1054 sub forma sa ortodoxă – . În Europa de răsărit concomitent cu răspândirea creștinismului cultura bizantină a “cucerit” tot mai mult teren. La sfârșitul secolului X, după organizarea primelor mănăstiri, s-au înființat *școlile mănăstirești* (aici se predau scrisul, cititul și cântările bisericești). În imperiu a continuat să funcționeze învățământul particular în familiile nobilimei, ai căror fii erau pregătiți de *maestrii de știință de carte* .

Cultura bizantină a găsit adepți nu numai în rândul populației slave și romanice din nordul Dunării dar a jucat un rol semnificativ și în dezvoltarea culturii arabe.

Abordarea problemei civilizației europene în ansamblul ei nu poate fi înțeleasă fără sublinierea aportului civilizației arabe în dezvoltarea acesteia. Cultura islamică, care a înflorit între anii 700 – 1300 a jucat un rol deosebit de important în *realizarea unui adevărat pod între elenism și Renaștere*. În perioada amintită cultura islamică a devenit cea mai avansată civilizație din vestul continentului european.

Activitățile comerciale intense au permis arabilor să vină în contact cu un număr mare de culturi – indiană și chineză de exemplu. Mai multe culturi au devenit părți componente ale civilizației islamice (cea turcă, evreiască, a creștinilor ortodocși). Fiecare dintre acestea a contribuit la formarea gândirii arabe. S-au afirmat mai multe centre culturale puternice, în secolele VIII – XII, din Asia Centrală

(Horezm), în Irak(Bagdad), Siria (Damasc), Cairo în Egipt, Cordoba în Spania. În aceste centre s-au afirmat numeroși oameni de știință în domenii ca : astronomia, matematica, medicina, filosofia.

Pe teritoriile locuite de arabi s-au creat școli elementare cu caracter religios *mektebe* și școli de nivel mai înalt *medrese*. În cele dintâi se învăța cititul, uneori și scrierea. *Medresele* erau școli superioare de teologie – cartea de bază era Coranul – dar se predau și cunoștințe de matematică, astronomie și medicină. Predarea se făcea în limba arabă care, pentru Orientul Apropiat a jucat rolul limbii latine pentru Vestul Europei și greaca pentru Răsăritul continentului.

Dintre școlile superioare musulmane de cel mai mare renume s-a bucurat cea din Cordoba (Spania). Prestigiul datorat profesorilor acestor școli, ca și biblioteca de 400 000 volume a atras numeroși studenți din Europa Occidentală. Această școală a permis pătrunderea lucrărilor anticilor mai ales a lui Aristotel în Europa de vest. **Averroes** (Ibn Rașd), profesor celebru al acestei școli are meritul de a fi dat o nouă direcție studierii operei lui Aristotel. Considerând activitatea de cunoaștere a naturii ca “cel mai demn serviciu divin”, Averroes a contribuit la orientarea școlii spre studierea științelor naturii.

Arabii nu numai că au contribuit la traducerea și conservarea lucrărilor științifice ale grecilor și indienilor, dar și-au adus efectiv aportul la dezvoltarea câtorva domenii ale științei. Matematica arabă a înflorit într-o anumită măsură datorită cunoștințelor moștenite de la greci și de la indieni. Dar ei au adus idei noi cu privire la soluționarea ecuațiilor, în trigonometrie și calcul numeric. (Termenii de algebră, algoritm, azimut le aparțin). Chimia s-a dezvoltat ca știință experimentală tot în lumea arabă. Substanțe necunoscute grecilor, cum ar fi boraxul sau sarea de amoniu, au fost preparate de chimiștii arabi.

Cunoștințele acumulate de arabi s-au transmis în Europa creștină prin intermediul traducerilor făcute din arabă în latină.

2.2. Învățământul orășenesc și universitățile

În vestul continentului, din secolul al V-lea, ca urmare a invaziilor barbare și a declinului orașelor sistemul școlii romane clasice a dispărut (el a mai rezistat în Italia). Singurul sistem organizat de învățământ din Occident rămâne cel patronat de Biserică : *școala monastică, cea episcopală și parohială*. Membrii clerului și a ordinelor monahale erau de fapt singurii oameni știutori de carte. În principiu toți călugării trebuiau să știe să citească și să scrie. ”Regulile” monastice prevedeau obligativitatea predării scrisului și cititului, un număr de ore zilnic erau dedicate lecturii. De fapt, mănăstirile medievale au rămas focare de cultură chiar și în împrejurările istorice cele mai grele. Prin urmare, primele școli din Europa apuseană au fost organizate pe lângă mănăstiri, și mai târziu, pe lângă catedralele episcopale.

Un rol important în organizarea școlilor mănăstirești l-a avut călugărul Benedict (sec. VI) – cel care a înființat Ordinul Benedectinilor în anul 529 – și care îi îndemna pe călugări să se ocupe cu studiul și cu copierea manuscriselor.⁴

Școlile care funcționau pe lângă mănăstiri erau de două tipuri : școala interioară și școala exterioară. Cea dintâi pregătea copiii oferiți bisericii pentru a deveni călugări (pueri oblati). Educarea lor se realiza prin izolare de restul prin izolare de restul lumii. În timp ce pentru copii și tinerii care se pregăteau pentru viața exterioară mănăstirii erau organizate școlile exterioare. Programul școlilor era foarte apropiat, mai ales al dominicanilor și franciscanilor. Se studiau cele șapte arte liberale a căror origine se afla în școala greacă și romană. Cele șapte arte erau grupate în *trivium* și *quadrivium*. Prima grupă cuprindea gramatica, retorica și dialectica iar a doua – aritmetica, geometria, astronomia și muzica. Cei care încheiau studierea celor trei discipline treceau la *quadrivium*. Datorită conținutului lor, cele patru discipline care compuneau a doua treaptă erau numite și *artes reales*. Studiul lor avea orientare teologică. Predarea matematicii și astronomiei era subordonată socotirii calendarului și interpretării numerelor cuprinse în Biblie. Geometria era studiată și practică mai mult de arhitecți. Profesorii se ocupau puțin de geometrie. Au existat, însă, maeștrii reputați pentru cunoștințele lor în acest domeniu – ex. cei din Liege și Koln din sec.XI – care studiau probleme legate de măsurătoarea câmpurilor, de problema sumei unghiurilor interioare ale unui triunghi etc. Nu poate fi neglijat faptul că în aceste școli tehnologia mai ales meșteșugurile și practicarea agriculturii se studia intens.

⁴ și alte ordine călugărești s-au îngrijit de organizarea școlilor pe lângă mănăstirile lor – dominicanii, franciscanii, ieromiții

Activitatea școlilor mănăstirești în Europa occidentală a fost încurajată de **Carol cel Mare** (768 – 814). El a decretat în 789 că fiecare mănăstire trebuia să pună bazele unei școli. *Aceste școli, oficial instituite, au devenit precursorile primelor universități.* De numele lui Carol cel Mare(Charlemagne)se leagă și inițiativa înființării pe lângă curtea imperială a *școlii palatine* pentru instruirea fiilor împăratului și a celor mai de seamă nobili din imperiu. Dorind să dea strălucire școlii palatine, Carol a chemat din Anglia unul dintre cei mai importanți profesori ai timpului *Alcuin*(735 – 804), care desfășurase o activitate remarcabilă la școala mănăstirii din York. Alcuin, ajutat de alți oameni de școală a întreprins o adevărată reformă școlară, (pentru această activitate a fost considerat ca fiind primul ministru al instrucției publice din Franța). Programul școlii palatine conținea cele șapte arte liberale, dar se puneau un foarte mare accent pe studiul aritmeticii și astronomiei. Școala Palatină carolingiană nu trebuie înțeleasă ca un gimnaziu, ca o instituție stabilă, cu o organizare clară, cu un corp profesoral permanent. Ea nu avea un sediu stabil, elevii însoțeau curtea regală în deplasările ei. Dar ea „a fost cea dintâi care a oferit tinerilor laici o instrucție clasică”, după cum s-a apreciat.

Carol cel Mare a stimulat și activitatea *școlilor parohiale*, care constituiau o a treia categorie de școli de pe lângă instituțiile bisericești. În această școală elementară învățătorul predă cititul, scrisul, cântul(bisericesc) și socotitul (nu se știe exact dacă toate cele patru operații). Ele nu erau predate tuturor elevilor și nici nu erau predate paralel, ci în zile diferite și chiar în etape succesive. În secolul al X-lea a început să fie adoptată și tot mai mult difuzată o nouă metodă de calcul, cu ajutorul abacului - tabla de socotit cu bile alunecând pe bare transversale cunoscută în Antichitate de greci și de romani și (probabil că înaintea acestora)de chinezi.

În timp ce educația nobililor clerici se făcea în mănăstiri prin studierea celor șapte arte liberale, *instrucția nobililor laici* avea un scop diferit realizându-se prin alte metode și având un conținut alt. Scopul educației nobilului laic îl reprezenta *formarea cavalerului feudal*, priceput în mânăuirea armelor. În ce privește știința de carte aceasta era puțin prețuită de către cavaleri.

Un caracter predominant religios avea și educarea fetelor. Ele își însușeau cunoștințe de citit și scris în limba latină, fie că studiau în familie sau mănăstiri, își formau deprinderi practice specifice îndeletnicirilor gospodărești.

Ca urmare a dezvoltării meșteșugurilor și comerțului în secolele XI –XIV, are loc dezvoltarea orașelor care ajung să înlăture dominația seniorială, recunoscând doar puterea regilor. Conducătorii orașelor ținând cont de noile cerințe vor da o nouă organizare învățământului chemat să asigure pregătirea viitorilor funcționari, consilieri, magistrați. Necesitatea pregătirii unor categorii de oameni care nu intenționau să devină clerici și care nici nu aparțineau nobilimii impunea scoaterea școlii din mănăstiri. Drept urmare iau ființă *școli de gramatică și școli latine* cu caracter particular și orientare laică. Școlile de gramatică cu o durată de 2-3 ani asigurau o pregătire elementară, în timp ce școlile latine frecventate de fii negustorilor bogați și care aspirau la funcțiile administrative ale orașului, aveau o durată de 5-6 ani, oferind o pregătire superioară.

Progresul înregistrat în domeniul meșteșugăresc, cerința pregătirii la un nivel superior al celor care constituiau breslele meșteșugărești și ghidele negustorești au impus organizarea unui învățământ adecvat. Astfel iau naștere *școli particulare ale breslelor și ale ghildelor*. Rolul lor a fost foarte important în afirmarea factorului național, predarea realizându-se în limba maternă și nu în limba latină. Ele au contribuit foarte mult la desprinderea învățământului de biserică și la înlăturarea tutelei acesteia. Disciplinele predate în aceste școli aveau tot mai mult un caracter realist, ținându-se cont de cerințele pregătirii meșteșugărești. Mai mult chiar, profesorii clerici sunt înlocuiți cu profesori laici.

Acțiunea de înlăturarea a controlului bisericii asupra instrucției se intensifică în secolele XII-XIII, când în orașe iau ființă **școli comunale**. Puse la început sub autoritatea episcopului ele nu erau școli de începători ci școli de nivel mediu. Cursurile lor erau urmate de tineri care doreau o calificare superioară într-o specialitate anume : medicină drept, teologie. Cu timpul cei care urmau cursurile acestor școli se unesc în asociații pentru a-și susține revendicările în fața administrației orașului și autorităților religioase. Asociațiile vor merge până la solicitarea autonomiei față de autoritățile civile și religioase. Profesorii nu vor rămâne în afara noului curent ci se vor integra și ei asociațiilor. Ia naștere o mișcare de emancipare care se conturează în cadrul comunităților pe care elevii le constituie cu magistrii lor la începutul secolului al XIII-lea, și care coincide cu înființarea corporațiilor.

„Universitățile” devin asociații de studenți și de profesori vizând eliminarea tutelei episcopului, sau a puterii laice, în unele cazuri (staroste regal la Paris) pentru a apăra, în schimb, independența și privilegiile comunității școlare. Mișcarea începe încă de la sfârșitul sec. al XII-lea. La Paris, în 1194

Papa Celestin al III-lea acordă corporației studențești primele sale privilegii. Recunoscută oficial de Papă în 1209, Universitatea din Paris primește în 1215 primele sale statuti, stabilind regulile de alegere a magiștrilor, regulile disciplinare și obiectele de învățământ. Cu toate acestea, în urma unor grave incidente Universității din Paris i s-a recunoscut de Papa Grigore al X-lea, abia în 1231, dreptul de a se organiza singură și monopolul acordării gradelor didactice⁵.

Nașterea altor universități are loc după aceeași schemă. La Oxford, emanciparea are loc între 1230 și 1240 urmată de rivala acesteia Universitatea din Cambridge. La Bologna, școala episcopală devine universitate în 1219 în urma unui conflict care o opune nu autorității ecleziastice, ci celei comunale. Nu toate universitățile au luat naștere în urma unei rebeliuni împotriva puterii. Cea de la Napoli a fost întemeiată în 1224 de Frederic al II-lea, cu scopul de a rivaliza cu cea din Bologna, și de a furniza regatului Siciliei funcționari cu o înaltă calificare. Altele au fost create din inițiativa Bisericii, cu scopul de a combate sau preveni întoarcerea la erezie – cazul universității din Toulouse, întemeiată în 1229. În secolul următor apar universități la Praga(1347-1348), Cracovia(1364), Viena(1365).

Înzestrate cu statuti și organizate după modelul altor corporații, universitățile, la fel ca și clericii nu se supuneau jurisdicției obișnuite a suveranului sau orașului. Membrii lor se grupau în „națiuni”, care, la originea lor, îi adună pe studenții veniți din aceeași țară (la Paris se adunau, ”națiunea” franceză, normandă, picardă, engleză). Nașterea universităților răspundea noii realități rezultată de pătrunderea „între 1100 și 1200 [...] în Europa occidentală a unui mare val de cunoștințe noi, în parte prin Italia și Sicilia, dar mai ales prin mijlocirea studioșilor arabi din Spania : operele lui Aristotel, Euclid, Ptolemeu și ale medicilor greci, noua aritmetică și textele dreptului roman, care rămăseseră ascunse”, și care demonstrau că vechile cadre tradiționale ale învățământului nu mai erau în pas cu cerințele societății

Învățământul se făcea în limba latină, organizat în două cicluri, în cadrul a patru Facultăți: *Artele(Științe și Litere)*, *Decretul(dreptul)*, *Teologia* și *Medicina*. Statutele universităților stabileau durata studiilor, programa cursurilor și condițiile examenelor pentru obținerea gradelor academice. Durata studiilor varia după țări, și chiar de la o universitate la alta. Examenele de obținere a diplomelor pentru diferite grade aveau norme precise; dar, fiecare universitate avea regulamentul ei. Activitatea într-o universitate se desfășura sub formă de cursuri (lecție), discuții (disputationes) și studiu individual în bibliotecă. La discuții participau nu numai discipolii celui care conducea discuțiile, ci și elevii ai altor profesori, rivalii celui alt. De cele mai multe ori discuțiile erau foarte aprinse și nu de puține ori, se încheiau cu certuri și încercări.

Titlurile acordate în urma examenelor “erau de natură corporativă – în sensul că, în cadrul universităților, îi aducea pe foștii studenți promovați în situația de a putea preda la rândul lor”. Dar puțini puteau obține *licentia docendi* pentru a putea preda. Taxele mari îi împiedecă pe foarte mulți să-și finalizeze studiile. (de ex. Din documentele universitare ale timpului s-a calculat că la Facultatea de drept din Bologna -la sfârșitul secolului al XV-lea – numai un student din patru devenea *bacalaureat* și doar unul din 20 obținea diploma de *licentia docendi*)

Predarea în universități a evoluat de la *scolastică la știință*. *Scolasticii* din secolul al XIII-lea absorbind învățătura anticilor au încercat să o reconcilieze cu învățăturile Bisericii catolice. Sfântul Toma d’Aquino, unul dintre fondatorii școlii scolastice, a susținut că atât credința religioasă cât și judecata rațională, pot duce la acumularea de cunoștințe. El aprecia că atât Platon cât și Aristotel erau compatibili cu religia creștină. Cu timpul a devenit tot mai evident că Aristotel și Biserica nu erau compatibili.

„Universitatea medievală, constata pe bună dreptate O. Drâmba - matrice a universității moderne, dar în esență, fundamental diferită – este o instituție tipic europeană, absolut originală și caracteristică Evului Mediu”. În raport cu structura organizatorică a învățământului superior din lumea bizantină universitatea Occidentală era cu totul deosebită.

2.3. Umanismul și educația

Secolul al XV-lea deschide o nouă epocă pentru Europa. Aceasta se bazează mai puțin pe inovațiile economice sau sociale și mai mult pe “tripla revoluție” care afectează creștinătatea de la sfârșitul Evului Mediu când are loc o reconsiderare a valorilor medievale : Umanismul care inspiră Renașterea artistică și mișcarea care reformează Biserica.

⁵ În sec. al XIII-lea, în urma activității neobosite a călugărului Robert de Sorbon, Universitatea din Paris s-a bucurat de o faimă ce depășea cu mult alte instituții similare

În secolul al XV-lea prin cuvântul *humanitas* se înțelege cultura laică opusă culturii teologice. În secolul următor termenul de *humanitas* este expresia a ceea ce este specific omenesc. Marea ambiție a umaniștilor este să pună în valoare Omul și demnitatea lui, la nivel individual și social și să definească un mod de viață care să aibă drept regulă realizarea acestui obiectiv. Ei *renunță la scolastica* rigidă și formală dela sfârșitul secolului al XIV-lea căutând să redescopere Antichitatea. Aforismul lui Terențius (190 – 159 î.d.H. "Nimic din ceea ce este omenesc nu-mi este străin" devine maxima predilectă a umaniștilor. *Ei aveau convingerea că studiul sciitorilor antici – greci și latini – reprezintă principalul mijloc de dezvoltare morală și intelectuală.* Ca urmare umaniștii se consacră studiului scriitorilor antici. Aceasta presupunea cunoașterea limbii latine, purificată de deformările Evului Mediu, a limbii grecești și ebraice. Astfel pe de altă parte era redescoperită filosofia antică, pe de altă erau scoase la lumină lucrările geografilor, fizicienilor sau matematicienilor uitați : Pliniu, Pitagora sau Euclid. Activitatea aceasta a fost stimulată, după căderea Constantinopolului 1453, când mulți erudiți de limbă greacă au fugit în vestul continentului, majoritatea stabilindu-se în Italia. De altfel, teritoriul Italiei devine principalul depozitar al operelor filosofice și științifice ale antichității.

În epoca Umanismului și Renașterii întâlnim o reacție generală față de unilateralitatea evului mediu, când s-a manifestat tendința către preocupări multiple, chiar o *universalitate a preocupărilor umane* exemplificată prin activitatea lui Dante, Leonardo, Michelangelo.

O epocă atât de bogată în schimbări a impus noi cerințe educației, școlii. Încă din sec.XII-XIII sistemul de învățământ feudal se dovedise necorespunzător. În epoca Umanismului, în cotextul noilor aspirații tarele sale deveneau și mai evidente. Erau considerate necorespunzătoare nu numai conținutul învățământului – abstract, formal și rupt de realitate – cât și mijloacele de realizare – caracterul mecanic al metodelor. Umanismul se opunea atitudinii inumane manifestate prin aplicarea pedepselor corporale. Se cerea, tot mai mult, un învățământ care să răspundă nevoilor vieții, orientat spre cunoașterea naturii, a științelor. Dezvoltarea unilaterală, specifică vechii educații trebuia să fie înlocuită cu grija pentru dezvoltarea armonioasă – fizică și spirituală a individului.

Impactul pe care l-a avut asupra societății descoperirea unui nou drum spre Indii, a noii civilizații și mai ales a Lumii Noi nu poate fi neglijat . Noile posibilități de dezvoltare ale societății au făcut *necesară înmulțirea școlilor* – pentru fii negustorilor, patronilor, meseriașilor și ai intelectualilor (al căror număr era în creștere). Mai ales în mediul urban se deschid școli elementare, școli latine (gimnazii) și colegii – de nivel mediu – căror li se adaugă universitățile.

Dezvoltarea științei – ce răspundea cerințelor epocii și clasei în formare – burghezia – a impus cuprinderea în programa de studiu a noi obiecte de învățământ : istoria, geografia, mecanica, științele naturale.

Umanismul a contribuit la elaborarea a numeroase idei pedagogice prin care se exprima respectul față de om, încrederea în posibilitățile sale fizice și intelectuale de dezvoltare și orientarea în acest scop, spre studiul literaturii clasice laice și al disciplinelor realiste.

Punctul de vedere renescentist asupra educației este foarte bine reprezentat de *Vittorino da Feltre* (1378 – 1446)⁶. Cu toate că nu a lăsat nici o lucrare scrisă, da Feltre a fost un deschizător de drumuri. Deși nu și-a scris teoria , a aplicat-o. Reprezentant al umanismului, da Feltre avea încredere în puterea educației și respect față de posibilitățile de dezvoltare ale copilului. În concepția sa, educația trebuia să se facă potrivit aptitudinilor copilului, întrucât, susținea el, pe fiecare natura l-a făcut pentru o anumită activitate. Preocupat să asigure o dezvoltare armonioasă elevilor săi, da Feltre acordă multă atenție **gimnasticii**. Cercetătorii Renașterii consideră că la *Casa giocosa* – Casa veseliei, cum se numea școala înființată de el la Mantova – s-au separat pentru prima dată exercițiile de gimnastică de exercițiile războinice. El căuta să asigure elevilor o activitate variată – fizică și intelectuală – alternând în mod rațional efortul intelectual cu cel fizic. El manifestă o preocupare susținută pentru asigurarea unei „odihne active”, în vederea ridicării eficienței procesului instructiv și a cultivării forței și rezistenței fizice.

În planul educației morale, două aspecte se impun : supravegherea continuă a elevilor, însoțită de exprimarea severității față de comportarea lor, excluzându-se însă orice pedeapsă corporală. La *Casa giocosa* cei neglijenți la învățătură erau pedepsiți la studiu în timpul în care colegii lor se jucau.

Vittorino da Feltre introduce sistemul mixt în școală, alături de băieți la Casa giocosa se instruiau și fete. El pune în practică ideea egalității sexelor pe plan educațional. În același timp, alături de nobili

⁶ numele său ,de fapt era Vittorino Rambaldoni,dar a rămas în istorie nu cu numele de familie ci cu numele satului în care s-a născut,Feltre,lângă Veneția

erau educați și tineri care nu aparțineau acestei clase sociale, exprimând, astfel încrederea în capacitatea lor de instrucție și ideea dreptului la educație egală.

Prin ideile sale da Feltre s-a depărtat de practica medievală, punând în prim plan necesitatea formării omului, dezvoltat armonios, capabil să se orienteze spre o carieră sau alta după înclinațiile sale. Idei novatoare ca : luarea în considerare a înclinațiilor copiilor, îmbinarea supravegherii cu disciplina blândă, preocuparea pentru cultivarea unei exprimări frumoase, instruirea publică în locul celei cu preceptor îi aparțin.

Cu siguranță problema formării omului reprezintă o preocupare frecventă în lumea oamenilor de cultură ai Renașterii. Ea nu putea lipsi din scrierile „prințului umaniștilor”, *Erasmus de Rotterdam*(1476-1536). El și-a pus întreaga erudiție în slujba răspândirii științei, a culturii clasice, pentru a risipi ignoranța în care se zbătea societatea în care trăia. A criticat aspru învățământul epocii. Școlile erau considerate – în lucrarea sa *Lauda nebuniei* – „locuri de tristețe”, „pușcării”, „odăi de tortură”. Preocupat de răspândirea instrucției în rândul maselor a scris numeroase lucrări cu caracter pedagogic : *Despre prima educație liberală a copiilor*, *Despre planul de învățământ*, *Educarea femeii creștine*, *Despre educația bunei-cuviințe la copii*.

Insistența cu care Erasmus milita pentru promovarea culturii reprezintă o expresie a încrederii pe care o avea în puterea educației. În opinia sa, izvorul tuturor virtuților oamenilor se afla în educație. El considera că cel mai potrivit mediu pentru prima educație a copilului îl reprezintă familia. În situația în care în familie nu se afla nimeni care să corespundă exigențelor acestei sarcini se apela la un preceptor.

Ideea utilizării școlii ca mijloc de instrucție și educație chiar și pentru cei mai înstăriți, câștigă tot mai mult teren în secolul al XVI-lea. (Aceasta se explică prin necesitatea creșterii numărului celor instruiți și prin rezultatele excepționale pe care le-au avut unele școli încă din secolul precedent – ca faimoasa *Casa giocosa*). Ridicarea prestigiului școlii, în această epocă a făcut să apară mai mult ca până atunci, necesitatea unor anumite calități specifice educatorului și a pregătirii acestuia în instituții speciale.

Referindu-se la însușirile educatorului, Erasmus apreciază că acesta trebuie să fie tânăr, pentru a face învățământul plăcut și să fie prietenos, pentru a se face iubit de elevi. El considera, în mod just, că elevul învață cu mai mult interes și spor când îndeplinește această activitate cu plăcere. Erasmus aprecia că dragostea elevului față de profesorul său este un prim pas spre un studiu plăcut, atractiv.

Erasmus a imprimat o direcție nouă învățământului din epoca sa, reușind să extindă în general aria studiilor cu caracter laic.

O contribuție deosebită la dezvoltarea concepțiilor de educație a avut-o scriitorul francez *François Rabelais*(1494-1553) – călugăr în diferite ordine, student la medicină la 40 de ani, medic cu renume la Lyon, profesor în diverse orașe, autor al fantasticei povestiri despre uriașii *Gargantua și Pantagruel* -. Ideile pedagogice ale lui Rabelais rezultă, pe de o parte, din critica pe care o face practicii educative scolastice, pe de altă parte, din prezentarea procedeeleor noi de educație, specifice umanismului Renașterii.

Rabelais face numeroase referiri la mijloacele de educație și instrucție în lucrarea sa, *Gargantua și Pantagruel*. Un element esențial în concepția sa îl reprezintă fixarea unui program riguros de muncă și odihnă care să permită elevului să folosească eficient orice oră din zi. Spre deosebire de Erasmus, pedagogul francez, caută să-l lege pe tânăr mai mult de realitățile concrete ale lumii. El îl duce pe elevul său în natură, dar îl pune în contact și cu produsele muncii oamenilor, cu tehnica de lucru, legând învățământul de viață. Însușirea cunoștințelor trebuia să se realizeze, după părerea sa, în mod activ, prin intuiție, plăcut, pe baza stimulării interesului.

Realitatea înconjurătoare trebuia să fie obiectul, imboldul și câmpul de aplicare al cunoașterii elevului.

Întreaga pregătire intelectuală și fizică, în concepția lui Rabelais, trebuia să contribuie la formarea morală a tânărului, la formarea conștiinței sale. Profilul omului pe care îl avea în vedere era format din calități ca, harnic, hotărât, cinstit, voios, opus monahului format prin educația feudală – leneș, superstițios, ipocrit.

În condițiile apariției germenilor relațiilor de producție capitaliste, la sfârșitul secolului al XV-lea și începutul celui următor în Europa de vest, s-au înmulțit criticile asupra realităților sociale și a educației timpului. Un loc aparte îl ocupă, în această privință, *Thomas Morus*(1478-1535), considerat întemeietorul socialismului utopic. Autor al cunoscutei lucrări *Utopia*, își expune ideile despre

educație în capitolul „Despre arte și meserii”. Aici susține ideea unui învățământ general pentru toți copiii, în limba maternă. Școala, care trebuia organizată de stat, urma să asigure un învățământ pe baza cărui elevii își însușeau atât cunoștințe teoretice cât și deprinderile de muncă pe ogoarele din vecinătatea orașului

Munca manuală constituia pentru Morus un mijloc de dezvoltare fizică a elevilor. Pe lângă agricultură, fiecare tânăr era obligat să învețe o meserie la alegere. Și el considera că educația trebuia să fie egală pentru bărbați și femei.

Valoroasă apare ideea continuării de adulți a preocupărilor pentru propria instruire, pe care o susține în lucrarea amintită.

Idei apropiate a susținut și *Thomasso Campanella*(1568-1639). În lucrarea scrisă în 1602 și tipărită în 1623 – *Cetatea soarelui*, el susține idei asemănătoare cu ale lui Morus. Ca și acesta considera că educația este o problemă de stat, iar învățământul trebuia să fie general, obligatoriu și gratuit. „Toții sunt instruiți deopotrivă în toate artele” susținea Campanella. La el întâlnim ideea educației armonioase realizată prin exerciții de gimnastică, prin însușirea unei largi sfere de cunoștințe din diverse domenii și prin învățarea mai multor meserii. Susține necesitatea însușirii limbilor străine pentru a fi la curent cu realizările din alte țări pe plan științific .

Thomasso Campanella acorda o deosebită prețuire științelor, ale căror cuceriri trebuie folosite în activitatea productivă.

În concluzie în lucrările umaniștilor sunt prezentate cele mai înnoitoare tendințe ale vremii lor : învățământ pentru toți, egal pentru băieți și fete, cu preocuparea de a se asigura o pregătire teoretică și practică și grija pentru cultivarea adulților.

2.4. Educația și instituțiile de învățământ în Țările Române

a)Întemeierea statelor feudale românești și afirmarea independenței lor(în 1330 Țara Românească iar în 1359 Moldova) au impulsionat dezvoltarea economică și culturală. Dezvoltarea meșteșugurilor, a comerțului intern și extern, a schimburilor diplomatice cu țările vecine au dus la o mai intensă activitate a cancelariilor domnești, a cancelariilor de pe lângă administrația târgurilor și orașelor. Consolidarea statului a impus cerința firească a știutorilor de carte. Astfel a apărut o cerere de caligrafi nu numai pentru nevoile bisericii, cât și pentru cele laice. Existența unor documente domnești din secolul al XIV-lea atestă atât existența unor cunoscători ai cititului și scrisului pe lângă curțile domnitorilor ci și preocuparea pentru pregătirea lor.

Nu avem documente scrise care să ateste existența școlilor la o mănăstire sau alta din sec.XIII-XIV. S-au păstrat însă manuscrise despre care se știe sigur că au fost scrise în mănăstirile din Țările Române. În mai multe documente bisericești sunt pomeniți *anagnoști* sau *citeți* care îi ajutau pe clerici în desfășurarea ritualului religios. Ei au fost, cu siguranță, pregătiți de clericii știutori de carte, în mănăstiri. Între școlile mănăstirești s-au remarcat școala de pe lângă mănăstirea Neamțu și cea de pe lângă mănăstirea Putna. Este știut faptul că la Neamț s-a desăvârșit stilul caligrafic moldovenesc.

La mănăstirea Putna – ctitoria lui Ștefan cel Mare(1470) s-a organizat și s-a dezvoltat un sistem de școli și de ateliere similar celui de la mănăstirea Neamțu. Școala de la Putna a fost, până către sfârșitul secolului al XVII-lea o școală greco-slavonă, ce poate fi comparată cu „școlile latine” din Europa Centrală și din Apus. Aici se studiau discipline care în școlile europene făceau parte din *trivium* și *quadrivium*. Se învăța gramatica limbii slavone(possibil și a limbii eline); se predă retorica. În *quadrivium* se predă muzica (teoretică), astronomia și aritmetica.

În secolul al XV-lea în afara școlilor de pe lângă mănăstiri existau și *școli pe lângă episcopii și mitropolii*.

Având în vedere că o parte dintre caligrafi care redactau diverse acte din sec. XV-XVI se intitula *gramatici* se poate presupune că școala gramaticului, ca școală orășenească pentru societatea laică, era o realitate istorică și pentru țările române încă din secolul al XV-lea. În aceste școli unde se predă grămăticul sau cu o denumire slavonă procelnicul erau pregătiți copii și tineri laici pentru trebuințele cancelariilor domnești, ale administrației orașelor. Ca discipline de bază se predă scrisul – cititul în limba slavonă, tehnica redactării actelor.

Căderea capitalei Imperiului Bizantin a determinat pe uni oameni de cultură bizantini de rit ortodox să-și caute adăpost în nordul Dunării. Călugări greci și reprezentanți ai culturii slavo-bizantine au găsit sprijin pentru activitatea lor în mănăstirile din Țara Românească și Moldova.

Un moment important în cultura noastră l-a constituit introducerea tiparului și tipărirea primelor cărți slavone de către meșterul tipograf Macarie. Tipărirea cărților religioase a dus la o creștere a răspândirii lor în toate țările române.

Cea mai veche școală românească atestată documentar este aceea de pe lângă biserica din Șcheii Brașovului (1495). În această școală se însușeau limba slavonă, cunoștințe de cult și cântări religioase necesare clerului. Era o școală de nivel elementar, cu un fel de curs seminarial. Ucenicii acestor școli făceau parte din rândul țăranilor liberi și ai orășenilor.

Pentru fii de boieri exista un alt sistem de pregătire, asemănător cu acela al educației nobililor laici din Europa de Apus. Tinerii boieri erau formați pentru activitatea de conducere, de susținere a eforturilor domniei pentru păstrarea independenței.

b) *Scrisoarea lui Neacșu* din Câmpulung-Muscel adresată judeului Brașovului din 1521 este o dovadă că la începutul secolului al XVI-lea nu numai că se scria în limba română, ci se făcea și școală în această limbă. Din aceeași perioadă s-au păstrat primele traduceri din limba slavonă în limba română cu caracter bisericesc.

Pornind de la faptul că primele documente scrise în limba română având conținut fie religios, fie laic se poate aprecia că învățarea scrierii în limba română s-a realizat în școli organizate pe lângă bisericile orășenești sau pe lângă cancelariile domnești, cât și în unele școli mănăstirești.

Tiparul – prin Coresi – a permis răspândirea cărților scrise în limba română pe întregul teritoriu locuit de români, favorizând procesul de creare a limbii literare.

Anul apariției primei cărți a lui Coresi *Întrebare creștinească* – 1559, poate fi considerat ca dată sigură pentru funcționarea școlii din Șcheii Brașovului în limba română. După acest an, școala din Șcheii a funcționat cu un curs inferior – citit, scris, rugăciuni, cântece bisericești, catehism, și un curs superior – catehism, tipicul și muzica vocală bisericească, caligrafia, limba slavonă și probabil limba latină. Cursul superior era destinat pregătirii preoților și dieicilor din cancelarii.

În Țara Românească o școală importantă era aceea care funcționa pe lângă biserica Sf. Gheorghe vechi.

Un important eveniment cultural a avut loc în Moldova la jumătatea secolului al XVII-lea în momentul înființării de către *Iacob Eraclid „Despotul”* (1561-1566) a școlii latine de la Cotnari. El intenționa să-și apropie la Suceava pe unii din savanții de seamă ai Europei, reunindu-i într-o Academie. Se pare că, potrivit planurilor sale, începuse și organizarea unei biblioteci de curte. Despre existența școlii informații deosebite ne oferă cel care a fost profesorul ei *Johann Sommer*. Școala de la Cotnari urma să se integreze spiritului umanist al vremii care pune pe primul plan studiul limbii latine și a operelor literare ale antichității.

Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie – prima operă literară originală românească, elaborată la începutul secolului al XVI-lea, cuprinde numeroase idei cu privire la educația morală și politică a viitorului domn și a marilor boieri.

Concepția despre domnie a voievodului român este una nouă, de tip renesanțist. Idealul de domn nu este războinicul, nici despotul autocrat, ci omul ajuns la înțelepciune prin instruire. În repetate rânduri Neagoe Basarab revine asupra îndemnului ca domnul să se păstreze întotdeauna „desăvârșit și întreg”. El subliniază că întotdeauna voievodul va proceda „cu lege și judecată”. Criteriul de alegere a sfetnicilor îl va constitui nu originea ci meritul.

Prin ideile enunțate, scrierea lui Neagoe Basarab se înscrie curentului umanist al epocii.

Tehnologia Evului Mediu a făcut progrese apreciabile. În agricultură are loc perfecționarea utilajului (plugul cu roată și cormană). Tehnicile exploatării miniere sunt atestate în numeroase mine de fier, plumb, cupru, huilă. Sunt atestate folosirea procedeelor mecanice în industria textilă, metalurgică, minieră, a armamentului. La acestea se adaugă noile metode folosite în lucrările de arhitectură, de urbanism, de construcții de drumuri și poduri, importante amenajări portuare – porturi, diguri, faruri.

În secolele XIV – XVI, ideile științifice și tehnice găsesc o rezonanță certă, o audiență favorabilă, o receptivitate nouă. Are loc în știință și tehnică, ceea ce de multe ori a fost denumită „deblocarea mentală”. Nu a fost vorba de influența, este de la sine înțeles, reală și profundă a științelor asupra tehnicilor; acest lucru se va realiza abia spre sfârșitul secolului al XIX-lea. Este cunoscut faptul că de la originile gândirii științifice, tehnicile – au fost acelea care au sugerat oamenilor de știință subiectele, problemele de cercetare. La jumătatea secolului al XV-lea, se petrece o mutație fundamentală în raportul dintre „artele liberale” - cercetările științei pure (pe lângă cele umaniste) – și „artele mecanice”, prin urmare îndeletniciri practice, tehnologice, profund disprețuite de lumea intelectuală a Evului Mediu. Însă, tehnica devine una din activitățile dominante ale societății și prețuită

ca atare. La aceasta a contribuit și invenția tiparului care a asigurat difuzarea lucrărilor relative la diferite domenii ale tehnicii.

La sfârșitul secolului XV se poate vorbi de existența unei literaturi tehnice iar la începutul veacului următor se înregistrează o adevărată „avalanșă” de asemenea lucrări. Către 1450, -Milano – unde *Leonardo da Vinci* își făcuse ucenicia ca „inginer” era un centru important de cercetări și realizări de ordin tehnic.

Maestrii experimenterii, cum se numeau cei care își desfășurau activitatea în domeniul tehnic, erau convinși că știința nu își poate extrage seva vitală decât din aplicațiile practice, din experiență. Matematica era considerată instrumentul indispensabil al „artelor mecanice”, al tehnicii. „Matematica este paradisul științelor matematice, căci în mecanică se realizează ele”, considera Leonardo da Vinci.

După 1600 se folosește pentru prima dată, în Franța, titlul de „inginer” distinct de cel de „arhitect”. De aici termenul trece în alte țări, la început în accepțiunea de „inginer militar”, în timp ce arhitectul era considerat „inginer civil”. Însă de multe ori un inginer militar se putea ocupa și de inginerie civilă. În domeniul tehnologiei militare aportul inginerilor epocii a fost mai importantă în materie de fortificații decât de armament.

Lucrări publice de mari proporții au fost executate atât în Evul Mediu ; dar în perioada Renașterii, formarea statelor centralizate și prosperitatea economică a orașelor au favorizat o dezvoltare incomparabilă a unor mari programe de lucrări de interes public.

Încă de la sfârșitul secolului al XIV-lea se observă în Germania un reviriment al gândirii tehnice. Procesul se accentuează în secolul următor, mai ales în regiunea meridională a țării, când într-o mulțime de manuscrise apar numeroase desene de diferite mașini. Primul reprezentant al tehnologiei renascentiste germane a fost inginerul civil Konrad Kyeser (1366 – m.după 1405) autor al unei lucrări care s-a bucurat de un imens succes *Bellifortis*. Manuscrisul prezintă o mare varietate de inovații și invenții – căruțe, elevatoare, dispozitive hidraulice, mașini de asediu, arme de foc, armament defensiv, focuri de artificii, diferite unelte de muncă. Lor li se adaugă invenții de inginerie civilă, poduri și punți prefabricate pentru trecerea râurilor, tipuri variate de poduri rulante, flotante, pliante. Cercetătorii Renașterii vorbesc de o școală tehnologică germană cu un pronunțat spirit militar. Dar nu avem informații despre organizarea unui învățământ ingineresc.

Spiritul tehnic italian este fundamental diferit de cel german. Inginerii italieni „sunt adevărați umaniști, artiști sau savanți care, dincolo de problemele particulare – de altfel de interes mai larg decât cele ale germanilor, - caută soluții generale, explicații valabile, precum și mijloacele de a domina total noua lume ce li se oferă” aprecia francezul B.Gille. Caracteristic pentru „școala tehnologică italiană” este fecunditatea extraordinară a imaginației. Și cel mai bine ilustrează această apreciere *Leonardo da Vinci*. O simplă enumerare a invențiilor sale în domeniul tehnologiei militare atestă extraordinara imaginație a lui Leonardo, susținută de permanente cunoștințe și tehnice concrete, adeseori experimentale. Vom aminti câteva dintre acestea: un tip de „car acoperit” – o anticipație a carului blindat modern; poduri de campanie demontabile sau poduri militare suspendate prin vinciuri. O catapultă manevrată cu ajutorul unei roți cu clichet. Chiar și un aruncător de flăcări. Nenumărate sunt proiectele privind ingineria civilă. Senzaționale sunt schițele sale ce aparțin domeniului aviației. A imaginat un fel de ascensor pentru greutatea mari. De o mare diversitate sunt schițele și studiile de organe de mașini – în primul rând diferite tipuri de scripeti. Influența sa – directă sau indirectă – asupra tehnologiei secolului al XVI-lea o găsim atât în tratatele științifice și tehnice italiene dar și în cele franceze și germane.

Umanismul și Renașterea se împletesc cu o adevărată *Revoluție științifică*. Prin 1603, filosoful și savantul englez Francis Bacon caracteriza noua eră spunând că aceasta se distinge prin „deschiderea lumii datorită navigației, comerțului și viitoarelor descoperiri științifice”. Bacon a fost printre primii care au văzut în știință o unealtă puternică de cucerire a naturii. În *Noua Atlantidă* aprecia că țelul științei este „lărgirea hotarelor imperiului uman acolo unde totul este posibil”.

Publicarea teoriei heliocentrice a lui *Copernic* în 1543 este momentul în care este plasat începutul *Revoluției Științifice*. De altfel, pe tot cuprinsul vestului european știința modernă începuse să se contureze. În această perioadă au luat ființă în Italia *primele societăți științifice* cum ar fi *Academia Secretorum Naturae* (*Academia Secretelor Naturii*) și *Academia dei Lincei*. Prima înființată în 1560 a fost desființată de Inchiziție, la scurt timp. Cea de a doua (sensul *lincei* nu este cunoscut; emblema era un linx) înființată în 1603 este cea mai veche societate științifică existentă.

Un învățământ tehnic organizat lipsește însă și pe parcursul Evului Mediu și al Renașterii.

3. Educația și instituțiile de învățământ din epoca luminilor până la primul război mondial

3.1. Teorii cu privire la educație, care preced epoca luminilor

a) După aproape două secole de entuziasm față de cultura antichității greco-latine, se înfiripă o nouă direcție în cultura europeană, care consideră mai firească orientarea cercetărilor și a cunoașterii spre problemele naturii și ale lumii contemporane decât spre texte scrise cu 15-20 de secole în urmă.

Unul dintre cei mai reprezentativi exponenți ai acestei noi orientări a fost filosoful englez *Francis Bacon* (1561-1626). ”Ar fi o rușine pentru omenire – scia el – ca atunci când granițele lumii materiale

s-au lărgit la infinit prin descoperirea atâtor țări și atâtor mări și atâtor stele, lumea intelectuală să mai rămână închisă în granițele strâmte ale antichității”.

El a avut ideea constituirii unei societăți de savanți care prin activitatea lor să împingă dezvoltarea științei pe noi culmi. Pe baza sugestiilor sale a fost creată în Anglia *Societatea regală pentru înaintarea științelor*, 1662, urmată de *Academia de Științe* din Franța, 1666 și *Academia din Berlin* 1710.

Subliniind necesitatea studierii naturii Bacon propune ca metodă *inducția*, la baza căreia pune principiul cauzalității.

Lui Bacon îi alăturăm pe francezul *Rene Descartes* (1596-1650). Matematician, considera că *deducția* trebuie să devină metoda de cercetare fundamentală în filosofie. Întreaga concepție filosofică a lui Descartes este dedusă din axioma **cogito, ergo sum**.

Raționamentul cartezian a impus scop al educației dezvoltarea rațiunii. Dacă Bacon punea accent pe cunoașterea naturii prin experiență, contribuind astfel la stimularea orientării practice a învățământului anglo-saxon, teoria filosofică a lui Descartes a sprijinit constituirea unei direcții predominant teoretice a învățământului european.

Ideile celor doi filosofi au fost preluate adaptate și dezvoltate în diverse ramuri ale științelor demonstrând cât de puternic răspundeau cerințelor acelor vremuri. Ele au grăbit procesul de modernizare a învățământului și de dezvoltare a teoriei privind educația.

Deși a realizat un progres școala din secolele XV-XVI a continuat să pună accent pe *erudiție și elocință*, rămânând insuficient legată de nevoile vieții practice. Spre sfârșitul secolului al XVI-lea și începutul veacului următor a apărut tot mai evidentă necesitatea unui învățământ capabil să formeze lucrători de care industria manufacturieră avea mare nevoie. Accentul urma să se pună nu pe studiul limbii latine, ci pe cunoașterea naturii, a lucrurilor – deci pe **științe**. În locul unui erudit, școlii i se cerea cu mai multă insistență, formarea unor oameni de acțiune, practici. Noul conținut, predat în limba maternă, a impus adoptarea și a unor noi metode de învățământ, care să ușureze parcugerea de către elevi a drumului de la concret la abstract.

Trecerea spre un învățământ realist s-a desfășurat treptat și prin luptă cu tendința clasicist – umanistă care, a păstrat în unele țări un loc mai de cinste decât școala realistă.

Noile timpuri cereau nu numai organizarea învățământului realist, ci și extinderea instituțiilor școlare, cuprinderea unui număr mai mare de copii în procesul instructiv organizat.

Cel care a reușit să exprime pe plan pedagogic cerințele de dezvoltare ale societății din prima jumătate a secolului al XVII-lea a fost pedagogul ceh *Jan Amos Komensky* (cu numele latinizat *Comenius*). În *Informatorul școlii materne* tratează pentru prima dată, problemele educației în familie a copilului de vârstă preșcolară. Școala maternă (cum numește educația în familie până la patru ani) este considerată de el ca fiind factorul de bază pentru dezvoltarea omului.

Opera cea mai importantă a marelui pedagog ceh, care l-a impus peste veacuri, rămâne *Didactica magna* scrisă în 1632. Aici prezintă Comenius concepția sa asupra scopului și puterii educației, asupra educației morale.

Dacă predecesorii lui Comenius s-au limitat să formuleze unele idei cu privire la educație, el face un mare pas înainte, vrând să constituie o știință a educației.

Teoria asupra conținutului învățământului era cuprinsă în cerința “toți să învețe toate”. Comenius avea în vedere necesitatea asigurării unui cerc larg de cunoștințe din care să se selecteze ceea ce este principal, esențial și folositor. Prin această precizare se făcea un pas important spre delimitarea “obiectului de învățământ” de știință. În școală – preciza Comenius se vor învăța numai “bazele”, ceea ce este “principal” mai ales acele cunoștințe care pot fi folosite în viață. Autentic reprezentant al epocii sale, pedagogul ceh acordă - în comparație cu predecesorii săi – o mai mare însemnătate disciplinelor realiste. Aceasta pentru că, pe de o parte, ele erau folosite pentru viață, iar, pe de altă parte – argumenta el – așa cerea “ordinea naturii” – întâi lucrurile și apoi cuvintele.

Însușirea acestui conținut realist al învățământului urma să se facă în mod treptat, printr-o continuă lărgire a volumului de cunoștințe. Întrucât prezentarea cunoștințelor, printr-o lărgire treptată a volumului lor, amintește de niște cercuri concentrice concepția aceasta a lui Comenius privitor la conținutul învățământului a fost denumită mai târziu *teoria cercurilor concentrice*.

Meritul lui Comenius constă nu numai în faptul că s-a orientat spre un conținut legat în mai mare măsură de cerințele vieții, ci și pentru că a introdus o anumită ordine în prezentarea acestuia în fața

elevilor : treptat, gradat, concentric. În opinia sa, școala nu trebuia să pună accentul pe erudiție ci să deschidă elevului mintea pentru priceperea și înțelegerea lucrurilor.

Trebuie subliniată și *contribuția* deosebită a lui Comenius în privința *metodei didactice*. Deși recunoștea că aptitudinile elevilor sunt diferite, Comenius credea că întreg tineretul “poate fi educat și instruit după aceeași metodă” pentru că toți trebuie să fie conduși spre același scop – cultură, virtute, pietate – și pentru că toți au aceeași natură. În *Didactica magna* Comenius distinge o metodă pentru științe, una pentru arte și alta pentru limbi. Metodele pentru predarea celor trei categorii de discipline erau : intuiția și exercițiul . Intuiția era cerută mai ales pentru științe. Exercițiul mai ales de arte. Intuiția împreună cu exercițiul – pentru învățarea limbilor.

Într-o altă lucrare *Spicuri didactice* Comenius introduce o nouă metodă – *explicația* – cu funcția de a descrie lucrul prin trăsăturile sale esențiale.

Preocupat să asigure introducerea ordinii în întreaga activitate didactică, J.A.Comenius a pus bazele unui sistem de instruire cu un randament mult superior celui existent până atunci.

Opera sa este amplă. J.Piaget îl consideră fondator al unei didactici progresiv diferențiate în funcție de nivelurile dezvoltării copilului.

În epocă apare un interes mai evident pentru educarea fetelor. Existau pe lângă unele mănăstiri, școli speciale pentru educația fetelor. Educația era unilaterală, având aproape în exclusivitate un caracter religios. Cel care a susținut necesitatea instrucției fetelor a fost *François de Salignac de la Mothe-Fenelon* (1651-1715). Subliniind rolul femeii în societate Fenelon susținea necesitatea educării ei întrucât “o greșită educație dată femeilor face mai mult rău decât aceea a bărbaților, pentru că neorânduilele bărbaților provin adesea și din reaua educație primită de la mamele lor”. Pe baza ideilor lui Fenelon a fost înființată *Școala pentru fete nobile* de către doamna de Maintenon, 1686 la Saint-Cyr; prima școală pentru fete organizată în afara unei mănăstiri.

b) Preocupări susținute pentru educație întâlnim în această perioadă și în Tările Române.

Semnificativă în acest sens este opera cronicarilor. Cronicile lui Gr.*Ureche*, *Miron Costin*, *Ion Neculce* sunt și opere de educație. Ei și-au propus cultivarea conștiinței patriotice prin cunoașterea istoriei poporului .

Cel care teoretizează pentru prima dată la noi problemele educației a fost savantul de renume european *Dimitrie Cantemir*(1673-1723). Autentic “uomo universale”, principele savant a scris în domenii foarte diferite : filosofie, geografie, istorie, etică, filologie, muzică. Preocupările sale pentru problemele educației sunt cuprinse în două din scrierile sale : *Divanul, sau gâlceava înțeleptului cu lumea* , tipărită în limba română și limba greacă la Iași în 1698 și *Locuri obscure în catehism* scrisă în 1720 în limba latină.

Divanul reprezintă cea dintâi scriere de etică a unui român, în limba română. Este o carte scrisă în scopuri educativ – morale. Intenția educativă reiese din primele pagini. “Lipsa de învățătură și ignoranța lucrurilor ușor de cunoscut, sau lipsa de minte și de socoteală a oamenilor sunt cauzele multor rele, de pildă, a părăsirii virtuții și a dobândirii răutății sau păcatului”, considera domnul cărturar. Ignoranța, în opinia sa, putea fi stopată prin : cunoașterea de sine, cunoașterea lui Dumnezeu și cunoașterea lumii. Întreita cunoaștere ducea, către ceea ce Cantemir definea ca “minte sănătoasă”, în sensul de minte călăuzită de idealul virtuții. Prin urmare el considera că educația intelectuală se afla la temelie educației morale, fiind subordonată acesteia.

Caracterul umanist al culturii care se va dezvolta vertiginos la poporul român în pragul secolului al XVIII-lea se bazează și pe îndemnul lui Cantemir făcut românilor de a renunța la limitele înguste ale culturii slavone, “în care nu puteau învăța alte științe”, și să învețe “științele grecești”, întrucât acestea sintetizau cultura epocii, în conepția sa.

3.2. Epoca luminilor.Educația și instituțiile de învățământ

Cu toate că numeroase critici la adresa educației de tip feudal au fost exprimate încă din secolul al XV-lea, iar principiile unui nou sistem de educație eliberat de tarele feudalismului fuseseră formulate în repetate rânduri, învățământul a înregistrat progrese foarte lente. Ideile lui Comenius, Fenelon, pătrundeau foarte încet.

O dată cu întărirea în plan economic a burgheziei, cu intensificarea acțiunii acesteia împotriva nobilimii feudale pentru obținerea puterii politice se conturează un curent de gândire nou care voia și credea că poate să rupă definitiv cu trecutul, punându-și întreaga speranță în rațiunea umană – capabilă să găsească soluțiile cele mai eficiente pentru multitudinea problemelor epocii.

ILUMINISMUL reprezintă expresia încrederii oamenilor în progres, în capacitatea științei de a oferi răspunsurile pentru toate problemele lumii de atunci. Iluminismul a fost o expresie a încrederii în capacitatea rațiunii de a pătrunde în tainele lumii, în capacitatea omului de a înfăptui progresul.

Încrederea în puterea educației, ca și îndatorirea statului de a se ocupa de instruirea maselor au fost două din ideile înscrise în programul de acțiune al reprezentanților iluminismului. Idei care corespundeau aspirațiilor burgheziei în plin proces de afirmare în vestul continentului european. Clasă activă, profund angajată în viața economică a societății ea acționa pentru un învățământ realist și practic. Pronunțându-se pentru un învățământ care să lumineze masele acțiunea burgheziei a stimulat teoriile cu privire la educație.

Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), considerat un iluminist democrat, a pregătit prin ideile sale Revoluția franceză de la 1789. Susținând egalitatea oamenilor în fața legii, prin urmare și a egalității la instrucție, a enunțat o concepție interesantă asupra procesului educativ. Scopul pe care –l urmărea pedagogul francez prin instrucție nu era erudiția, ci dezvoltarea gustului pentru știință și înarmarea cu metodele care să-i permită însușirea acesteia. “Scopul meu nu este să-i dau știința, ci să-l învăț s-o dobândească la nevoie, să-l fac s-o prețuiască exact cât necesită și să-l fac să iubească adevărul mai mult decât orice” – arăta în una dintre cele mai cunoscute lucrări *Emile sau despre educație*. Rousseau susținea multe idei înaintate – formarea unui om activ, cu o gândire independentă și o religie proprie.

Fără să creeze sistem, *Claude Adrien Helvetius* (1715-1771) și *Denis Diderot* (1713-1784), și-au spus cuvântul în legătură cu acele aspecte ale educației care aveau implicații în viața socială și politică a societății din vremea lor aducând argumente în sprijinul ideologiei proprii burgheziei în ascensiune. Helvetius, pornește de la teza că natura a înzestrat pe toți oamenii cu dispoziții egale. Inegalitatea spiritelor provine din educație, de aici ideea drepturilor egale în procesul de instrucție. Dacă Helvetius aprecia că : educația face totul, Diderot introduce un corectiv, apreciind că “educația face mult”, dar nu totul. De reținut că el a propus un conținut al învățământului în care ponderea să o aibă studiul matematicii, al științelor naturii, al acelor discipline care pot asigura progresul social.

Revoluției franceze de la 1789 îi datorăm instituirea unei politici școlare, unei legislații școlare unitare. Organismele de conducere ale Revoluției au constituit comitete pentru instrucția publică, în numele cărora au fost elaborate o serie de proiecte de organizare a învățământului. Primele proiecte au fost elaborate de nume ilustre ale revoluției : *Mirabeau*, *Talleyrand*, *Condorcet*, au încercat să aplice, în organizarea școlară principiile fundamentale ale revoluției burgheze din Franța : *egalitate și libertate*. În aceste proiecte era prezentă ideea datoriei statului de a asigura instruirea tuturor cetățenilor. În perioada Convenției (1792 – 1794) au fost votate unele legi, care, însă, nu au apucat să fie aplicate din cauza rapidelor răsturnări politice. Dintre acestea rețin atenția, prin conținutul lor *planul Lakanal* și *planul Lepeletier*. Lakanal, considerat unul dintre cei mai remarcabili pedagogi ai revoluției franceze, prevedea în planul său organizarea unor școli primare separate pentru fete și băieți, care trebuiau să asigure dezvoltarea integrală a elevilor – intelectual, fizic, moral și practic. Lui îi revine meritul de a fi organizatorul unei școli care să asigure pregătirea corpului didactic necesar învățământului primar. El a denumit această școală *normală* (în limba latină *norma* – model, regulă). În toamna anului 1794 au fost deschise cursurile Școlii normale din Paris. Lepeletier în planul său susținea organizarea unor internate - case de educație națională -, în care să fie întreținuți de către stat toți copiii. În aceste case elevii urmau să învețe – citit, scris, calcul, morala naturală, economie casnică și lucru manual; în afară de aceasta toți copiii urmau să învețe să muncească pământul. Planul său conținea două idei avansate : educația gratuită și egală și educația prin muncă. Un element pozitiv al perioadei revoluționare este dat de organizarea unor instituții cu orientare practică : *școlile centrale* (în Germania se numeau *școli reale*), de nivel mediu, și *școala politehnică* – de grad superior.

La sfârșitul secolului al XVIII-lea dezvoltarea industriei într-o serie de țări din Europa de vest a pus cu insistență problema instruirii unor mase largi de oameni, mai ales a populației urbane. Mulțimea școlarilor depășea cu mult posibilitățile de cuprindere ale corpului didactic. Ideea organizării învățământului de către stat susținută de revoluția burgheză și care a câștigat teren în epocă a găsit majoritatea statelor apusene nepregătite pentru un asemenea efort. Soluția pentru a ieși din impas au dat-o doi englezi – *Andrew Bell* (1753-1838) și *John Lancaster* (1778-1838) creatorii *sistemului monitorial*⁷. În Anglia, primele școli monitoriale au apărut în 1798; ele s-au răspândit și în alte țări,

⁷ Învățătorul expunea zilnic noile cunoștințe unui grup mai restrâns de elevi (monitori) care, la rândul lor, le predau în aceeași zi, colegilor lor. Dat fiind numărul elevilor, sala în care se desfășura activitatea didactică era foarte mare; o adevărată hală, în care se aflau zeci de bănci, cu câte 15-20 de locuri.

mai ales în Franța. Spiritele liberale, animate de dorința cultivării maselor, sprijineau cu entuziasm învățământul mutual, mai ales pentru caracterul laic pe care îl avea. Foarte economic acest tip de învățământ avea numeroase deficiențe, datorate în primul rând caracterului rudimentar al activității monitorilor. Aceștia nu făceau decât să repete în mod mecanic ceea ce auziseră de la învățător. Eficiența „tehnicii didactice” era extrem de redusă. Cu toate deficiențele, învățământul mutual a cunoscut o largă răspândire, din Apusul Europei a trecut în Răsărit, contribuind la alfabetizarea maselor. Pe măsură ce statele vor crea bugete pentru instrucție, și vor fi elaborate și alte sisteme de instruire învățământul mutual va fi părăsit.

3.3. Educația în prima jumătate a secolului al XIX-lea

Sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul celui următor se caracterizează în plan socio – politic printr-o succesiune de victorii dar și înfrângeri momentane ale burgheziei din țările Europei occidentale, în acțiunea de cucerire a puterii politice. Cum interesele economice și politice proprii îi impuneau asigurarea unei instrucții elementare pentru categorii largi ale populației, această perioadă reprezintă un mare pas înainte în direcția generalizării învățământului și a dezvoltării teoriei educației. Amploarea pe care a luat-o învățământul a atras după sine și dezvoltarea instituțiilor de pregătire a corpului didactic. Mari teoreticieni ai educației, precum *J.H.Pestalozzi*, *J.Fr.Herbert* s-au preocupat atât de problemele practice cât și teoretice ale învățământului.

J.H.Pestalozzi (1746-1827), elvețian de origine, a fost preocupat să găsească cele mai simple *elemente ale instrucției* pe baza cărora să –i poată ridica pe copii la cunoștințele cele mai complexe. În anul 1800 ia naștere *Societatea amicilor educației* cu scopul de a-i răspândi ideile și sistemul de educație. Mai mult, în anul 1801 deschide la Burgdorf *Institutul de educație*. În același an îi apare lucrarea fundamentală, *Cum își învață Gertruda copiii*. Pentru Pestalozzi, ca și pentru Comenius „Omul devine om numai prin educație”. Prin influența dirijată a societății considera el sunt anihilate tendințele negative ale naturii umane dezvoltându-se cele pozitive. Principiul fundamental al teoriei sale pedagogice îl reprezintă conformitatea educației cu natura, cu legile naturii umane. El a urmărit să elaboreze o teorie a educației în care principiile învățământului să fie puse în concordanță cu mersul naturii. Potrivit concepției lui Pestalozzi, prin instrucție trebuie să se asigure atât acumularea cunoștințelor, cât și dezvoltarea forțelor psihice ale copilului. Funcția școlii este dublă : *a informa și a forma elevii*, mai ales a-i forma. „Noi credem înainte de toate că învățământul tineretului trebuie să fie, în întregime sa, mai mult formativ al puterilor, decât dător de cunoștințe”. Astfel el face să devină mai distincte cele două funcții ale instrucției. Sesizând limitele unui învățământ informativ a insistat asupra funcției formative a cunoașterii în procesul de învățământ. În teoria sa sunt oferite școlii mijloacele pentru a asigura unitatea celor două funcții. Pedagogul elvețian rămâne unul din marii teoreticieni ai *intuiției*, căreia i-a îmbogățit conținutul. El vrea să stabilească și esența învățământului, adică elementul fundamental pentru realizarea funcției informative și formative a școlii. În concepția sa acest element esențial al învățământului este *metoda*, iar *esența metodei* este *intuiția*. Pentru Pestalozzi intuiția reprezenta un prim pas spre generalizare. La el intuiția avea rolul de a asigura nu numai informarea – sub forma reprezentărilor și generalizărilor – ci și „formarea” : ea dezvoltă organele de simț, gândirea și vorbirea. Procesul dezvoltării, prin mijlocirea intuiției, începe încă din primele zile ale copilului. Legând intuiția de dezvoltarea gândirii și vorbirii el rămâne ca reprezentant de seamă al ideii de a se realiza în predare unitatea dintre imagine, gândire și cuvânt. Această unitate se realizează printr-o succesiune de momente prin care elevul se ridică de la intuiție la generalizare. Astfel, observarea unui obiect trebuie să fie urmată de descrierea sa, pentru ca apoi să se ajungă la formularea unei definiții. Utilizarea intuiției i-a adus lui Pestalozzi mari succese în predarea aritmeticii și mari merite în elaborarea metodicii predării acestei discipline. Intuiția a fost pusă la baza predării fracțiilor, a geometriei, a înțelegerii raportului dintre numere.

În articolul *Despre instruirea poporului și industrie*, Pedagogul elvețian face distincție între educația industrială obișnuită care urmărește numai formarea deprinderilor de muncă și instrucția elementară industrială care își propune dezvoltarea tuturor aptitudinilor naturii umane. În acest sistem de educație el vede *adevăratul mijloc de umanizare a industriei*.

Către sfârșitul secolului al XVIII-lea pedagogia devenise obiect de studiu în unele universități germane, Kant însuși a predat un astfel de curs, la Königsberg. Aceste condiții au grăbit procesul întemeierii pedagogiei ca disciplină științifică. Un rol deosebit în această direcție a avut *J.F.Herbert* (1776 – 1841). După studii de filozofie la Universitatea din Jena, și după ce a funcționat ca percepător

într-o familie elvețiană încearcă să formuleze unele principii ale educației, elaborând mai multe studii asupra teoriei lui Pestalozzi. Din 1802 devine docent al Universității din Göttingen, unde predă cursuri de pedagogie, morală, logică și metafizică⁸. În *Prelegeri pedagogice*, Herbart precizează că în pedagogia generală – unde trebuie abordate noțiunile esențiale ale educației – există trei noțiuni principale : *guvernarea*, *învățământul* (didactica) și *educația morală* ; toate alcătuiesc educația. a) *Guvernarea sau conducerea* este educația fără instrucție, prin guvernare nu se formează idei morale. Teoria guvernării pune în evidență o anumită concepție a lui Herbart asupra copilului, pe baza căruia el a creat un sistem de educație autoritar, care pune în centrul preocupărilor sale, profesorul. Mijloacele guvernării sunt ocuparea și supravegherea. b) *Instrucția sau învățământul* este cea de-a doua categorie pedagogică fundamentală în concepția lui Herbart. În concepția acestui pedagog, învățământul – care spre deosebire de guvernare, se ocupă de viitor – urmărește două scopuri : unul îndepărtat, constând în dobândirea *virtuții*, iar altul – apropiat – care înlesnește atingerea scopului îndepărtat : *multilateralitatea interesului*. Realizarea scopului îndepărtat al instrucției presupune însușirea ideilor morale și punerea de acord a voinței elevului cu ele. Instrucția devine astfel mijlocul principal de realizare a educației. Herbart a enunțat această idee într-o expresie cu valoare de categorie a pedagogiei : *caracterul educativ al învățământului*. Spre deosebire de Pestalozzi care se oprirea asupra dezvoltării capacităților intelectuale prin intuiție, Herbart s-a oprit asupra consecințelor instrucției pe planul formației morale a elevilor. Însușirea ideilor morale este însă, scopul îndepărtat al instrucției. Atingerea acestuia este precedată și pregătită prin realizarea obiectivului ei apropiat : *multilateralitatea interesului*. În concepția lui Herbart, *interesul* este activitatea spirituală pe care trebuie să o provoace învățământul, prin și pentru acumularea cunoștințelor. Interesul reprezintă pentru pedagogul german, atât *mijloc* (stimulent la învățătură), cât și *scop* (o continuă nevoie de cunoaștere și de manifestare). Herbart are meritul de a fi introdus în pedagogie categoria de interes și de a fi elaborat teoria interesului în general și a interesului multilateral în special.

Ideea cultivării interesului multilateral este valoroasă; prin ea Herbart își manifestă opoziția față de orice încercare de unilateralizare a procesului de informare și formare a elevilor. El avea în vedere atât asigurarea unei întinse și variate informări din diverse domenii ale științelor, cât și dezvoltarea spiritului de observație, a capacității de reflecție și meditație, a gustului pentru frumos.

Herbart stabilește „patru operații” ale procesului de însușire a cunoștințelor : *claritatea, asocierea, sistema și metoda*. Concepția didactică și mai ales teoria lecției elaborată de Herbart a reprezentat o mare cucerire a epocii în care a apărut ; ea a oferit practicii școlare o tehnică didactică mult superioară aceleia care dominase școala europeană de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și prima jumătate a celui următor – metoda lancasteriană. Prin intermediul ei, procesul de învățământ căpăta un caracter organizat, se desfășura în mod sistematic, viza atât asimilarea cunoștințelor, cât și dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor. Metoda sa subaprecia diferențele individuale, înclinațiile și interesele deosebite ale elevilor, obligând la același ritm de muncă.

c). Cea de-a treia noțiune principală a pedagogiei generale – în concepția lui Herbart – este *educația morală*; ea exprimă procesul prin care se desăvârșește opera începută prin învățământ, de cultivare a *virtuții*.

Teoria lui Herbart a cunoscut o largă răspândire în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, care se explică, pe de o parte, prin caracterul sistematic pe care teoria sa didactică îl imprima instrucției, într-un moment în care numeroase țări stipulau obligativitatea învățământului primar.

3.4. Educația și teoria pedagogică în Țările Române în prima jumătate a secolului al XIX-lea

Învățământul în limbile greacă și latină, așa cum fusese organizat în Moldova și Țara Românească, la sfârșitul secolului al XVII-lea și pe parcursul veacului următor (în timpul domniilor fanariote) nu mai răspundea cerințelor societății românești, aflată în plin proces de afirmare națională. Apariția și dezvoltarea atelierelor manufacturiere, creșterea interesului pentru producția agricolă, ca urmare a dezvoltării schimbului comercial au grăbit procesul de constituire a noii clase – burghezia. Trecerea societății românești la relațiile capitaliste, care a coincis cu procesul formării națiunii, impunea organizarea unui învățământ corespunzător, nu numai la nivel primar ci mai ales la nivel superior.

Exponenții noii orientări în cultura și învățământul românesc au fost *Gheorghe Asachi* și *Gheorghe Lazăr*. Gh. Asachi (1788-1869) după studii făcute la Lemberg, Viena și Roma se întoarce în

țară cu o întinsă pregătire umanistă și științifică. „Nu era pe acea vreme român care să știe atâtea lucruri ca dânsul”, aprecia Nicolae Iorga. Bucurându-se de sprijinul Epitropiei școalelor, Gh.Asachi cere domnitorului Scarlat Calimachi să deschidă un curs de inginerie și hotărnicie, și numirea unui *profesor de științele trebuincioase unui inginer politicesc*. La 15 noiembrie 1813 domnul aprobă cererea, iar în anul următor tânărul dascăl a predat unei clase de elevi, din cadrul Academiei domnești din Iași un *curs de matematică teoretică cu aplicație practică de geodezie și arhitectură*. *Cursul de ingineri „hotarnici” poate fi considerat nucleul învățământului superior tehnic în țările române*.

Cursul lui Gh.Asachi a fost o întruchipare a tendințelor progresiste ale vremii în direcția perfecționării învățământului, tendință resimțită odată cu ascensiunea tot mai accentuată a tehnicii. Inițiatorul cursului de inginerie a alcătuit el însuși, în limba română un manual complet de matematică(aritmetică, algebră, geometrie, trigonometrie și geodezie practică) și preda desenul liniar, topografia și arhitectura, învățându-i pe elevi să ridice planuri cu ajutorul instrumentelor geodezice. În primul an cursul a fost predat în limba franceză, dar în anii următori el a fost ținut în limba română. În 1818 a avut loc examenul de absolvire al primilor ingineri pregătiți în limba română. Absolvenții săi au dat răspunsuri bune la examen și au prezentat câteva proiecte originale, între acestea și un **arc de triumf** consacrat amintirii lui Ștefan cel Mare.

În Țara Românească exista la începutul secolului al XIX-lea o vie preocupare pentru o mai bună așezare a învățământului. La 10 decembrie 1817, eforia propunea organizarea la biserica *Sf.Gheorghe* a unei *școli cu trei dascăli*, dintre care unul avea ca sarcină să predea aritmetica, geometria, geografia și să pregătească elevii în tehnica măsurării pământului. În luna august 1818, inginerul Lazăr răspândea în București o *Înștiințare către de toată cinstea vrednică tinerime*, în care arăta necesitatea pentru poporul român de a avea și el o *școală mai de treabă, o Academie cu știință chiar în limba maicii sale*.

Școala academicească de fel de științe filosofice și matematicești, după titulatura dată de Gh.Lazăr, era o instituție de învățământ de un tip nou, deosebită de celelalte care au precedat-o, era o școală de nivel superior în limba română, cu o orientare realistă, legată de nevoile practice, deschisă tuturor categoriilor sociale. La fel ca și cursul de inginerie a lui Gh.Asachi în Moldova, o astfel de școală corespundea trebuințelor de consolidare a elementelor capitaliste în creștere.

Noua școală, prin întreaga ei orientare națională și socială, a stârnit numeroase proteste din partea boierimii conservatoare, care considera – după cum mărturisea I. H. Rădulescu – că „limba vlahică este săracă, e limba moșicilor și n-are vorbele științelor”. Gh. Lazăr ca și Gh. Asachi, a demonstrat însă că limba română este capabilă să exprime generalizările filosofice și științifice. În Țara Românească I.H. Rădulescu a continuat activitatea lui Gh. Lazăr introducând „metodul lancasterian”. Elaborând *tabelele lancasteriene*, I. H. Rădulescu a urmărit să simplifice ortografia limbii române, pentru a fi mai ușor învățată scrierea de către elevi. Eforturile sale în acest domeniu i-au servit la elaborarea prestigioasei lucrări *Gramatica românească* (1828).

Evenimentele revoluționare din 1821 au afectat desfășurarea procesului instructiv – educativ în țările române. În Moldova, abia în 1828 va reîncepe funcționarea învățământului din vechea Academie, prin redeschiderea Școlii Vasiliene la Mănăstirea Trei Ierarhi ⁸. Alături de studierea limbii vorbirii neamului și a limbii latine se prevedea predarea retoricii, poeziei, matematicii, istoriei, economia pământească și politicească. În martie 1828 apare hrisovul domnesc pentru înființarea școlii de la Trei Ierarhi, cunoscută sub numele de *Gimnazia vasiliană*. Aceasta cuprindea de fapt mai multe cicluri de învățământ : o *școală începătoare*, cu durata de un an, unde se preda după metoda lancasteriană⁹; urma *școala normală*, cu o durată de doi ani, în care se preda gramatica, aritmetica, geografia, caligrafia și catehismul; și în sfârșit *gimnaziul*, în care pe parcursul a patru ani se învăța latina, greaca, filosofia, retorica ,dar și discipline realiste.

Evoluția învățământului către sfârșitul deceniului trei al secolului trecut a fost afectată de ocupația militară țaristă, ca urmare a declanșării războiului ruso-turc(1828-1829). A urmat o perioadă în care, sub „oblăduirea” Regulamentului Organic (1831-1845) școala în țările române va căpăta noi contururi, devenind o instituție mai cuprinzătoare de învățământ public. *Regulamentele învățăturilor publice* - unul pentru Țara Românească (1833) și altul pentru Moldova(1835) – sunt o expresie a intereselor burgheziei și boierimii mai înaintate în domeniul organizării școlilor. În introducerile acestor

⁸ Colegiul Vasilian a fost înființat în timpul domniei lui Vasile Lupu 1634-1653

⁹ Metoda lancasteriană începute să fie utilizată în Moldova încă din 1819. Introducerea ei se datorează eforturilor lui Nicolae Rosetti-Roznovanu

regulamente este relevantă necesitatea instruirii tuturor oamenilor, se susținea ideea organizării instrucției de către stat, se manifesta încrederea în puterea educației, în capacitatea omului de a se dezvolta pe plan intelectual, moral și fizic. Prin prevederile lor, cele două regulamente exprimau unele din cele mai de seamă cuceriri ale pedagogiei burgheze de la începutul secolului al XIX-lea, îndeosebi acelea ale lui Pestalozzi, care cunoșteau o largă răspândire în întreaga Europa. Regulamentele cuprindeau amănunțite prevederi pentru organizarea învățământului orășenesc: programe, orare, construcții școlare, mobilier. Procesul de învățământ urma să se desfășoare după metoda lancasteriană.

Pe baza acestor regulamente au fost înființate școli de stat, întreținute din bugetul acestuia ; predarea se făcea în limba română – din acest motiv au fost denumite școli naționale. Se prevedea predarea aritmeticii și geometriei, discipline necesare orășenilor în acea perioadă de dezvoltare a comerțului și meșteșugurilor. Faptul că în 1838 s-au găsit 2 000 de tineri știutori de carte doritori să devină „candidați la învățători” este o dovadă că și înainte de 1838 au existat școli la sate, dar probabil ele au funcționat fără sprijinul statului. Pregătirea tinerilor candidați de învățători s-a făcut la școlile statului din reședințele județene – devenite *școli normale* . La cursurile de pregătire s-a insistat mai ales asupra inițierii în metoda lancasteriană.

La Iași, în iunie 1835, se deschid cursurile *Academiei Mihăilene* – instalată, la 16 iunie în casele lui Petrache Cazimir și Iorgu Voinescu – care concentra, cu excepția învățământului primar, toate formele de învățământ. Învățământului gimnazial (mai întâi două clase, mai apoi patru și ulterior cinci) i se adăuga *Facultățile de Drept(legile), Filosofie, Teologie*, precum și **cursuri extraordinare de ingineri**, organizate pe trei ani. Potrivit regulamentului, se prevedea și înființarea unui **Institut tehnic**, în cadrul Academiei, în care să se predea, între altele, desenul arhitectonic și geometria. În anul școlar 1837-1838 cursurile de inginerie din cadrul Academiei au fost frecventate de 9 elevi. Absolvenților cursurilor de matematică aplicată li se conferea titlul de **inginer civil**. Pentru scurt timp, cursurile de inginerie s-au desfășurat pe o perioadă de patru ani, consolidându-și formele și conținutul ca urmare a venirii la Iași a lui Ion Ghica, inginer cu temeinică pregătire în școlile apusului și care era convins că „nu există propășire fără știință”. Academia Mihăileană rămâne cea mai importantă ctitorie de tip universitar din prima jumătate a secolului al XIX-lea. **Prin Academia Mihăileană au fost puse temeliile învățământului tehnic superior românesc.**

Într-o perioadă, care se deschide cu o revoluție (1821) și se încheie, de asemenea cu o revoluție în toate provinciile românești (1848), în care se pun bazele învățământului superior în limba română și se organizează o rețea școlară ce a contribuit la dezvoltarea conștiinței naționale, este firesc să fi existat o preocupare și pentru problemele teoretice ale educației. Nu ne putem aștepta la elaborarea unor teorii încheiate, complete, cu privire la educație. Mai de grabă a fost vorba de propagarea unora din tezele pedagogice cu caracter iluminist aflate în circulație în Europa în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea sau în primele decenii ale secolului al XIX-lea. Concepția despre școală a generației de la 1848 poate fi sintetizată în formula lapidară a lui Ion Codru Drăgușanu, *Școala e sufletul națiunii*.

Făcând din luminarea maselor un scop al luptei lor comune, aproape că nu există un reprezentant al generației de la 1848 care să nu fi scris câteva rânduri cu privire la școală și educație. Generația de la 1848 a discutat mai ales probleme de politică școlară. Dintre aceștia, *Ion Heliade Rădulescu* și *Nicolae Bălcescu* au reușit să avanseze idei originale.

În concepția lui I.H.Rădulescu, prin educație se urmărește „păstrarea, îndestularea și desăvârșirea trupului, a duhului și a inimii”. Această întreită sarcină se realizează cu ajutorul *meșteșugurilor, științei și moralei*. Prin mijlocirea meșteșugurilor se „păstrează, îndestulează și desăvârșește” trupul; știința permite „îndestularea” duhului, iar morala deschide drumul spre desăvârșirea inimii. Meșteșugurile, știința și morala alcătuiesc împreună „o uniune în trei fețe a educației”. I.H.Rădulescu exprima, în acest fel, ideea unei educații armonioase – fizice, intelectuale și morale. El leagă dezvoltarea armonioasă de exercitarea unei îndeletniciri practice; aceasta era o idee nouă întâlnită doar la Rousseau, Pestalozzi.

Nicolae Bălcescu aspira spre o transformare radicală a societății și spre o nouă educație. În *Manualul bunului român* – scris după revoluția de la 1848 – el aprecia că menirea omului era de a lucra asupra sa pentru a se desăvârși, precum și asupra semenilor pentru a-i ajuta să se desăvârșească. Acest lucru – aprecia el - se putea realiza prin școală și participarea la treburile obștești.

În Transilvania, s-a distins prin ideile sale *Stephan Ludwig Roth* (1796-1849), care plecat să facă studii în Germania, a fost atras de puternica personalitate a lui Pestalozzi. El a pus în circulație ideile acestuia, adaptându-le societății transilvănene.

4. Educația și teoria educației în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și începutul secolului XX-lea. Locul învățământului științific

De la mijlocul secolului al XIX-lea până în 1914, Europa cunoaște o perioadă de apogeu care ia sfârșit într-un mod tragic odată cu primul conflict mondial. Prin vitalitatea demografică, prin puterea industrială și financiară, prin progresul tehnologic și științific, ea domină direct sau indirect cea mai mare parte a teritoriilor descoperite și a spațiilor maritime. Printre noile probleme care apar într-o societate în plină schimbare, creșterea rapidă a numărului de muncitori din întreprinderi, ale căror condiții de trai sunt mizerabile, impresionează cel mai mult pe gânditorii epocii. „Problema socială” își face apariția. În planul teoriei, luarea sa în discuție dă naștere socialismului, ca o încercare de a găsi o organizare mai dreaptă a societății, în timp ce, sindicalismul și acțiunea politică muncitorească fac primii pași. Aceste mutații au ecou și în planul teoriei educației.

Socialiștii utopiști au adus o critică vehementă la începutul secolului al XIX-lea societății în care trăiau. În planurile lor de transformare a acesteia ei și-au pus mari speranțe în educație. *Claude Henri de Saint-Simon* (1760-1825), *Charles Fourier* (1772-1837), și *Robert Owen* (1771-1858) și-au expus ideile în acest domeniu. Activitatea lor a pregătit apariția socialismului științific și a concepției marxiste asupra educației. Elaborată de *Karl Marx* și *Friedrich Engels*, concepția marxistă considera că numai comunismul va asigura condiții sociale favorabile pentru ca însușirile individuale ale fiecărui om să nu fie înăbușite, ci scoase la iveală și dezvoltate prin educație.¹⁰

Între cei care au manifestat opoziția față de concepția marxistă, amintim pe gânditorul englez *Herbert Spencer* (1820-1903). El insistă asupra necesității unei educații care, prin conținutul său, să asigure pregătirea tinerei generații pentru viață. Spencer pune la baza întregii educații studiul științelor; acestea au nu numai valoare informativă, ci și una formativă; ele dezvoltă intelectul mai mult decât studiul limbilor; pe plan moral, cultivă independența și perseverența; pe plan estetic – imaginația și iubirea frumosului. În disputa pedagogică din a doua jumătate a secolului al XIX-lea dintre **clasiști** și **realiști** Spencer se afla, categoric de partea realismului.

Încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea în învățământul superior din Europa se constată orientarea susținută către un învățământ științifico-tehnic. Franța a jucat rol de lider în această privință. În 1794 Școala centrală de Lucrări Publice este transformată în *Școală Politehnică*, în care s-au format numeroase talente. Relația dintre învățământul științific și progresul tehnologic a fost bine înțeleasă în decursul secolului al XIX-lea. Urmând exemplul Școlii Politehnice din Franța, Germania – mai târziu Statele Unite ale Americii – au înființat școli tehnice bazate pe ideea aplicării cuceririlor științifice în tehnologie. Un moment important în organizarea învățământului științific îl reprezintă înființarea Universității din Berlin în 1809 prin efortul lui Wilhelm von Humboldt. Această instituție a devenit curând model pentru celelalte universități prusace și nu numai. Datorită preocupărilor pentru știință și cercetare industria germană se dezvoltă puternic către sfârșitul secolului, situându-se pe primul loc în lume în multe domenii.

În acest context se plasează și preocupările oamenilor de cultură români pentru dezvoltarea învățământului științific și tehnic. La începutul deceniului al șaselea se constată punerea în aplicare a noilor orientări privind organizarea învățământului. La București se înființează, în 1850, o *Școală specială de inginerie civilă* și alta de *legi*, care corespundeau unei facultăți de științe respectiv de drept, cu durata de 4 și 3 ani. În același an, în Moldova Mihail Kogălniceanu întocmește un proiect de organizare la Iași a unei *Școli de aplicație pentru drumuri, poduri și zidiri*, ai căror absolvenți urmau a fi trecuți în corpul arhitecților și al inginerilor. La 1 ianuarie 1851 domnitorul Grigore Al. Ghica aproba un Regulament școlar care prevedea înglobarea învățământului științelor aplicate în cadrul cursurilor Facultății de Filozofie, din cadrul Academiei Mihăilene. Noua legislație sancționată de domnitor era justificată prin „nevoia oșebitelor clase ale societății dezvoltate prin experiența mai multor ani precum și prin pilda staturilor civilizate”. Facultatea de Filozofie era împărțită în două secții; secția I-a pentru învățământul filosofic propriu-zis și secția a II-a pentru științele matematice și fizice. Dificultățile generate de războiul ruso-turc, care a dus la ocuparea Moldovei de către trupele țariste nu au permis aplicarea în practică a noii legislații.

Unirea Principatelor Moldovei și Țării Românești la 24 ianuarie 1859 a creat condițiile necesare organizării învățământului în pas cu cerințele epocii. În mesajul domnesc din 6 decembrie 1859 Al. I.

¹⁰ Prăbușirea sistemului socialist în 1989 face de prisos orice comentariu

Cuza prezintă și politica școlară, „România are alte nevoi ce-i sunt speciale și la care au sosit timpul ca să ne gândim...Guvernul meu va pune silința ca instrucțiunea publică să fie graduală și pusă la îndemâna tuturor claselor”. În septembrie 1864 intră în vigoare *Legea asupra instrucțiunii* care reglementa organizarea și desfășurarea învățământului de toate gradele. Legea – prima lege școlară a statului național român modern – reglementa organizarea și desfășurarea învățământului de toate gradele. Ea a avut un caracter democratic prin stipularea caracterului general, obligatoriu și gratuit al învățământului primar. Potrivit legii, instrucția se realiza prin instituții publice sau cu caracter privat. Se prevedeau trei grade de învățământ: *primar* (în comune rurale și urbane), *secundar* (liceu, gimnazii, seminarii, școli reale, școli profesionale), *superior* – universități (cu facultăți de litere, matematică-fizică, drept, medicină). Înaintea adoptării legii instrucțiunii a fost înființată Universitatea din Iași (28 octombrie 1860) cu patru facultăți : *litere, drept, filosofie* (cu două secții, una de filozofie propriu-zisă, și a doua de științe) și *teologie*. În 1864 lua ființă și Universitatea din București.

Secolul al XIX-lea, după cum s-a observat, **nu este un secol al tradiției, ci un secol al exploziilor**. Multe progrese în știința secolului s-au născut datorită descoperiri electromagnetismului, inclusiv și formulării legilor matematice ale lui Maxwell care descriu fenomenul, ca și din determinarea legăturii dintre electroliză și chimie. Către sfârșitul secolului, națiunile cele mai dezvoltate utilizau tot mai mult rezultatele tehnologice ale acestui efort științific : motoare electrice, iluminat, telegraf, telefonul, etc. Pe parcursul acestui secol cercetarea științifică a devenit o componentă solid ancorată în universități și în unitățile industriale. În domeniul învățământului superior, se impune din ce în ce mai mult cerința desprinderii învățământului tehnic de cel științific. În diverse întruniri internaționale sunt aduse argumente solide de către personalități ale învățământului și științei în acest sens.

În România, la începutul secolului trecut un susținător fervent al aceste idei a fost profesorul Dragomir Hurmuzescu. Grație stăruințelor sale la 1 noiembrie 1910 lua ființă *Școala de Electricitate Industrială a Universității din Iași –prima secțiune de învățământ aplicat pe lângă o universitate românească*.

Declanșarea primului război mondial nu a făcut decât să amâne problema reorganizării învățământului științifico-tehnic. Pe parcursul anilor care au urmat primului război mondial, guvernele statelor din Est și Vest au început să finanțeze activ știința și învățământul tehnic.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Albu, N., *Istoria învățământului românesc din Transilvania până la 1800*, Blaj, 1944
2. Bonnard, A., *Civilizația greacă*, București, Ed. Științifică, 1967
3. Bârsănescu, Șt., *Pagini nescrise din istoria culturii române*, București, 1971
4. Camariano-Cioran, *Academiile domnești din Iași și București*, București, 1971
5. Comenius, J.A., *Didactica magna*, București, 1970
6. x x x *Din istoria pedagogiei românești*, București, 1966
7. Drimba, O., *Istoria culturii și civilizației*, vol. 1-4, București, 1987
8. Duțu, Al., *Coordonate ale culturii românești în sec. XVIII (1700-1821)*, București, 1968
9. Durkheim, Em., *Evoluția pedagogiei în Franța*, București, 1972
10. Iorga, N., *Istoria învățământului*, București, 1971
11. Neagu, C., *Începuturile învățământului superior în Moldova*, în **Istoria învățământului tehnic superior ieșean**, Iași, 1996
12. Negulescu, P.P., *Filosofia Renașterii*, București, 1947
13. Oțetea, A., *Renașterea*, București, 1964
14. Pârnuță, *Istoria învățământului și gândirea pedagogică din Țările Române, sec. XVII-XIX*, București, 1971
15. Taton, Rene, *Istoria generală a științei*, București, 1970

PROBE DE EVALUARE

- 1.Scribul – poziția lui în societatea egipteană
- 2.„Case ale vieții” – instituții școlare de tip superior în societatea:
 - a) indiană
 - b) romană
 - c) egipteană
- 3.Confucius – tema fundamentală a gândirii sale
4. Educația spartană:
 - a) militară
 - b) ascetică
 - c) umanistă
- 5.Homer :
 - a) părinte al istoriei
 - b) „educator al Greciei”
 - c) autor al poemelor Iliada și Odiseea
- 6.Gimnaziul în lumea greacă. Cele mai cunoscute gimnazii. Obiectele de studiu
- 7.Mouseionul, instituție de învățământ superior:
 - a) Atena
 - b) Roma
 - c) Alexandria
- 8.Familia și educația romană în epoca republicii
- 9.Universitățile – contextul în care au apărut. Poziția lor față de autoritatea laică sau religioasă. Obiecte de studiu. Metode de predare
- 10.”Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie”
- 11.Comenius – concepția și rolul său în istoria educației
- 12.Educația gratuită, egală și educația prin muncă – planul:
 - a) Lepeletier
 - b) Lakanal
 - c) Mirabeau
- 13.Sistemul monitorial a apărut în:
 - a) Suedia
 - b) Anglia
 - c) Elveția
- 14.Pestalozzi – concepția despre educație
- 15.Academia Mihăileană – 1835

EDUCAȚIA ÎN CONTEXTUL DREPTURILOR OMULUI

1. Consacrarea drepturilor omului

1.1 Concept, importanță, evoluție

Ideea de drepturi și libertăți fundamentale ale omului este o idee modernă, cu profunde rădăcini însă în gândirea filosofică a umanității, care a dobândit valoare de **instrument juridic** abia prin proclamarea ei politică, mai întâi la nivel național, apoi la nivel universal.

Conceptul de *drepturi ale omului* s-a născut din tradiția libertăților civile, alimentată de filosofia lui Locke, Hobbes, Mill și apoi a întregului secol al XIX-lea. De ea este legată Revoluția franceză, Declarația de Independență a Statelor Unite ale Americii, mișcarea de eliberare de la 1848. Este o tradiție al cărei nucleu era individul și a cărei cruciadă era relația acestuia cu statul.

Conceptul de drepturi ale omului are însă o altă semnificație decât cea de libertăți civile. Deși asemănătoare, ele nu se confundă. Drepturile omului încep acolo unde se sfârșesc libertățile civile, ele sunt astăzi considerate a fi drepturile indivizilor în relațiile lor cu ceilalți indivizi și nu cu Statul. Acesta din urmă are doar căderea și obligația de a **promova** aceste drepturi și libertăți fundamentale, de a le **afirma** și **garanta**, ca fiind inerente ființei umane, luată individual sau ca parte a unui grup social determinat.

Literatura de specialitate a încercat diverse definiții ale conceptului de *drepturi ale omului*, reținându-se în special faptul că ele reprezintă acele prerogative conferite de dreptul intern și recunoscute de dreptul internațional fiecărui individ, în raporturile sale cu colectivitatea și cu statul, ce dau expresie unor valori sociale fundamentale și care au drept scop satisfacerea unor nevoi umane esențiale și a unor aspirații legitime, în contextul economic, social, politic, cultural și istoric al unei anumite societăți.

Departate de a fi o categoria abstractă de drepturi și libertăți conferite omului oriunde și oricând, drepturile omului fac **parte integrantă din sistemul politic** specific fiecărei națiuni, care asigură de altfel și condițiile concrete social-economice în care acestea pot fi realizate. Interesul manifestat față de această problematică se datorează, așa cum arată Preambulul Declarației Universale a Drepturilor Omului, unei preocupări reale față de necesitatea promovării și garantării acestora ca element esențial al asigurării progresului, bunăstării și civilizației în orice societate, al democrației și statului de drept, și, de asemenea, observației că de multe ori prin neglijarea sau încălcarea flagrantă a acestor drepturi și libertăți, s-au creat situații conflictuale de natură a pune în pericol pacea, stabilitatea și securitatea în lume.

Luând ca punct de plecare principiile *Cartei Națiunilor Unite* care au proclamat, printre obiectivele principale ale cooperării statelor membre, promovarea și încurajarea respectării drepturilor omului și libertăților fundamentale pentru toți, Adunarea generală ONU a adoptat la 10 decembrie 1948 *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, primul act internațional cu vocație de universalitate. La scurt timp, Adunarea Generală ONU a concretizat, pe baza Declarației, drepturile și libertățile omului în cele două Pacte – *Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice* și *Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale* (16 decembrie 1966) -, urmate de o serie de convenții sau declarații privind problematica drepturilor omului, cu caracter global sau specific anumitor domenii.

Declarația Universală a Drepturilor Omului a depășit prin importanța drepturilor și libertăților afirmate, prin reafirmarea principiilor sale în numeroase convenții, printr-o largă acceptare din partea statelor, statutul inițial de declarație cu **valoare morală și politică**, dobândind și o **valoare juridică** incontestabilă, fapt recunoscut de altfel atât prin legislația internă a multor state, cât și prin “Actul final al Conferinței pentru Securitate și Cooperare în Europa” adoptat la Helsinki la 1 august 1975, de statele europene, SUA și Canada. Acest ultim document consacră *Decalogul* principiilor care guvernează relațiile reciproce dintre state și recunoscute ca având valoare de “jus cogens”, Principiul

al VII-lea fiind intitulat “respectarea drepturilor omului și libertăților fundamentale, inclusiv a libertății de gândire, conștiință, religie sau de convingere”.

Drepturile omului precum și modalitățile concrete de urmărire și realizare a acestora au cunoscut o evoluție continuă. S-a ajuns astfel la elaborarea unor documente internaționale diferite, dar complementare și servind aceluiași scop comun, adoptate în cadrul ONU, în cadrul unor instituții specializate ale ONU, în cadrul Consiliului Europei, al Organizației pentru securitate și Cooperare în Europa și, în afara zonei europene, în cuprinsul *Convenției Americane pentru drepturile omului*, a *Cartei africane a drepturilor omului și popoarelor*, a *Declarației îndatoririlor fundamentale ale popoarelor și statelor asiatice*, a *Declarației islamice universale a drepturilor omului*.

O parte a acestor instrumente sunt declarații fără putere juridică, reprezentând intenția statelor, precedând de regulă convențiile – care conțin reguli de implementare și/sau coerciție. Normele convențiilor sunt adesea mai puternice decât cele ale declarațiilor.

Instrumentele juridice în domeniul drepturilor omului pot fi clasificate în 5 grupuri:

(1) instrumentele universale ale ONU, cum ar fi *Declarația Universală a Drepturilor Omului 1948* și *Carta ONU*, care include între scopurile sale cooperarea în domeniul educației și culturii și dezvoltarea educației;

(2) instrumentele ONU dedicate unor probleme singulare, spre exemplu *Convenția Internațională asupra eliminării și reprimării crimei de apartheid 1973*;

(3) instrumente ONU preocupate cu grupuri sau indivizi în particular: *Convenția privind statutul refugiaților 1951*, *Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei 1979*;

(4) instrumente ale unor agenții specializate ale ONU cum ar fi *Convenția UNESCO privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului 1960*, instrumente ale Organizației Internaționale a Muncii;

(5) instrumente cu aplicare regională, adoptate de toate sau de majoritatea guvernelor dintr-o regiune, cum ar fi *Convenția Europeană a Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale 1950* și *Protocoloalele adiționale*, sau *Carta Africană a Drepturilor Omului și Popoarelor 1981* etc. În aceeași categorie se înscrie și *Actul Final de la Helsinki 1975*, chiar dacă include printre semnatare și SUA, Canada, CSI.

Documentele internaționale despre care am făcut vorbire mai sus au meritul incontestabil de a fi consacrat și marcat, prin prevederile lor, egalitatea în drepturi a tuturor oamenilor, faptul că aceștia se nasc liberi și egali în demnitate și în drepturi.

Recunoașterea drepturilor și libertăților fundamentale ale omului nu decurge deci din apartenența indivizilor la un anumit stat, la o anumită comunitate, ci constituie un atribut natural al acestora. Ele se referă la toate ființele umane, la recunoașterea drepturilor și libertăților lor egale și inalienabile, indiferent de rasă, limbă, sex, religie, origine națională ori etnică sau de orice alte trăsături, având deci o valoare de universalitate.

Toate documentele internaționale, atât cele încheiate în cadrul ONU, cât și cele la nivel regional, atestă deci că recunoașterea drepturilor omului are un caracter de universalitate și că protecția lor juridică se impune oricărui stat, oricărei comunități, cu valoare de obligativitate “erga omnes”.

România, în special după anul 1989, a așezat problematica drepturilor omului în prim-planul vieții politice, atât prin consacrarea constituțională a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (Titlul II, Capitolul II) și a prevederii potrivit căreia tratatele ratificate de Parlament fac parte din dreptul intern (art. 11 al. 2), cât și prin participarea la “*Convenția europeană a drepturilor omului*”, adoptată în cadrul Consiliului Europei, care asigură fiecărei persoane garanția recurgerii la o procedură judiciară internațională pentru apărarea drepturilor sale – garanția maximă ce poate fi acordată de un stat pentru apărarea drepturilor și libertăților cetățenilor săi. Semnarea la nivel înalt a tuturor documentelor adoptate în cadrul Organizației pentru Securitate și Cooperare în Europa și participarea activă la toate acțiunile întreprinse în acest cadru, favorizând realizarea importantelor inițiative ce se întreprind de această organizație pe linia promovării “dimensiunii umane” sunt tot atâtea dovezi că România încearcă să se înscrie într-o viziune democratică, compatibilă cu standardele europene și universale în acest domeniu. O dovadă în acest sens este și actuala *Lege a învățământului*, care traduce în domeniul educației multe principii universale din sfera drepturilor omului și a libertăților fundamentale.

1.2. Categoriile de drepturi ale omului. Dreptul la educație

Dreptul la educație face parte din “a doua generație”, a drepturilor economice, sociale și culturale, dar el nu poate fi conceput fără recunoașterea și garantarea unui complex de alte drepturi, cum ar fi: dreptul la viață, interzicerea torturii, a aplicării unor pedepse sau tratamente crude, inumane sau degradante, interzicerea muncii forțate, dreptul fiecăruia la libertatea și securitatea persoanei, egalitatea în fața legii, dreptul persoanei de a i se recunoaște pretutindeni personalitatea umană, libertatea conștiinței, gândirii și religiei (drepturi civile și politice, sau drepturi din “prima generație”); dreptul la munca liber aleasă sau acceptată, dreptul egal al bărbaților și femeilor de a beneficia de drepturi economice, sociale și culturale, dreptul la acordarea unei asistențe cât mai largi familiei, ocrotirea mamelor, copiilor și adolescenților, dreptul fiecărei persoane la un nivel de trai suficient pentru ea însăși și familia sa, dreptul la sănătate fizică și mentală, dreptul fiecărei persoane de a participa la viața culturală, dreptul de a beneficia de progresul științific și de aplicațiile sale (drepturi economice, sociale și culturale, sau drepturi din “a doua generație”); dreptul la mediu înconjurător sănătos, dreptul la mediu social corespunzător (de combatere a terorismului, criminalității, folosirii de droguri), dreptul la pace și securitate (drepturi de solidaritate, sau drepturi din “a treia generație”).

Pentru a avea întreaga valoare juridică recunoscută lor de statele semnatare ale *Declarației Universale a Drepturilor Omului*, ale Pactelor și celorlalte convenții în materia drepturilor omului, este absolut necesar ca aceste drepturi să fie percepute ca un tot, ca un complex de principii menite să afirme drepturile naturale și universale ale omului în deplinătatea personalității sale și în considerarea locului și rolului său în lume. Este astfel lipsită de relevanță afirmarea dreptului la educație atâta timp cât nu este protejat dreptul la viață al fiecărei persoane, sau dreptul la munca liber aleasă sau acceptată, așa cum este fără eficacitate proclamarea dreptului fiecărei persoane de a participa la viața culturală, de a beneficia de progresul științific și de aplicațiile sale, atâta timp cât nu se asigură dreptul la pace și securitate.

În mod practic, toate aceste drepturi au valoare doar interpretate unele prin altele, ca un tot, iar nu separat și circumstanțiat. De aceea, în următoarele paragrafe, vom trata atât dreptul la educație, așa cum este el reglementat în principalele tratate și convenții internaționale, cât și unele din cele mai importante drepturi și libertăți conexe, inerente dezvoltării omului și fără de care dreptul la educație nu poate fi conceput.

Unele dintre drepturile enumerate mai sus sunt inerente existenței ființei umane, premisă absolută în afirmarea dreptului la educație, și anume: **dreptul la viață**, interzicerea torturii, a aplicării unor pedepse sau tratamente crude, inumane sau degradante, interzicerea muncii forțate, dreptul fiecăruia la libertatea și securitatea persoanei, egalitatea în fața legii, dreptul persoanei de a i se recunoaște pretutindeni personalitatea juridică, dreptul la asociere, dreptul la întrunire pașnică, libertatea de circulație, înăuntrul și în afara granițelor țării de cetățenie, dreptul egal al bărbaților și femeilor de a beneficia de drepturi economice, sociale și culturale, dreptul la acordarea unei asistențe cât mai largi familiei, ocrotirea mamelor, copiilor și adolescenților, dreptul fiecărei persoane la un nivel de trai suficient pentru ea însăși și familia sa, dreptul la sănătate fizică și mentală, dreptul la mediu înconjurător sănătos, dreptul la mediu social corespunzător (de combatere a terorismului, criminalității, folosirii de droguri), dreptul la pace și securitate etc. Aceste drepturi și libertăți sunt cu perseverență afirmate în cuprinsul documentelor Organizației Națiunilor Unite (*Declarația Universală a Drepturilor Omului, Pactele, Convenția cu privire la drepturile copilului, Convenția cu privire la eliminarea tuturor formelor de discriminare față de femei, Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială, Convenția pentru reprimarea traficului cu ființe umane și a exploatării prostituției altuia, Convenția împotriva torturii și altor pedepse ori tratamente cu cruzime, inumane sau degradante* etc.), Consiliului Europei (*Convenția pentru apărarea drepturilor omului și libertăților fundamentale, Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale, Convenția europeană pentru reprimarea terorismului* etc.), Conferinței/Organizației pentru Securitate și Cooperare în Europa (*Actul final de la Helsinki*), celorlalte organizații internaționale din afara Europei, care au elaborat și mijloacele juridice specifice de garantare și apărare a acestor drepturi (Curtea Internațională de Justiție, Curtea Europeană a Drepturilor Omului etc.).

Alte drepturi și libertăți, cum a fi libertatea conștiinței, gândirii și religiei, dreptul fiecărei persoane de a participa la viața culturală, dreptul de a beneficia de progresul științific și de aplicațiile sale, dreptul la munca liber aleasă sau acceptată sunt strâns legate fie de înfăptuirea dreptului la educație, fie, într-un anume sens, de finalitatea exercitării acestui drept. Asupra acestora din urmă ne vom opri și le vom trata pe larg.

1.3. Dreptul la educație în reglementări internaționale

Din toate timpurile, educația a fost un teritoriu al luptei pentru a controla inimile și gândirea oamenilor, pentru a asigura supunerea acestora, dar și o luptă a acestora din urmă de a dobândi cunoștințe și aptitudini, de a-și dezvolta abilitățile și de a se elibera de sărăcie și exploatare – într-un cuvânt o luptă pentru drepturile omului.

Începând cu secolul al XIX-lea mai ales, o dată cu progresul industrial și tehnic și cu democratizarea sistemului politic, marea masă a oamenilor a început să vadă educația atât ca pe un mijloc de a-și câștiga existența, cât și ca pe un mijloc de a înțelege schimbările care aveau loc în societate și a căror responsabilitate au început să o poarte, și pentru a câștiga un anumit grad de control asupra propriilor vieți.

Dreptul la educație este de o importanță capitală în întreaga economie a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, deoarece accesul la educație este esențial pentru a înțelege implementarea drepturilor omului și pentru a face un grup sau o persoană capabili de a se folosi de drepturile lor. Mai mult chiar, educația poate fi importantă în crearea și menținerea unei ideologii dominante, fie ea benefică, fie ostilă conceptului de drepturi ale omului, dar ea trebuie de asemenea să asigure instrumentele intelectuale care să-l facă pe om apt de a decoda această ideologie și de a-i înțelege implicațiile.

Educația este un drept fundamental în lumea modernă, unde felul de trai al celor mai mulți depinde de cultură, accesul la învățământul teoretic, precum și de dobândirea abilităților intelectuale și practice.

Ca o premisă a realizării acestui drept, toate instrumentele conțin o reglementare privind **nediscriminarea**, fie prin prohibirea directă a discriminării, fie prin exprimarea dreptului fiecărei persoane de a se bucura de drepturile prevăzute în instrument, și aceasta deoarece este imposibil de gândit garantarea drepturilor doar pentru anumite categorii de oameni și interzicerea lor altor categorii.

O altă temă la care cele mai multe instrumente cu vocație internațională sau regională fac referire este legată de **scopurile educației**. Dezvoltarea persoanei umane este văzută ca scop al educației în Declarația Universală a Drepturilor Omului, Convenția asupra discriminării rasiale, Convenția asupra drepturilor copilului etc., prin expresii precum: *dezvoltarea deplină a personalității umane, simțul demnității personalității umane* etc.

Promovarea democrației, păcii și înțelegerii internaționale este un al doilea scop al educației, exprimat în instrumente în fraze precum “întărirea respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale”, promovarea “înțelegerii, toleranței și libertății între națiuni, grupuri rasiale și religioase” etc. Actul Final de la Helsinki caută să promoveze înțelegerea reciprocă în avantajul tuturor popoarelor și a generațiilor viitoare și prevede că studiul altor limbi și al altor civilizații este un mijloc de întărire a cooperării internaționale.

Încurajarea educației, științei și culturii, eradicarea analfabetismului, extinderea educației primare, secundare și superioare, întărirea educației adulte și asigurarea beneficiilor culturii întregii populații este un al treilea scop declarat al educației, așa cum a fost el formulat în instrumente.

Un al patrulea scop este dedicat educației vocaționale și educației ca mijloc de îmbunătățire a standardelor de viață și este inclus în *Convenția asupra Politicii Sociale a Organizației Internaționale a Muncii* și în *Carta Socială Europeană*.

Alte domenii cucerite în timp în favoarea educației sunt drepturile grupurilor dezavantajate, nivelele educației, accesul la educație, educația vocațională, educația superioară, educația permanentă și adultă, drepturile părinților, școlile de băieți sau de fete și școlile particulare, drepturile profesorilor, curriculum-ul. Le vom trata pe rând, în ordinea importanței instrumentelor care le consacră și în ordine cronologică.

Articolul 26 al *Declarației Universale a Drepturilor Omului* consacră în mod expres dreptul oricărei persoane, indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau orice altă convingere, origine națională sau socială, avere, naștere etc., la o educație care să urmărească “**dezvoltarea deplină a personalității umane și întărirea respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale**. Ea trebuie să stimuleze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile, grupurile rasiale sau religioase, ca și dezvoltarea activității Națiunilor Unite pentru menținerea păcii”.

Declarația consacră și alte principii care trebuie avute în vedere în domeniul educației. Astfel, educația trebuie să fie **gratuită** cel puțin în ceea ce privește învățământul elementar și de bază.

Învățământul elementar este **obligatoriu**, în timp ce învățământul tehnic și profesional trebuie să fie **accesibil** tuturor, iar accesul la studii superioare trebuie să fie deschis tuturor, pe baza deplinei egalități, în funcție de merit.

În ceea ce privește alegerea felului educației, *Declarația Universală* recunoaște **dreptul firesc al părinților** de a opta cu prioritate pentru un anumit fel de educație pe care o consideră cel mai potrivit a fi dată copiilor lor.

În anul 1966, Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite adoptă *Pactul Internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale*, document ce vine în completarea Declarației Universale și care în articolul 13 consfințește înțelegerea statelor părți la prezentul pact cu privire la rolul pe care educația trebuie să-l joace în dezvoltarea personalității umane, conștientizarea rolului util pe care persoana trebuie să fie capabilă să-l joace într-o societate liberă (paragraful 1). Pactul reafirmă **principiile gratuității și obligativității învățământului primar**, specificând totodată că “prezentul articol nu trebuie interpretat ca aducând atingere libertății indivizilor și persoanelor juridice de a înființa și de a conduce instituții de învățământ, cu condiția ca principiile enunțate în paragraful 1 al prezentului articol să fie respectate, iar educația dată în aceste instituții să fie conformă cu normele minimale pe care le poate prescrie statul.”

Statele părți se obligă de asemenea să respecte **libertatea părinților sau a tutorilor legali** de a alege pentru copiii lor instituții de învățământ, altele decât cele ale autorităților publice, dar conforme cu normele minimale pe care le poate prescrie sau aproba statul în materie de educație și de a asigura educația religioasă și morală a copiilor lor în conformitate cu propriile lor convingeri.

Pactul a fost ratificat de România prin Decretul nr. 212 din 31 octombrie 1974.

Convenția privind statutul refugiaților adoptată la 28 iulie 1951 prevede în art. 22 obligația statelor părți de a acorda **refugiaților același tratament ca și cetățenilor lor** în ceea ce privește învățământul primar. În ceea ce privește formele de educație, accesul la studii, recunoașterea certificatelor de studii, a diplomelor și titlurilor universitare eliberate în străinătate, reducerea de taxe și impozite și acordarea de burse de studii, statele vor acorda refugiaților un tratament cât mai favorabil posibil, în orice caz, nu mai puțin favorabil decât cel acordat străinilor în general, în aceleași împrejurări.

România a aderat la Convenție prin Legea nr. 46 din 4 iulie 1991.

Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei adoptată de Adunarea Generală ONU la 19 decembrie 1979 și ratificată de România prin Decretul nr. 342 din 26 noiembrie 1981 consfințește obligația statelor părți de a lua măsurile corespunzătoare pentru a asigura **drepturi egale cu cele ale bărbatului în ceea ce privește educația** și, în special, pentru a asigura pe baza egalității aceleași condiții de orientare profesională, de acces la studii și la obținerea de diplome în instituțiile de învățământ de toate categoriile, în zone rurale ca și în zone urbane, la acordarea de burse și alte subvenții pentru studii, la programe de educație permanentă, la informații și sfaturi referitoare la planificarea familială etc.

Convenția cu privire la drepturile copilului adoptată de Adunarea Generală ONU la 20 noiembrie 1989 și ratificată de România prin Legea nr. 18 din 27 septembrie 1990 recunoaște în preambulul său nevoia deosebită a copiilor de a beneficia de protecție și de asistență pentru a juca deplin un rol în societate. În acest sens, se recunoaște dreptul copilului de a crește într-un mediu familial, într-o atmosferă de fericire, dragoste și înțelegere, de a beneficia de o protecție juridică specială atât după, cât și înainte de naștere, de a i se acorda o atenție deosebită, ținând în mod corespunzător seama de importanța tradițiilor și valorilor culturale ale fiecărui popor în protecția și dezvoltarea armonioasă a copilului.

În domeniul educației, statele părți se obligă să facă **accesibilă** oricărui copil informarea și orientarea școlară și profesională, să ia măsuri pentru a încuraja frecventarea școlii cu regularitate și reducerea ratei de abandonare a școlii (articolul 28). Ele vor lua măsurile corespunzătoare pentru a veghea la aplicarea disciplinei școlare într-un mod compatibil cu demnitatea copilului ca ființă umană.

Educarea copilului **va urmări** înflorirea personalității sale și dezvoltarea înzestrării și aptitudinilor sale mentale și fizice, în deplinătatea posibilităților lor, în spiritul respectului față de părinți, față de valorile naționale ale țării în care trăiește și ale civilizațiilor diferite de a sa, față de mediul natural, al înțelegerii, păcii, toleranței, egalității între sexe și prietenie între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase (art. 29).

Statele părți la convenție recunosc pentru prima dată **drepturile speciale de care trebuie să se bucure copiii cu handicap**, obligându-se să asigure accesul efectiv al acestora la educație, la formare, la îngrijirea sănătății, la reeducare, la pregătire pentru angajarea în muncă etc., în așa fel încât să fie posibilă integrarea socială cât se poate de completă și dezvoltarea individuală, incluzând dezvoltarea lor culturală și spirituală (art. 23).

De asemenea, statele recunosc **dreptul copilului aparținând unei minorități etnice, religioase sau lingvistice** de a avea propria sa viață culturală, de a profesa și de a practica propria sa religie sau de a folosi propria sa limbă în comun cu alți membri ai grupului său (art. 30).

Convenția prevede în continuare că statele “vor lua toate măsurile efective și potrivite pentru a abolii practicile tradiționale care prejudiciază sănătatea copiilor”.

La 3 februarie 1993, Adunarea Generală ONU a adoptat *Declarația asupra drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale sau etnice, religioase și lingvistice*, considerând, așa cum se arată în preambul, că “promovarea și protejarea **drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale sau etnice, religioase și lingvistice** contribuie la stabilitatea politică și socială a statelor în care acestea trăiesc”. Potrivit art. 4 din Declarație, statele vor lua măsurile necesare pentru a asigura persoanelor aparținând minorităților exercitarea deplină și efectivă a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale, fără nici un fel de discriminare și în deplină egalitate în fața legii. Statele părți se angajează să ia, atunci când este cazul, măsuri în domeniul educației care să încurajeze cunoașterea istoriei, tradițiilor, limbii și culturii minorităților existente pe teritoriul lor și, de asemenea, să asigure persoanelor aparținând minorităților posibilitatea de a învăța limba maternă sau de a se instrui în limba maternă.

Considerând Rezoluția 1993/56 din 9 martie 1993 a Comisiei ONU pentru Drepturile Omului în care se recomandă ca toate cunoștințele privind drepturile omului, atât în dimensiunea lor teoretică, cât și în aplicarea lor practică, să fie considerate ca o prioritate a politicilor de învățământ, Adunarea Generală a ONU a adoptat la 20 decembrie 1993 o *Declarație asupra “Deceniului învățării drepturilor omului” (1995-2004)*, prin care se face apel la toate guvernele și organizațiile neguvernamentale să-și mobilizeze eforturile pentru eradicarea analfabetismului și să conducă direct procesul de învățământ către obiectivul dezvoltării depline a personalității umane și întăririi respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale, să pună în practică “Planul mondial de acțiune pentru învățarea drepturilor omului și a democrației”. Cu aceeași ocazie este proclamat “Deceniul învățării drepturilor omului” și este înființat “Centrul pentru drepturile omului” ce are în administrare un fond pentru învățarea drepturilor omului.

Învățarea drepturilor omului este, potrivit Declarației, prin sine însăși un drept al omului și o precondiție pentru înfăptuirea drepturilor omului, democrației și justiției sociale. Este motivul pentru care ea este considerată “o prioritate universală care contribuie la formarea unui concept corespunzător demnității personalității omului, care trebuie să includă considerarea diversității unor grupuri umane, precum copiii, femeile, tineretul, persoanele dezavantajate, bătrânii, populațiile indigene, minoritățile și alte asemenea categorii”. Declarația atrage de asemenea atenția asupra faptului că dreptul la învățatură reprezintă, mai mult decât simpla furnizare de informații, “un larg și de durată proces prin care oamenii la toate nivelurile de dezvoltare și din toate straturile societății învață să respecte demnitatea altora, ca și metodele sau căile de a asigura implementarea acestui respect în interiorul societății democratice”.

În cadrul Conferinței Generale a ONU pentru educație, știință și cultură (UNESCO) a fost adoptată la 14 decembrie 1960 *Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului*. Noțiunea de “**discriminare**” este definită în însuși textul Convenției ca fiind “orice distincție, excludere, limitare sau preferință care, întemeiată pe rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie publică sau orice altă opinie, origine națională sau socială, situație economică sau naștere, are drept obiect sau ca rezultat suprimarea sau alterarea egalității de tratament în ceea ce privește învățământul și mai ales: a) înlăturarea unei persoane sau unui grup de la accesul la diverse tipuri sau grade de învățământ; b) limitarea la un nivel inferior a educației unei persoane sau unui grup; c) instituirea sau menținerea unor sisteme sau instituții de învățământ separate pentru persoane sau grupuri; d) plasarea unei persoane sau unui grup într-o situație incompatibilă cu demnitatea umană.” Prin “învățământ” se înțelege, în cuprinsul convenției, “diverse tipuri și diferite grade de învățământ și cuprinde accesul la învățământ, nivelul și calitatea sa, precum și condițiile în care este predat”.

Cu toate acestea, art. 2 vine să precizeze că nu constituie discriminări: a) crearea sau menținerea de sisteme sau de instituții de învățământ separate pentru elevii de cele două sexe, când aceste sisteme sau instituții prezintă înlesniri echivalente de acces la învățământ și permit să se urmeze aceleași programe de studii sau programe de studii echivalente; b) crearea sau menținerea din motive de ordin religios sau lingvistic de sisteme sau instituții separate, atât timp cât adeziunea la aceste sisteme sau frecventarea acestor instituții rămâne facultativă; c) crearea sau menținerea de instituții de învățământ particulare, dacă aceste instituții au drept obiectiv sporirea posibilităților de învățământ pe care le oferă puterea publică, în toate cazurile, dacă funcționarea lor corespunde acestui țel și dacă învățământul predat este conform cu normele care ar fi putut fi prescrise sau aprobate de către autoritățile competente, în special pentru învățământul de același grad.

Articolul 3 al Convenției enumeră măsurile pe care statele participante își iau angajamentul să le adopte, și anume: să abroge orice dispoziție legislativă și administrativă și să pună capăt oricăror practici administrative care ar comporta o discriminare în domeniul învățământului; să ia măsurile necesare, la nevoie pe cale legislativă, pentru a nu se face nici o discriminare la admiterea elevilor în instituțiile de învățământ; să nu admită, în ceea ce privește cheltuielile de școlarizare, atribuirea de burse sau orice alte forme de școlarizare a elevilor, acordarea de autorizații sau înlesniri care pot fi necesare pentru urmarea studiilor în străinătate, nici o diferență de tratament între naționali din partea autorităților, afară de cele care se bazează pe merite sau pe nevoi; să nu admită, în cazul unui ajutor eventual, dat sub orice formă, de către autoritățile publice instituțiilor de învățământ, nici o preferință sau restricție bazate exclusiv pe faptul că elevii aparțin unui grup determinat; să acorde resortisanților străini care locuiesc pe teritoriul lor același acces la învățătură ca și propriilor lor naționali.

Statele participante se angajează de asemenea să aplice o politică națională menită să promoveze, prin metode adaptate circumstanțelor și obiceiurilor naționale, egalitatea de posibilități și de tratament în domeniul învățământului, mai ales prin : instituirea învățământului primar obligatoriu și gratuit, a învățământului mediu în condiții de generalitate și accesibilitate pentru toți, a învățământului superior accesibil în funcție de capacitățile fiecăruia, în condiții de egalitate deplină; asigurarea în toate instituțiile de învățământ public de același grad a unui învățământ de același nivel și condiții echivalente în ceea ce privește calitatea învățământului predat; încurajarea și intensificarea prin mijloace adecvate a educației persoanelor care n-au urmat învățământul primar sau care nu l-au dus până la capăt, în condiții care să permită acestor persoane de a urma studiile în funcție de aptitudinile lor; asigurarea fără discriminare a pregătirii pentru profesiunea didactică.

Alte puncte asupra cărora statele participante au convenit (art. 5) privesc: scopurile educației, drepturile părinților sau tutorilor legali de a alege felul și forma educației ce o vor primi copiii lor, dreptul recunoscut minorităților naționale de a exercita activități educative proprii, inclusiv de a deschide școli și de a utiliza sau preda în propria lor limbă, în următoarele condiții: acest drept să nu fie exercitat într-un mod care să împiedice pe membrii minorităților de a înțelege limba și cultura întregii colectivități și de a lua parte la activitățile ei, sau care ar compromite suveranitatea națională; nivelul învățării predate în aceste școli să nu fie inferior nivelului general prescris sau aprobat de către autoritățile competente; frecventarea acestor școli să fie facultativă.

În aplicarea Convenției, orice litigiu apărut între două sau mai multe state participante cu privire la interpretarea sau aplicarea prezentei Convenții și care nu va fi soluționat pe calea tratativelor va fi supus, la cererea părților în litigiu, Curții Internaționale de Justiție pentru ca ea să decidă în această chestiune în lipsa altei proceduri de soluționare a litigiului (art. 8).

Convenția pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale adoptată în cadrul Consiliului Europei la 4 noiembrie 1950 și ratificată de România prin Legea nr. 30 din 18 mai 1994, prin Primul Protocolul Adițional la Convenție, afirmă dreptul oricui de a nu-i putea fi refuzat **dreptul la instruire**. “Statul, în exercitarea funcțiilor pe care și le va asuma în domeniul educației și al învățământului”, se arată în continuare (art. 2), “va respecta **dreptul părinților** de a asigura această educație și acest învățământ conform convingerilor lor religioase și filosofice”.

Un alt document important în domeniul drepturilor și libertăților fundamentale, cu rezonanță în ceea ce privește dreptul la educație, adoptat în cadrul Consiliului Europei și ratificat de România (prin Legea nr. 33 din 29 aprilie 1995) este *Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale*, prin care prin care părțile se obligă să ia măsuri în domeniile educației și cercetării, pentru a încuraja cunoașterea culturii, istoriei, limbii și religiei atât ale minorităților naționale, cât și ale majorității (art. 12). Părțile se angajează, de asemenea, nu numai să promoveze șanse egale de acces la educația de

toate nivelurile pentru **persoanele aparținând minorităților naționale**, să recunoască dreptul acestor persoane de a învăța limba lor minoritară și de a primi o educație în această limbă, ci și dreptul minorităților naționale de a înființa și a administra propriile instituții private de educație și formare (art. 13, 14). Prin crearea condițiilor necesare participării efective a persoanelor aparținând minorităților naționale la viața culturală, socială și economică și la treburile publice, în special acelea care le privesc direct, statele se angajează să completeze dreptul la educație egal al minorităților naționale.

Deoarece peste tot în lume este acreditată ideea că orice formă de învățământ trebuie să fie calificată drept “profesională”, nemaiputându-se concepe astăzi ca educația să fie fără incidență asupra destinului profesional al individului, dreptul la învățătură și dreptul la muncă sunt tratate în strânsă corelație, raporturile juridice privind pregătirea profesională fiind conexe raporturilor juridice de muncă. Este și motivul pentru care, în cadrul Consiliului Europei, sub influența Organizației Internaționale a Muncii, s-a elaborat *Carta socială europeană* (1961, revizuită în 1996), în cuprinsul căreia sunt definite 19 drepturi, pe care părțile contractante se obligă să le garanteze, prin toate mijloacele ce le vor considera utile. Printre aceste drepturi se numără și dreptul la orientare profesională și dreptul la pregătire profesională.

În ceea ce privește asigurarea exercitării efective a **dreptului la orientare profesională**, părțile se angajează (art. 9 din *Carta socială europeană revizuită*) “să asigure sau să promoveze, în funcție de necesități, un serviciu care va sprijini toate persoanele, inclusiv cele handicapate, să rezolve problemele referitoare la alegerea unei profesii sau avansarea profesională, ținând cont de caracteristicile individului și de legătura dintre acestea și posibilitățile pieței muncii; acest sprijin trebuie să fie asigurat gratuit atât tinerilor, inclusiv copiilor de vârstă școlară, cât și adulților.”

Dreptul la formare profesională este de atins, în concepția Cartei (art. 10), prin mai multe măsuri pe care părțile se angajează să le traducă în practică, și anume: asigurarea sau favorizarea formării tehnice și profesionale a tuturor persoanelor, inclusiv a celor handicapate, în consultare cu organizațiile profesionale ale lucrătorilor și patronilor, acordarea de mijloace care să permită accesul la învățământul tehnic superior și la învățământul universitar numai în conformitate cu criteriul aptitudinilor individuale, asigurarea sau favorizarea unui sistem de ucenicie și alte sisteme de formare a tinerilor la locurile de muncă, asigurarea sau favorizarea unor măsuri corespunzătoare și ușor accesibile în vederea formării lucrătorilor adulți și a unor măsuri speciale în vederea recalificării profesionale a lucrătorilor adulți, necesare ca urmare a evoluției tehnice sau a unei noi orientări a pieței muncii; asigurarea sau favorizarea unor măsuri speciale de recalificare și de reintegrare a șomerilor de lungă durată; încurajarea deplinei utilizări a mijloacelor prevăzute prin măsuri corespunzătoare, cum ar fi reducerea sau desființarea tuturor taxelor și cheltuielilor și acordarea unei asistențe financiare în cazurile adecvate, precum și includerea în programul normal de lucru a timpului consacrat cursurilor suplimentare de formare, urmate de un lucrător pe durata angajării la cererea patronului său, sau prin garantarea eficienței sistemului de ucenicie și a oricărui alt sistem de formare pentru tinerii lucrători și, la modul general, a unei protecții adecvate a tinerilor lucrători.

În cadrul celei de-a 18-a Sesiuni a Conferinței Permanente, Miniștrii europeni ai educației au adoptat *Rezoluția privind ”Educația pentru democrație, drepturile omului și toleranță”* (Madrid, 23-24 martie 1994), prin care se afirmă rolul important pe care educația îl poate avea în dobândirea de către tineri și adulți a **motivației, cunoștințelor și competențelor** care să le permită să determine funcționarea și îmbunătățirea instituțiilor democratice și prevalarea normelor de drept, a unui ansamblu de valori incluzând toleranța, solidaritatea și respectul diversității, și nu în ultimul rând a capacității de a emite judecăți independente și prudente și a aceleia de a nu se lăsa influențați sau manipulați prin idei extremiste sau informații tendențioase.

Se recomandă autorităților responsabile ale educației (art. 10) să recunoască importanța **educației pentru democrație, pentru drepturile omului și pentru toleranță** la toate nivelurile educației; să evalueze eficiența programelor pentru cei care încurajează o angajare activă în protecția drepturilor omului și a democrației pluraliste ca și o participare responsabilă la viața politică; să încurajeze cercetarea în domeniul educației pentru democrație, pentru drepturile omului și pentru toleranță, ca și instituțiile și asociațiile care activează în acest domeniu etc.

Miniștrii europeni ai educației cer Consiliului Europei (art. 11): să intensifice activitățile sale în domeniul educației pentru democrație, pentru drepturile omului și pentru toleranță, acordând o atenție deosebită deschiderii, conținutului și metodelor educației civice democratice atât în sistemul școlar,

cât și în cadrul programelor destinate adulților și formării educatoilor; să ajute statele membre să evalueze programele de educație civică și de protecție a drepturilor omului și să difuzeze rezultatele; să actualizeze studiile anterioare asupra rolului pe care educația îl poate juca în rezolvarea nonviolentă a conflictelor; să favorizeze punerea în aplicare a rețelelor școlare, a propunerilor autorilor de programe, formatorilor și cercetătorilor care participă activ la educație; să faciliteze dezvoltarea Centrului European de Informație asupra Educației Civice.

Actul Final de la Helsinki (1975) afirma în mod deosebit **dreptul muncitorilor migranți și al copiilor lor la educație**. Statele vor favoriza training-ul vocațional și instrucția gratuită în limba țării gazdă și vor asigura copiilor lucrătorilor migranți accesul la educație în aceeași termeni ca și copiilor naționalilor, iar în plus vor permite copiilor lucrătorilor migranți să primească educație suplimentară în propria lor limbă, cultură națională, istorie și geografie.

1.4. Drepturi conexe dreptului la educație

Libertatea conștiinței, gândirii și religiei și libertatea de exprimare. Este de la sine înțeles că scopurile educației nu pot fi atinse atât timp cât omul nu are libertatea psihică recunoscută și ocrotită de lege de a avea propriile convingeri, religioase, politice sau de altă natură, și de a-și exprima aceste convingeri în mod public, fără teamă de represalii. Aceste libertăți sunt inerente realizării dreptului la educație, atât timp cât recunoaștem că mijloacele de realizare ale scopurilor educaționale nu se limitează doar la acumularea de informație utilă, ci cuprind mai ales mecanismele de dezvoltare a unei conștiințe libere și raționale, cu puterea de a discerne și de a alege.

Declarația Universală a Drepturilor Omului proclamă în articolul 18 dreptul oricărei persoane la libertatea gândirii, a conștiinței și a religiei, acest drept implicând și libertatea de a-și schimba religia și convingerile, precum și de a-și manifesta religia sau convingerile sale, individual sau în colectiv, atât în public cât și în mod privat, prin învățământ, practici, cult și îndeplinirea de rituri.

Orice persoană are, de asemenea (art. 19), dreptul la libertatea de opinie și de exprimare, ceea ce implică dreptul de a nu fi tulburat pentru opiniile sale și acela de a căuta, de a primi și de a răspândi, fără a se ține seama de granițe, informații și idei prin orice mijloc de exprimare.

Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice completează textul Declarației, stipulând că “libertatea manifestării religiei sau convingerilor nu poate fi supusă decât restricțiilor prevăzute de lege și necesare pentru ocrotirea securității, ordinii și sănătății publice ori moralei sau a libertăților și drepturilor fundamentale ale altora.” Așadar, manifestarea exterioară a propriilor convingeri poate fi cenzurată dar numai în scopul general al ocrotirii unor valori sociale primare.

De asemenea, libertatea de căutare, primire și răspândire a informațiilor și ideilor de orice fel indiferent de frontiere, sub formă orală, scrisă, tipărită sau artistică sau prin orice alt mijloc la alegere poate fi supusă anumitor limitări, expres stabilite de lege, indispensabile respectării drepturilor sau reputației altora, apărării securității naționale, ordinii publice, sănătății sau moralității publice.

În aceeași ordine de idei, *Pactul* interzice propaganda în favoarea războiului (art. 20) și, de asemenea, orice îndemn la ură națională, rasială sau religioasă care constituie o incitare la discriminare, la ostilitate sau la violență.

Convenția Europeană a drepturilor omului și libertăților fundamentale, la rândul ei, consfințește în articolele 9 și 10 înțelegerea statelor membre ale Consiliului Europei asupra obligației lor de a respecta dreptul oricărei persoane la libertatea de gândire, de conștiință și de religie, precum și la libertatea de exprimare, cu unele limitări pe care necesitatea securității publice, protecției ordinii, sănătății sau a moralei publice ori protejării drepturilor și libertăților altora o impun într-o societate democratică.

Dreptul fiecărei persoane de a participa la viața culturală, de a beneficia de progresul științific și de aplicațiile sale și dreptul la informație. Este imposibil de imaginat un sistem educativ care să aibă drept scop deplină dezvoltare a personalității umane și a capacității de a juca un rol util într-o societate liberă și în același timp să restrângă dreptul cetățenilor de a participa la viața culturală și de a se bucura de roadele progresului științific. Acest lucru este cu atât mai evident cu cât în zilele noastre este unanim acceptată ideea că educația trebuie să fie permanentă, ea neputându-se opri la terminarea studiilor prin obținerea unei diplome, ci continuând, sub diferite forme, toată viața, fiind în același timp un drept, cât și o obligație pentru cel care dorește să se mențină la un nivel competitiv pe piața muncii.

Aceste drepturi sunt recunoscute de *Declarația Universală a Drepturilor Omului* (art. 27), și de celelalte documente adoptate în cadrul Organizației Națiunilor Unite, precum și de documentele elaborate de organisme europene de cooperare în materia drepturilor omului.

Dreptul la muncă liber aleasă sau acceptată. Pentru ca educația să-și atingă scopurile, așa cum au fost acestea enunțate în toate documentele internaționale ce reglementează drepturile omului, este absolut necesar ca orice persoană să aibă asigurat dreptul de a-și alege în mod liber felul muncii, în orice domeniu, economic, tehnico-științific, administrativ, social sau cultural, potrivit propriilor aptitudini, pregătirii profesionale și aspirațiilor fiecăruia.

Declarația Universală a Drepturilor Omului proclamă dreptul oricărei persoane la muncă, la libera alegere a muncii, la condiții echitabile și satisfăcătoare de muncă, precum și la ocrotire împotriva șomajului (art. 23).

Statele părți la *Pactul Internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale* se obligă să recunoască și să garanteze dreptul la muncă al oricărei persoane, ce cuprinde dreptul de a obține posibilitatea de a-și câștiga existența printr-o muncă liber aleasă sau acceptată. În continuare, Pactul arată măsurile pe care fiecare stat parte le va lua în vederea asigurării deplinei exercitări a acestui drept, și anume: orientarea și pregătirea tehnică și profesională, elaborarea de programe, de măsuri și de tehnici potrivite pentru a asigura o dezvoltare economică, socială și culturală constantă și o deplină întrebuințare productivă a forțelor de muncă în condiții care garantează indivizilor folosința libertăților politice și economice fundamentale.

În același timp, sunt interzise sclavia, comerțul cu sclavi și, de asemenea, supunerea la muncă forțată sau obligatorie. Art. 8 pct. 3 al Pactului internațional cu privire la drepturile civile și politice prevede însă și un număr limitat de cazuri în care munca forțată sau obligatorie nu constituie infracțiune, și anume când este prevăzută de lege ca pedeapsă și aplicată de o instanță competentă, serviciul cu caracter militar sau activitățile desfășurate în locul acestuia de cei care, potrivit legii, ridică obiecții de conștiință, când este impusă de cazurile de forță majoră sau de calamități care amenință viața sau bunăstarea comunității, când este o obligație cetățenească normală.

În spiritul acestor reglementări internaționale, Constituția României recunoaște în art. 38 faptul că dreptul la muncă nu poate fi îngrădit și că alegerea profesiei și alegerea locului de muncă sunt libere și de asemenea interzice în art. 39 munca forțată, enumerând și cazurile care nu constituie muncă forțată. În plus, Codul penal român pedepsește ca infracțiune fapta de supunere la muncă forțată sau obligatorie (art. 191).

2. Protecția juridică a drepturilor omului

Instituția drepturilor omului prezintă un caracter bivalent, fiind atât o instituție de drept intern, integrată normelor constituționale, cât și o instituție de drept internațional, ce dă expresie unui principiu juridic obligatoriu în relațiile dintre state. Protecția juridică a acestor drepturi se realizează în primul rând pe plan intern, deoarece fără înscrierea drepturilor omului în normele constituționale și fără măsuri adecvate, concrete, prevăzute prin legislația internă pentru garantarea lor de către fiecare stat, drepturile și libertățile cetățenești sunt lipsite de orice eficiență, iar în al doilea rând, în plan internațional, în baza convenției statelor, însăși comunitatea internațională veghează asupra modului în care ele își îndeplinesc obligațiile prevăzute prin convenții, consimțind să se supună unor mecanisme și proceduri la nivel internațional.

Dreptul la educație spre exemplu necesită asigurarea directă sau indirectă de către stat a unor servicii și impune costuri substanțiale, trebuind garantat în mod colectiv pentru ca toți indivizii să beneficieze. Documentele internaționale sau regionale au fost în special preocupate de nediscriminare, acces la educație și dezvoltarea persoanei, precum și de obligativitatea învățământului pentru a asigura contribuția fiecăruia la respectarea acestor drepturi. Or, statul este singurul în putere să asigure această obligativitate, prin mijloace ce le va considera corespunzătoare, spre exemplu prin sancționarea celor care-și încalcă aceste obligații. Aceste servicii sunt totuși oferite indivizilor, chiar dacă aceste drepturi sunt asigurate în mod colectiv.

Reglementările internaționale în materie de drepturi și libertăți fundamentale ale omului au prioritate față de dreptul intern, ceea ce nu înseamnă însă că această materie este scoasă din competența națională a statelor respective. Cetățenii beneficiază de drepturile stabilite prin convenții numai ca urmare a acceptării acestor drepturi de către statele de care aparțin, pe care statele respective le recunosc și le garantează prin includerea lor în legislația națională. Așadar, drepturile și libertățile

cetățenești decurg, în ultimă instanță, din legea națională, din faptul că prevederile convenționale internaționale au fost transpuse și individualizate în norme de drept intern.

2.1. Protecția internă a drepturilor omului

Constituția României consacră în articolul 20 principiul potrivit căruia: “(1) Dispozițiile constituționale privind drepturile și libertățile cetățenilor vor fi interpretate și aplicate în concordanță cu Declarația Universală a Drepturilor Omului, cu pactele și cu celelalte tratate la care România este parte. (2) Dacă există neconcordanțe între pactele și tratatele la care România este parte și legile interne, au prioritate reglementările internaționale.”

În domeniul educației, ca și în orice alt domeniu în care drepturile și libertățile omului sunt un imperativ, actele normative, interne și internaționale, se află într-o ierarhie stabilită constituțional, care răspunde intereselor în primul rând ale individului, din punctul de vedere al drepturilor lui fundamentale, și în al doilea rând ale statului, din punctul de vedere al interesului național, economic și social.

Această ierarhie în rândul normelor de drept acționează în caz de conflict de legi. Astfel, Constituția este mai presus decât Legea Învățământului, iar un pact sau un tratat internațional privitor la drepturile fundamentale ale omului la care România este parte are prioritate de aplicare față de orice lege internă. Legiuitorul constituant recunoaște așadar prioritatea dreptului internațional asupra celui intern.

Tratatele ratificate de Parlamentul României fac parte, potrivit legii, din dreptul intern (art. 11 al. 2). Această dispoziție recunoaște că țara noastră acordă tratatelor internaționale o valoare egală cu legea, ceea ce asigură în domeniul drepturilor omului o aplicare directă a angajamentelor internaționale de către organele statale și administrative, evitându-se necesitatea unei legi suplimentare de implementare, măsură benefică cetățenilor, drepturilor și intereselor acestora.

Constituția este actul fundamental care guvernează întreaga orânduire de drept a unui stat, iar dacă un act internațional are mai mare putere de aplicare decât unul intern este pentru că această Constituție o permite, și numai în cazurile și în condițiile prevăzute expres de aceasta. În domeniul drepturilor și libertăților fundamentale ale cetățenilor, însăși Constituția trebuie interpretată și aplicată în concordanță cu *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, cu pactele și cu celelalte tratate la care România este parte.

Acesta constituie principiul fundamental constituțional în domeniul garantării juridice a drepturilor omului în țara noastră, care stă la baza întregii politici a statului român și care se reflectă atât în activitatea autorităților și instituțiilor statului, cât și în crearea **noilor organisme**, menite să contribuie la asigurarea promovării și ocrotirii, în cel mai înalt grad, a drepturilor și libertăților cetățenilor.

Printre aceste organisme un rol deosebit îl deține **Curtea Constituțională**, care are sarcina de a se pronunța asupra constituționalității tuturor legilor și ordonanțelor, inclusiv a celor care conțin aspecte privind drepturile și libertățile cetățenești, pentru ca acestea să fie în deplină concordanță cu principiul constituțional enunțat prin art. 20 din Constituție. La fel de important este și rolul *a posteriori* al Curții Constituționale, în cadrul căruia ea se pronunță asupra excepțiilor de neconstituționalitate ridicate în fața instanțelor judecătorești de către părțile aflate într-un litigiu sau din oficiu.

Instanțele judecătorești pot fi sesizate de către orice cetățean cu încălcări ale drepturilor omului comise de diferite autorități publice, de organizații sau de alte persoane, accesul liber la justiție fiind garantat de art. 21 din Constituție. În fața instanțelor judecătorești, orice persoană care consideră că unele din aspectele în discuție se află în contradicție cu prevederile Constituției poate invoca “excepția de neconstituționalitate”, iar instanța, suspendând judecata procesului, este obligată să ceară Curții Constituționale să se pronunțe asupra excepției ridicate.

O altă modalitate ce poate fi folosită în protecția drepturilor omului de către orice persoană vătămată în drepturile sale, recunoscute de lege, printr-un act administrativ sau prin refuzul nejustificat al unei autorități administrative de a-i rezolva cererea referitoare la un drept recunoscut de lege, este aceea de a se adresa unei **instanțe de contencios administrativ**, pentru anularea actului și repararea pagubei ce i-a fost cauzată.

Instituția **Avocatului Poporului** a fost creată special în scopul apărării adecvate a drepturilor și a libertăților cetățenești în raporturile cu autoritățile publice. Avocatul poporului nu se substituie însă autorităților publice, rolul său fiind acela de a primi cererile făcute de persoanele lezate prin încălcarea drepturilor sau libertăților cetățenești de către autoritățile publice și de a cere autorităților

sau funcționarilor administrației publice în cauză încetarea încălcării drepturilor și libertăților cetățenești, repunerea în drepturi a petiționarului și repararea pagubei. În exercitarea atribuțiilor sale, Avocatul Poporului emite recomandări, care nu pot fi supuse controlului parlamentar și nici controlului judecătoresc. El are de asemenea căderea de a sesiza Guvernul cu privire la orice act sau fapt administrativ ilegal al administrației publice centrale și al prefectilor și de a prezenta, atunci când constată lacune în legislație sau cazuri grave de nerespectare a legilor țării, un raport asupra celor constatate președinților celor două Camere ale Parlamentului sau, după caz, primului-ministru.

Alături de mecanismele instituite pentru protecția drepturilor omului deja menționate stă și **Consiliul Legislativ**, organ consultativ de specialitate al Parlamentului, care avizează proiectele de acte normative în vederea sistematizării, unificării și coordonării întregii legislații. Consiliul Legislativ este o autoritate administrativă autonomă, pusă sub autoritatea Parlamentului, pentru a aviza proiectele de legi, propunerile legislative ce pot emana din partea cetățenilor, deputaților și senatorilor, precum și proiectele de ordonanțe și de hotărâri cu caracter normativ ale Guvernului.

2.2. Protecția internațională a drepturilor omului

Protecția juridică a drepturilor omului nu se realizează însă numai pe plan intern, ci și internațional, statele, prin angajamentele asumate, acceptând să se supună unor **mecanisme și proceduri la nivel internațional**, cum sunt procedura rapoartelor, procedura reclamațiilor de la stat la stat, procedura plângerilor individuale în fața unor organe judiciare internaționale.

Procedura rapoartelor constă în obligația pe care și-o asumă statele prin convențiile adoptate de a transmite, periodic, unor comitete expres prevăzute sau unor forumuri internaționale rapoarte proprii asupra măsurilor întreprinse, pentru a face efective drepturile recunoscute prin convențiile internaționale menționate.

Procedura reclamațiilor de la stat la stat este folosită în domeniul drepturilor omului de către un stat parte care consideră că un alt stat parte nu aplică prevederile convenției respective, adresându-se acestuia prin intermediul unui organism sau comitet special creat. În caz de dezacord între statele în cauză, se creează o comisie de conciliere ad-hoc, desemnată cu acordul părților în diferend, care pune la dispoziția statelor interesate bunele sale oficii, în scopul de a se ajunge la o soluționare amicală a problemei. Dacă nu se ajunge la un astfel de acord pe calea procedurilor obișnuite de soluționare a diferendelor la nivelul statelor părți, conflictul poate fi supus Curții Internaționale de Justiție (C.I.J.), care este organul judiciar principal al Națiunilor Unite. Decizia C.I.J. este definitivă și fără drept de recurs, statul care este găsit vinovat fiind obligat să aducă la îndeplinire hotărârile acesteia pentru satisfacerea cererilor solicitate de statul reclamant, care se referă la diferite încălcări ale drepturilor cetățenilor săi. Singurul dezavantaj al acestei proceduri este acela că ea este deschisă numai statelor, nu și indivizilor, nepermițând persoanelor interesate să participe direct și nemijlocit la fazele procesului, acestea fiind reprezentate de statul de care aparțin, prin agenți anume desemnați, ceea ce poate constitui un dezavantaj pentru persoanele vătămate în drepturile lor.

Procedura plângerilor individuale în fața unor organe judiciare internaționale a fost pentru prima dată reglementată prin *Convenția pentru apărarea drepturilor și a libertăților fundamentale* adoptată în anul 1950 în cadrul Consiliului Europei. Aceasta permite oricărui individ să se adreseze cu plângeri împotriva propriului stat, în cazul în care el consideră că nu a fost judecat, în mod echitabil, de instanțele statului său, pentru încălcarea unor drepturi civile sau politice, în fața unui for internațional numit Curtea Europeană a Drepturilor Omului, împuternicit cu dreptul de a da hotărâri obligatorii contra statului ce s-ar dovedi vinovat de asemenea încălcări.

România a devenit parte la Convenția europeană a drepturilor omului, recunoscând jurisdicția obligatorie a Curții Europene prin Legea nr. 30 din 1994.

Pentru ca o plângere adresată Curții Europene să fie admisibilă ea trebuie să îndeplinească în mod obligatoriu următoarele condiții: să fi făcut obiectul soluționării judiciare pe plan intern; decizia judiciară să fi rămas definitivă, după epuizarea tuturor căilor de recurs intern; cererea individuală să nu fie anonimă; cererea să nu fie în mod esențial aceeași cu o cerere examinată anterior de către Curte sau cu alte cereri supuse unei alte instanțe internaționale de anchetă sau de reglementare ori dacă ea nu conține elemente noi; să fie compatibilă cu dispozițiile Convenției sau ale protocoalelor sale; să nu fie în mod vădit nefondată sau abuzivă.

Statele se angajează să se conformeze hotărârilor definitive ale Curții în litigiile în care ele sunt părți, hotărârea definitivă a Curții fiind transmisă Comitetului Miniștrilor, care supraveghează executarea ei.

Trebuie subliniat însă că în toate cazurile, mijloacele de protecție implicând proceduri de jurisdicție pe plan internațional au un caracter de complementaritate, în nici o situație recurgerea prealabilă la modalitățile interne de garanție juridică a drepturilor omului neputând fi evitată.

2.3. Dimensiunea umană

Dimensiunea umană este un concept generalizat în cadrul Conferinței pentru Securitate și Cooperare în Europa, instituționalizată la Reuniunea de la Helsinki din 1975, care s-a transformat de la 1 ianuarie 1995 în “Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa” (OSCE). Documentele adoptate de CSCE/OSCE în cadrul Reuniunilor de la Madrid (1983), Viena (1989), Copenhaga (1990), Paris (1990), Helsinki (1992), Budapesta (1996), Lisabona (1996) permit identificarea unor nuanțe noi, semnificative pentru o orientare actuală mult mai complexă a procesului european în domeniul drepturilor omului: “Era de confruntare și divizare a Europei a luat sfârșit. Noi declarăm că relațiile noastre se vor întemeia, de-acum înainte, pe respect și cooperare... În prezent ne revine să înfăptuim speranțele și așteptările pe care popoarele noastre le-au nutrit timp de decenii: o angajare nestrămutată în favoarea democrației întemeiate pe drepturile omului și libertățile fundamentale; prosperitatea prin libertate economică și echitate socială; o securitate egală pentru toate țările noastre” (Carta de la Paris – 1990).

În realizarea scopurilor propuse s-a instituit o serie de mecanisme noi în domeniul drepturilor omului, cum ar fi: Înaltul Comisar al OSCE pentru minoritățile naționale, Biroul pentru Instituții Democratice și Drepturile Omului, Adunarea parlamentară a OSCE.

Organizațiile neguvernamentale din domeniul drepturilor omului, create pe plan național, regional sau internațional, au de asemenea un rol important, prin participarea la diferite reuniuni ale OSCE unde sesizează modul de aplicare a legislației interne în acest domeniu în diferite țări.

“Dimensiunea umană” se realizează în cadrul OSCE și prin reuniuni periodice de experți sau reprezentanți ai statelor, în cadrul acestor reuniuni având loc un schimb util de informații asupra implementării în legislația internă a angajamentelor internaționale.

Aceste dezbateri au drept scop înlăturarea diferendelor privind drepturile omului, sensibilizarea opiniei publice asupra unor eventuale pericole ce s-ar putea crea ca urmare a nesoluționării acestora, asigurarea punerii în aplicare a sarcinilor OSCE pe plan umanitar, inclusiv prin desemnarea unor misiuni de anchetă și verificare, trimiterea de observatori sau raportori, constituirea unor grupuri ad-hoc pentru soluționarea divergențelor.

3. Dreptul la educație prin prisma Constituției României și a Legii Învățământului nr. 84/1995, republicată

În România, anul 1989 a reprezentat un punct de turnură nu numai în plan politic, economic sau social, ci și în educație, unde dispozițiile constituționale, dar și Legea învățământului, privită ca un cod directiv în domeniul educației și pregătirii profesionale, fac dovada evoluției ei din ultima decadă printr-o receptivitate crescândă față de deplina semnificație a drepturilor omului.

Constituția din 1991 conține doar câteva dintre principiile fundamentale pe care trebuie edificat un sistem de învățământ modern. Legea specială, așa cum a fost ea modificată în anul 1999, după negocierile în domeniul educației întreprinse de România în vederea aderării la Uniunea Europeană, vine să completeze aceste carențe, în deplină conformitate cu documentele internaționale din domeniul drepturilor omului la care România este parte.

Astfel, art. 2 din lege vorbește despre învățământ ca prioritate națională, art. 3 definește idealul educațional spre care tinde școala românească (și care constă în “dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”), iar art. 4 enumeră mijloacele prin care învățământul trebuie să-și atingă finalitatea, și anume: însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și universale; formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice; asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți; **educarea în spiritul respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului, al demnității și al toleranței, al schimbului liber de opinii**; cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului pentru natură și mediul înconjurător; dezvoltarea armonioasă a individului prin educație fizică, educație igienico-sanitară și practicarea sportului; profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale.

Este afirmată egalitatea tuturor cetățenilor României în dreptul de acces la toate nivelurile și formele de învățământ, indiferent de condiția socială și materială, de sex, rasă, naționalitate, apartenență politică sau religioasă. De asemenea, prin dispozițiile art. 5, statul își asumă obligația de a promova principiile învățământului democratic, de a garanta dreptul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în beneficiul individului și al întregii societăți, de a promova principiile educației permanente.

Constituția României, în Titlul II – **Drepturi, libertăți și îndatoriri fundamentale**, Capitolul II – *Drepturile și libertățile fundamentale*, înscrie **dreptul la învățătură** (art. 32) în rândul altor drepturi de o importanță egală, cum ar fi dreptul la viață, la integritatea fizică și psihică (art. 22), libertatea individuală (art. 23), libera circulație (art. 25), libertatea conștiinței (art. 29), libertatea de exprimare (art. 30), dreptul la informație (art. 31), libertatea întrunirilor (art. 36), protecția copiilor și a tinerilor (art. 45), protecția persoanelor handicapate (art. 46) etc. Legea fundamentală nu stabilește o ierarhie între aceste drepturi, astfel încât nu se poate trage concluzia că unele ar fi mai importante decât altele, sau că unele ar trebui cu prioritate ocrotite față de altele, ci stipulează doar în cuprinsul art. 49 că aceste drepturi și libertăți pot fi restrânse numai prin lege și numai dacă această restrângere este impusă de necesitatea apărării siguranței naționale, a ordinii, a sănătății ori a moralei publice, a drepturilor și a libertăților cetățenilor, desfășurarea instrucției penale, prevenirea consecințelor unei calamități naturale ori ale unui sinistru deosebit de grav. Se mai face specificația că această restrângere trebuie să fie proporțională cu situația care a determinat-o și că ea nu poate atinge existența dreptului sau a libertății.

Din dispozițiile constituționale referitoare la dreptul la învățătură se desprinde ideea că acesta nu este doar un drept al fiecărui cetățean, ci și îndatorire, cel puțin în ceea ce privește învățământul general. Alte nivele și forme de instrucție intră de asemenea sub incidența garanțiilor constituționale (art. 32 al. 1), și anume învățământul liceal și profesional, învățământul superior, precum și alte forme de instrucție și de perfecționare. Legea 84/1995, republicată, arată că învățământul obligatoriu este de 9 clase și că frecventarea obligatorie a învățământului de 9 clase, forma de zi, încetează la vârsta de 17 ani (art. 6).

Un alt principiu de desfășurare a procesului educativ este acela conform căruia învățământul de toate gradele se desfășoară în limba română. Două excepții sunt admise, și anume învățământul într-o limbă de circulație internațională, precum și învățământul în limba minorităților naționale (art. 32 al. 2, respectiv 3 din Constituție, art. 8 din Legea 84/1995 republicată). Totuși, învățarea limbii române ca limbă oficială în școală este obligatorie pentru toți cetățenii români, indiferent de naționalitate.

Învățământul de stat este, potrivit Constituției, gratuit. Totuși, această caracter poate suferi nuanțări, în ceea ce privește unele activități pentru care se pot percepe taxe, în condițiile legii.

În ceea ce privește însă finanțarea învățământului, aceasta se face atât de la bugetul statului, de la bugetele locale, cât și din contribuția altor factori interesați (agenți economici, persoane fizice, organizații neguvernamentale etc.) să subvenționeze procesul de învățământ în general, activitățile de performanță ale elevilor și studenților, în special (art. 7 din Legea 84/1995, republicată).

Statul, dar și orice factor interesat, susține învățământul prin burse, credite de studii, taxe, donații, sponsorizări, surse proprii și alte surse legale, sprijinind material cu precădere pe elevii și studenții care obțin rezultate foarte bune la învățătură și dovedesc aptitudini deosebite pentru formarea lor în domeniul unei profesii.

Constituția României face în mod expres referire la libertatea învățământului religios, potrivit cerințelor specifice fiecărui cult, libertate pe care statul o asigură și o garantează prin lege. În planurile de învățământ primar, gimnazial, liceal și profesional se va include religia ca disciplină școlară, disciplină pe care elevul o va frecventa cu acordul părinților sau al tutorelui legal instituit, în religia și confesiunea aleasă (art. 9 din lege). Mai mult chiar, părinții sau tutorele legal instituit poate cere, în scris, ca elevul să nu frecventeze orele de religie.

O altă prevedere constituțională subordonează întregul sistem de învățământ, fie el de stat sau particular, legii, care vine să arate că Ministerul Educației și Cercetării organizează și aprobă rețeaua unităților învățământului de stat, proiectează, fundamentează și aplică strategia globală a învățământului în ansamblul său, precum și obiectivele educaționale pe niveluri și profiluri de învățământ, răspunde de elaborarea curriculum-ului în învățământul preuniversitar.

Autonomia universitară este un principiu constituțional (art. 32 al. 6) pe care Legea 84/1995 îl definește ca fiind dreptul comunității universitare “de a conduce, de a-și exercita libertățile academice fără nici un fel de ingerințe ideologice, politice sau religioase, de a-și asuma un ansamblu de

competențe și obligații în concordanță cu opțiunile și orientările strategice naționale ale învățământului superior, stabilite prin lege”.

Constituția României, în realizarea acestor drepturi și obligații, garantează oricărui cetățean român dreptul la egalitate în fața legii și a autorităților publice, fără privilegii și fără discriminări. De asemenea, este afirmat dreptul oricărei persoane de a se adresa justiției pentru apărarea drepturilor, a libertăților și a intereselor sale legitime.

În plus față de aceste dispoziții constituționale, legea specială cuprinde și principiul potrivit căruia “învățământul nu se subordonează scopurilor și doctrinelor promovate de partide sau de alte formațiuni politice”, precum și cel al interzicerii prozelitismului religios (art. 10). Articolul 11 al. 2 din Lege prevede în continuare că organizarea și conținutul învățământului nu pot fi structurate după criterii exclusiviste și discriminatorii de ordin ideologic, politic, religios sau etnic.

Legea învățământului 84/1995, republicată, face aplicația principiilor fundamentale a ceea ce numim astăzi un stat democratic: un anumit grad de descentralizare și o stipulare riguroasă a drepturilor omului în educație.

Legea recunoaște astfel principiile unei învățământ democratic, statuând faptul că educația nu poate fi subordonată țătelurilor sau doctrinelor politice și, cel puțin la nivel declarativ, legea asigură dreptul la o educație diferențiată, bazată pe pluralismul educațional, în beneficiul individului și al întregii societăți. O atenție deosebită a fost acordată minorităților, elevilor și studenților capabili de performanță, persoanelor cu deficiențe fizice sau psihice.

Un rol important în sistemul educațional este jucat de comunităților locale care au posibilitatea de a crea și/sau a finanța programe educaționale locale și școli. Totuși, rețeaua educației de stat este organizată și controlată central de Ministerul Educației și Cercetării, cu colaborarea și sprijinul administrației publice locale și cu considerarea dinamicii demografice și a necesităților prezente și de viitor în domeniul educației profesionale.

Același Minister este responsabil de proiectarea, fundamentarea și aplicarea strategiei educaționale globale, stabilirea țătelurilor sistemului educațional în general și elaborarea curriculum-ului național. În învățământul universitar, curriculum-ul este format pe baza autonomiei universitare și în conformitate cu standardele naționale.

Un salt important a fost făcut în acceptarea și reglementarea și dezvoltarea unui sistem educațional privat ca alternativă și completare a educației prin sistemul de stat. Pentru a funcționa în mod legal, aceste instituții educative private trebuie organizate pe principii nonprofit, nediscriminării și al respectării standardelor naționale de învățământ.

Legislația internă răspunde așadar *de lege lata* principiilor fundamentale care guvernează diferitele aspecte ale dreptului la educație, proclamate prin documentele internaționale și europene din materia drepturilor omului și anume nediscriminarea, scopurile care trebuie urmărite prin educație, drepturile grupurilor dezavantajate, nivelele educației, accesul la educație, educația superioară, educația permanent, drepturile părinților, învățământul particular, curriculum-ul național. Importanți pași sunt de făcut însă în planul realizării efective a tuturor acestor drepturi, prin demersul politico-administrativ, și al recunoașterii dreptului la petiționare, fără de care nu poate fi concepută protecția eficientă a dreptului la educație.

BIBLIOGRAFIE

- Ioan VIDA, *Drepturile Omului în reglementări internaționale*, Ed. Lumina Lex, București 1999
Cloșcă I., I. Suceavă – *Tratat de drepturile omului*, Ed. Europa Nova, București 1995
Jofa C. – *Protecția drepturilor omului*, Ed. Fundației “Chemarea, Iași, 1995
Luncan V., Duculescu V. – *Drepturile Omului*, Ed. Lumina Lex, București 1993
Popa V., Cozmâncă O., Mihai Gh. – *Care sunt și cum se pot apăra drepturile omului*, Ed. Helicon, Timișoara 1995
Lammy BETTEN, Nicholas GRIEF, *EU Law and Human Rights*, Longman, London and New York, 1998
Margherita RENDEL, *Whose Human Rights?*, Trentham Books Limited, London, 1997

PROBE DE EVALUARE

1. *Declarația Universală a Drepturilor Omului 1948* este:
 - a. o declarație cu valoare morală și politică;
 - b. o declarație cu valoare juridică;
 - c. parte integrantă din dreptul intern al României, potrivit art. 11 al. 2 din Constituția din 1991.
2. Dreptul la educație face parte din:
 - a. categoria drepturilor civile și politice;
 - b. categoria drepturilor economice, sociale și culturale;
 - c. categoria drepturilor de solidaritate.
3. Plângerea adresată Curții Europene a Drepturilor Omului trebuie să îndeplinească în mod obligatoriu următoarele condiții:
 - a. să nu fi făcut obiectul soluționării judiciare pe plan intern;
 - b. cererea individuală să nu fie anonimă;
 - c. să nu fie în mod vădit nefondată sau abuzivă.
4. Constituția României consacră:
 - a. principiul obligativității învățământului de toate gradele și sub toate formele;
 - b. principiul obligativității desfășurării învățământului de toate gradele în limba română, fără nici o excepție;
 - c. principiul libertății învățământului religios, potrivit cerințelor specifice fiecărui cult.
5. Prin *Convenția-cadru pentru protecția minorităților naționale*, părțile se obligă:
 - a) să promoveze șanse egale de acces la educația de toate nivelurile pentru persoanele aparținând minorităților naționale;
 - b) să recunoască dreptul persoanelor aparținând minorităților naționale de a învăța limba lor minoritară și de a primi o educație în această limbă;
 - c) să recunoască dreptul minorităților naționale de a înființa și a administra propriile instituții private de educație și formare.

LATURILE EDUCAȚIEI

Idealul educațional este un model proiectiv al personalității în care se intercondiționează resursele interne ale acesteia cu cerințele dinamicii sociale. Acest model sintetic și abstract se realizează prin intermediul scopurilor și al obiectivelor educației. Pentru delimitarea lor au fost diferențiate laturile, dimensiunile sau componentele educației. Ele sunt: 1. educația intelectuală; 2. Educația morală; 3. Educația estetică; 4. Educația religioasă; 5. Educația juridică; 6. Educația fizică sau corporală; 7. Educația sexuală; 8. Educația tehnologică; 9. Educația profesională; 10. noile educații (pentru mediu, pentru schimbare, pentru democrație).

Laturile sau dimensiunile educației corespund pe de o parte **concepției structuraliste** asupra personalității – potrivit căreia personalitatea este un sistem multidimensional – iar pe de altă parte concepției dinamice asupra relației educație-societate. Pe măsură ce societatea evoluează apar noi domenii de activitate și, ca urmare. Noi laturi ale educației care să răspundă solicitărilor acestora.

Astfel **educația intelectuală** își propune asimilarea cunoștințelor de către subiecții educaționali, dar și formarea structurilor cognitive de prelucrare a acestor cunoștințe (gândire, imaginație, memorie), cu scopul modelării cognitive a personalității.

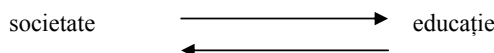
Educația morală vizează dezvoltarea conștiinței și conduitei morale, modelarea caracterului subiecților educaționali.

Educația estetică urmărește cunoașterea valorilor estetice de către subiecții educaționali, formarea și dezvoltarea atitudinilor estetice de receptare și apreciere a frumosului, dar și a aptitudinilor estetice, creatoare.

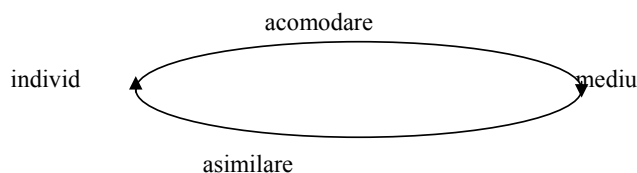
Educația profesională pregătește subiecții educaționali pentru o anumită profesie, pentru integrarea social-utilă a acestora.

Noile educații răspund transformărilor apărute în societate, pregătesc subiecții educaționali pentru a proteja mediul, pentru a face față stress-ului de adaptare, pentru a aplica principiile democrației etc.

Relația dintre societate și educație este deschisă, de interdependență reciprocă.



Omul se raportează la mediu prin ceea ce s-a numit adaptare (Piaget), mecanism psihologic cu două componente complementare, asimilarea și acomodarea. Dacă prin **asimilare** individul încorporează influențele mediului în propriile structuri psihice prin **acomodare** el transformă aceste structuri potrivit cerințelor mediului. Circularitatea dintre asimilare și acomodare tinde către echilibru, către adaptarea individului la mediu.



Mediul este complex, dar poate cea mai importantă dintre componentele sale este **mediul social**, iar componenta esențială a acestuia este **educația**. Educația este cea care selectează influențele pozitive și benefice ale mediului social, le prelucrează și le transmite de la societate la individ. O parte din sfera valorilor sociale este constituită din valorile științifice și umaniste. Aceasta se referă la educația intelectuală.

1. Educația intelectuală

Educația intelectuală este latura educației care constă în transmiterea cunoștințelor științifice, formarea și dezvoltarea structurilor cognitive ale subiecților educaționali, în modelarea cognitivă a personalității lor.

Din această definiție se desprind două aspecte fundamentale și complementare ale educației intelectuale: unul informativ și altul formativ.

Componenta informativă constă în transmiterea cunoștințelor științifice din toate domeniile de activitate, dar treptat în funcție de vârstă și caracteristicile individuale ale subiecților educaționali.

Componenta formativă constă în formarea și dezvoltarea structurilor cognitive, de asimilare și prelucrare a acestor cunoștințe.

După modul în care a fost tratată relația dintre cele două aspecte s-au conturat două tipuri de teorii pedagogice (I. Nicola, 2000):

- a. teoria culturii materiale (informative);
- b. teoria culturii formative.

Teoria culturii materiale se bazează pe tezele psihologiei asociaționiste și susține că scopul educației intelectuale este de a transmite subiecților educaționali o **cantitate cât mai mare de cunoștințe** care să le ofere acestora posibilitatea de a răspunde solicitărilor mediului prin asociații de idei.

Teoria culturii formative susține că preocuparea esențială a educației intelectuale constă în formarea și dezvoltarea structurilor cognitive ale psihicului capabile să prelucreze informația și să o redea în mod creativ.

Cercetările psihologiei contemporane au arătat reducționismul ambelor teorii și necesitatea interacțiunii dintre ele. Asimilarea de noi cunoștințe conduce la acomodarea schemelor cognitive vechi, la elaborarea de noi scheme cognitive, iar acestea la rândul lor conduc la asimilarea de noi informații.

1.1. Caracteristicile educației intelectuale

Într-o lume globalizată și multidimensională o primă caracteristică a educației intelectuale este:

1. deplasarea accentului de pe **cunoașterea în sine**, pe cunoașterea **pentru sine și pentru societate**. Astfel dacă ierarhia clasică a obiectivelor educaționale era: I. cunoștințe; II. deprinderi și priceperi; III. atitudini și aptitudini, pedagogia modernă răstoarnă această ierarhie, deplasând accentul către atitudinile superioare față de cunoaștere în unitate cu aptitudinile creative. Astfel de exemplu. Nu atât cunoștințele și priceperile de a fabrica bomba atomică sunt pe primul plan, ci atitudinile pozitive de folosire a acestor cunoștințe și priceperi.
2. **Educația intelectuală** este parte integrantă a educației permanente într-o societate a învățării și transformării permanente. Educația permanentă este o educație globală care se adresează întregii personalități, dar instrumentele fundamentale de modelare a acesteia sunt cele intelectuale. De asemenea educația permanentă acționează pe parcursul întregii vieți, iar educația intelectuală contribuie la dezvoltarea și transformarea structurilor mentale în funcție de criteriul vârstă.
3. **Educația intelectuală** constituie baza celorlalte componente ale educației (morală, estetică, fizică) fiind în același timp deschisă “noilor educații”.

1.2. Obiectivele educației intelectuale

Dacă în anii 1960 obiectivele educației intelectuale puteau fi sintetizate (G. Văideanu), în: a învăța să înveți, pentru sine și pentru examene, în anii 1980 acestea se deplasează către reglarea învățării, către devenirea acesteia pentru dezvoltarea personalității și a societății.

Obiectivele educației intelectuale ale anului 2000 sunt:

- a învăța să fii creativ;
- a-ți transforma potențialul în performanță;
- a învăța pentru propria personalitate, pentru societate și sensul valorilor superioare.

În acest sens al deplasării obiectivelor intelectuale către autoformare și creativitate (I. Nicola, 2000) sintetizează aceste obiective în:

1. Informarea intelectuală;
2. Formarea intelectuală;
3. Dezvoltarea potențialului creativ.

Informarea intelectuală are anumite caracteristici care corespund transformărilor lumii moderne: viteza schimbărilor, globalizarea etc.

Astfel **informarea intelectuală** actuală trebuie să fie:

- integral-vocațională;
- interdisciplinară;
- sistemică;

Caracterul **integral-vocațional** al informării intelectuale se referă la îmbinarea cunoștințelor teoretice cu cele practice, a celor științifice cu cele artistice, de cultură generală și de specialitate.

Caracterul **interdisciplinar** se referă la transmiterea unor cunoștințe necontradictorii din domenii diferite de activitate și îmbinate în sisteme bine determinate. O viziune complexă asupra lumii actuale complexe nu presupune fărâmițarea cunoștințelor, ci integrarea lor în sisteme interdisciplinare. Dacă în antichitate viziunea globală asupra lumii era un scop realizat, în epoca modernă explozia informațională și metodologică a condus la multiplicarea specializărilor și la pierderea din vedere a întregului.

În realizarea caracterului interdisciplinar al educației intelectuale un rol deosebit îl au **transferul** specific și cel nespecific de cunoștințe.

Dacă prin transferul specific se realizează aplicarea cunoștințelor învățate la sarcini asemănătoare prin transferul nespecific se realizează rezolvarea unor sarcini ulterioare cu ajutorul ideilor generale sau al principiilor asimilate anterior.

Formarea intelectuală

Componentele psihicului nu sunt date, anterior experienței ele se formează și se dezvoltă continuu ca rezultat al activității subiectului și al interacțiunii sale cu mediul.

În această interacțiune structurile mentale se formează prin ceea ce Piaget a numit **interiorizarea** influențelor externe.

Formarea intelectuală constă în restructurarea și echilibrarea internă a proceselor și capacităților psihice ca urmare a informațiilor asimilate.

Dezvoltarea componentelor psihice potrivit descoperirilor psihologiei genetice este un rezultat al interacțiunii dintre factorii interni și cei externi.

Dezvoltarea potențialului creativ

Ca formațiune psihologică creativitatea este proprie tuturor copiilor în limitele dezvoltării normale. Dar, pe măsura evoluției ontogenetice, creativitatea se conturează treptat conducând la diferențierea și individualizarea personalității creatoare.

Esența strategiei educaționale de dezvoltare a potențialului creativ constă în centrarea acesteia pe personalitatea creativă a subiectului educațional prin:

- metodologii didactice permissive și nu constrângătoare;
- stimularea creativității subiecților educaționali și orientarea acestora către acele domenii de activitate unde pot obține performanțe și succes;
- echilibrul între competiție și colaborare în activitatea didactică și extradidactică;
- îmbinarea educației formale cu cea non-formală și informală în mod judicios.

În mod detaliat obiectivele flexibile și creative ale educației intelectuale sunt (G. Văideanu):

1. Dezvoltarea **activităților senzoriale**: stimularea organelor de simț prin jocuri și activități multiple și diferite;
2. Învățarea **normelor pedagogice** ale muncii intelectuale (relația pauză-efort; refacerea energiei intelectuale)
3. Cultivarea **sentimentelor intelectuale**: bucuria de a căuta, de a anticipa, de a descoperi, respectul față de muncă, față de adevăr;
4. Cultivarea interesului pentru inovare și a capacității creatoare: flexibilitate, curiozitate, originalitate;
5. **Dezvoltarea gândirii logice și a spiritului critic** a aptitudinii de a distinge adevărul de eroare, prejudecățile de judecățile și raționamentele corecte;
6. Formarea **concepției științifice** despre lume ca o viziune deschisă, dinamică, integrală;
7. Instaurarea rațiunii în relație cu viața spirituală prin:
 - dominarea instinctualității și a impulsivității;
 - apărarea de fantezii și dogmatism;
 - dezvoltarea seninătății, optimismului și echilibrului psihic.

În concluzie, obiectivele educației intelectuale potrivit clasificării de la Chicago sunt:

1. Obiective cognitiv-informative;
2. Obiective cognitiv-formative;
3. Obiective afective;
4. Obiective psiho-motorii (deprinderi);
5. Obiective volitiv-caracteriale.

Obiectivele cognitiv-informative constau în transmiterea și dobândirea cunoștințelor din toate domeniile de activitate cu respectarea normelor didactice și a particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali.

Obiectivele cognitiv-formative se referă la formarea și dezvoltarea structurilor cognitive de primire și prelucrare corectă și creativă a acestor cunoștințe. Educația intelectuală conduce la antrenarea operațiilor generale ale inteligenței (analiză și sinteză, comparația, abstractizarea și generalizarea) și la dezvoltarea aptitudinilor specifice pentru diferite domenii de activitate.

Obiectivele afective **constau în controlul emotivității, orientarea acesteia către stimularea și susținerea energetică a activității, dezvoltarea sentimentelor intelectuale ca bucuria de a căuta și de a descoperi noi cunoștințe, satisfacția de a înțelege misterele lumii, motivația angajării în procesul de cunoaștere, de restructurare a datelor acesteia, în procesul creativității. Stimularea intereselor, organizarea lor în sisteme de aspirații și pasiuni, stabilizarea acestora în idealuri intelectuale care să se mențină toată viața – reprezintă contribuția afectivă la dezvoltarea minții subiecților educaționali.**

Obiectivele psiho-motorii constau în formarea și dezvoltarea deprinderilor, a priceperilor intelectuale de a alcătui o sinteză, un referat, o schemă etc.

Abilitățile intelectuale care reprezintă unitatea dintre cunoștințe, deprinderi, obișnuințe și priceperi se referă la aplicarea în mod creativ a cunoștințelor asimilate la situații educaționale noi.

Obiectivele volitiv-caracteriale

Cum contribuie modelarea minții la dezvoltarea voinței și caracterului ?

În formarea și dezvoltarea structurilor cognitive ale psihicului se întâlnesc **obstacole** care, numai dacă sunt depășite pot conduce la consolidarea voinței, la întărirea caracterului.

Educația intelectuală poate fi considerată o educație **prin și pentru obstacole**; ea presupune răbdare, blocarea acțiunii imediate, perseverență, dar contribuie în aceeași măsură la dezvoltarea acestor trăsături de caracter.

De asemenea educația intelectuală prin intermediul marilor personalități din toate domeniile de activitate.

Desigur nu există o suprapunere totală între performanța intelectuală și rectitudinea morală, dar în esență, marile realizări intelectuale sunt în consonanță cu nucleul tare al oricărei morale.

2. Educația morală

2.1. Diferențieri conceptuale

Dacă **existența socială** este constituită din ansamblul elementelor vieții materiale a societății, **conștiința socială** reprezintă totalitatea elementelor de **reflectare** a vieții materiale: mentalități, reprezentări, sentimente, idei, cunoștințe, convingeri, teorii.

Nucleul conștiinței sociale considerăm că este **morală**. Putem reprezenta grafic relația existență socială, conștiință socială morală pentru a reda interacțiunea dintre ele ca în figura 1.

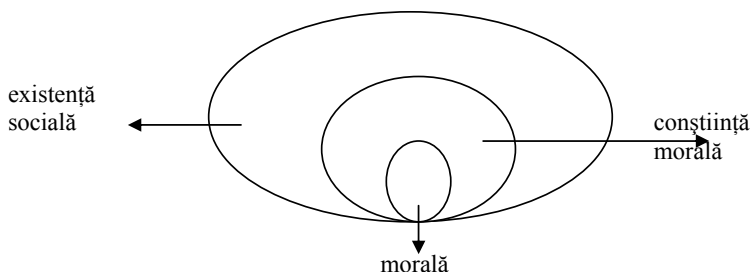


Figura 1

Morala ca fenomen social reflectă relațiile ce se stabilesc între oameni în ipostaza lor de subiecți reali, ce se află în interacțiune, într-un context social delimitat în spațiu și timp. Ea apare ca o formă a conștiinței sociale, dar care se deosebește de celelalte forme ale acesteia prin faptul că are o funcție apreciativă, reglatorie asupra conviețuirii umane.

În ce constă deosebirea dintre morală, moralitate, etică și educația morală ?

Spre deosebire de morală, care este sistemul moral al societății moralitatea reprezintă reflectarea în conștiința individului a moralei sociale, este morala în acțiune, morala faptică individualizată.

Etica este știința despre morală, cea care elaborează legile, regularitățile morale.

Educația morală este componenta educației care se ocupă de formarea profilului moral al subiecților educaționali, de formarea și dezvoltarea personalității morale. Specificul educației morale este determinat de particularitățile morale ca fenomen social care îi conferă conținutul, dar și de particularitățile subiectului care participă la realizarea ei.

Baza ontologică a educației morale este morala socială deoarece aceasta are un caracter obiectiv.

Conținutul educației morale este dat de: - idealul moral – valorile – normele – regulile morale.

Idealul moral reprezintă nucleul oricărui sistem moral, este proiectul perfecțiunii morale, chintesența morală a personalității umane. El se realizează prin intermediul valorilor și normelor morale.

Valorile morale reflectă cerințele și **exigențele generale** ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului moral. Dintre cele mai semnificative valori morale putem exemplifica: onestitatea, demnitatea, cinstea, modestia, responsabilitatea. Ele au un caracter polar, fiecărei valori corespunzându-i o antivaloare: necinste, egoism, nesinceritate, individualism. Spațiul de acțiune al valorilor morale este infinit, ele fiind nepuizabile.

Normele, preceptele și regulile morale sunt modele de comportare specifice unei societăți date, sau unei comunități mai restrânse.

Trecerea de la morală la moralitate, de la conștiința morală socială la cea individuală nu este directă ea fiind mijlocită de variabile sociale și psihologice.

Esența educației morale constă în **interiorizarea** componentelor moralei sociale în structura personalității morale a subiectului educațional.

În acest proces de **interiorizare** morală, pe plan ontogenetic J. Piaget distinge două etape de dezvoltare a moralității copilului: - **realismul moral** până la 6-7 ani, când adultul este sursa binelui și a obligațiilor ce i se impun copilului. Aceasta este o morală a ascultării **eteronomă**, bazată pe **supunere și constrângere**; - **stadiul cooperării sau al autonomiei morale** corespunzător din punct de vedere genetic perioadei 7-12 ani. Cooperarea copil-adult facilitează apariția respectului reciproc care conduce la interiorizarea comandamentelor moralei sociale, exterioare.

Cele două etape ale moralității infantile stau la baza dezvoltării **autonomiei morale** în perioada adolescenței 12-18 ani.

Educația morală este condiționată de subiectivitatea fiecăruia, de particularitățile individuale ale subiecților educaționali, dar și de cele de vârstă. Eficiența educației morale este dată de întâlnirea dintre **variabilele sociale** (existențe sociale, reguli) și **variabilele individuale** (caracter, vârstă) ale subiecților educaționali.

2.2. Obiectivele educației morale

1. Formarea conștiinței morale

Conștiința morală este o formă a conștiinței sociale care reflectă raporturile morale dintre oameni, este proprietatea spiritului de a face **judecăți normative** cu privire la valoarea morală a comportamentului. "În fond a fi liber înseamnă a fi moral". (Simonne de Beauvoir)

Structura conștiinței morale este dată de interacțiunea dintre elementele cognitive, afective, volitive și practic acționale. Conștiința morală apare ca o instanță a binelui și răului, fiind cunoaștere și evaluare în același timp. (N. Nicola, 2000)

Componenta cognitivă constă în informarea copilului cu privire la valorile, normele și regulile morale, la notele esențiale ale acestora.

Rezultatele cunoașterii morale se concretizează în: - reprezentări morale – noțiuni morale – judecăți morale.

Reprezentarea morală este o reflectare sub formă de imagine intuitivă a elementelor caracteristice unui complex de fapte morale, concrete, de exemplu: punctualitatea. Copilul a asistat la situații diferite și concrete, a trăit experiența faptică a punctualității. Din aceste situații, pe plan psihic îi apar anumite elemente imagistice ale punctualității, reprezentările punctualității. Dacă va reuși cu ajutorul operațiilor gândirii să selecteze **notele esențiale** de cele întâmplătoare ale punctualității va putea elabora noțiunea morală a punctualității.

Noțiunea morală reflectă ceea ce este general și esențial unei clase de manifestări morale, pe care o normă sau o regulă morală le cuprinde, de exemplu: dragostea de țară, principialitatea.

Judecata morală este instanța de evaluare a comportamentului moral. Judecata morală este judecata de valoare, prin aceasta afirmându-se relația subiectului cu o valoare (adevăr, bine, frumos). Ea este corelată cu judecata teologică (de scop) și cu cea normativă (trebuie).

Dar conștiința morală nu are doar o structură cognitivă – nu este doar cunoaștere -, ci una cognitiv-conativă; conștiința morală fiind în același timp cunoaștere și reflectarea afectivă a cunoașterii.

Fiecărei noțiuni morale i se asociază o trăire afectivă corespunzătoare: sentimentul dragostei de țară, sentimentul datoriei, convingerile sincerității. Sentimentele și convingerile morale au rolul de a **integra** componenta cognitivă în sistemul de personalitate al subiectului educațional.

Ele reprezintă traducerea afectiv-volitivă a exigențelor externe, cognitive în planul necesităților interne. În acest fel din ale altora aceste valori și exigențe devin ale noastre.

2. Formarea conduitei morale

În timp ce conștiința morală include elemente lăuntrice, subiective ce se exprimă sub forma **scopului**, a **intenției**, a modului cum “trebuie” să se comporte subiectul educațional, conduita se referă la rezultatele comportării, la **faptele** morale la modul în care se manifestă comportarea.

Conștiința morală posedă capacitatea de **anticipare** a realității și de orientare a conduitei – aceasta fiind manifestarea conștiinței în relațiile morale practice.

Din perspectivă psiho-pedagogică formarea conduitei atât **deprinderi** și obișnuințe de comportare morală, cât și **trăsăturile pozitive** de caracter.

Deprinderile sunt componente automatizate ale conduitei ce se formează ca răspuns la anumite cerințe, care se repetă în condiții relativ identice. Un rol esențial în formarea deprinderilor îl au **modelele**. Primele modele sunt părinții, apoi profesorii, marile personalități, iar treptat elemente ale acestor modele sunt preluate și interiorizate în propriile modele. Ca urmare primele deprinderi care se formează prin copierea modelelor familiale sunt fundamentale pentru evoluția ulterioară a copilului.

Obișnuințele morale continuă procesul de interiorizare a acțiunilor automatizate, acestea devenind **trebuie interne**.

Deprinderea de a **saluta** de exemplu presupune o serie de gesturi și atitudini, de manifestări comportamentale care se declanșează ori de câte ori apar situațiile în care individul trebuie să execute acest lucru.

Atunci când actul se declanșează nu numai datorită împrejurării externe, ci ca o **necesitate internă** deprinderea s-a transformat în obișnuință. De exemplu deprinderile negative ca fumatul, consumul de alcool etc.

Ca urmare se poate spune că formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală impune anumite condiții: - exersarea lor să fie **organizată** potrivit unor **cerințe precis și clar formulate**; - imitația și treptat stimulii verbali ca îndemnul, sfatul, recomandarea sunt mecanisme de realizare – evitarea formării automatismelor negative; - ritmul ascendent al acestora în timp – adaptarea acestora particularităților de vârstă și individuale ale subiecților educaționali.

Trăsăturile pozitive de caracter

Caracterul reprezintă **profilul moral** al personalității, interacțiunea dintre atitudinile față de sine, față de ceilalți, față de activitate.

Trăsăturile de caracter sunt componente psiho-morale ale personalității ce reprezintă din asimilarea normelor morale și integrarea lor în structura personalității umane.

Normele morale ca expresie a unor imperative sociale exterioare persoanei oferă **conținutul** a ceea ce urmează să fie învățat; activitatea psihică a persoanei reprezintă **progresul**, iar trăsăturile de caracter sunt rezultatul acestui proces.

Trăsăturile caracteriale au o dublă determinare: socială și psihologică. De asemenea ele mijlocesc relația dintre **norme** și conduită.

Una și aceeași obișnuință poate favoriza trăsături de caracter multiple de exemplu: pregătirea temelor poate conduce la **sârguință**, la punctualitate, dar și la conștiinciozitate.

Trăsăturile de caracter sunt acele însușiri care exprimă atitudini stabilizate (pozitive sau negative), față de realitate și se manifestă **constant** și **durabil** în faptele de conduită (Al. Roșca).

Din punct de vedere al conținutului au fost distinse trăsături ce exprimă 3 tipuri de atitudini:

- față de sine (modestia, demnitatea, curajul);
- față de activitate și muncă (hărnicia, punctualitatea, conștiinciozitatea);
- față de ceilalți, față de societate (sociabilitate, principialitatea, patriotismul).

Cele două laturi ale educației morale **conștiința și conduita morală** se intercondiționează și se completează reciproc.

2.3. Strategia educației morale

Educația morală este una dintre cele mai complexe laturi ale educației datorită influențelor **multiple și contradictorii** la care este supus subiectul moral, dar și variabilelor psihologice complexe implicate în acest proces.

Astfel, I. Nicola (2000), arată că în procesul educației morale, conduita morală reprezintă **variabila dependentă** de numeroase influențe morale care reprezintă **variabile independente**, dar și de **variabile intermediare** reprezentate de subiectivitatea elevului.

Profesorul are la dispoziție metodele și procedeele educației morale care reprezintă **variabile independente**. Dar acestea acționează în același timp cu influențele mediului care sunt considerate variabile independente necontrolate sau aleatorii. Uneori aceste variabile necontrolate le bruiază pe cele controlate sau chiar intră în contradicție cu ele.

Eficacitatea metodelor și procedeele de educație morală este dependentă de modul în care **acestea** reușesc să activeze subiectivitatea elevului.

Condițiile interne (cunoștințe, sentimente, convingeri morale) sunt cele care mijlocesc relația dintre **metodele și procedeele folosite** (ca variabile independente) și reacțiile pe planul conduitei (ca variabila dependentă).

Toate acestea au fost reprezentate grafic așa cum este redat în figura 2 (Nicola, 2000).

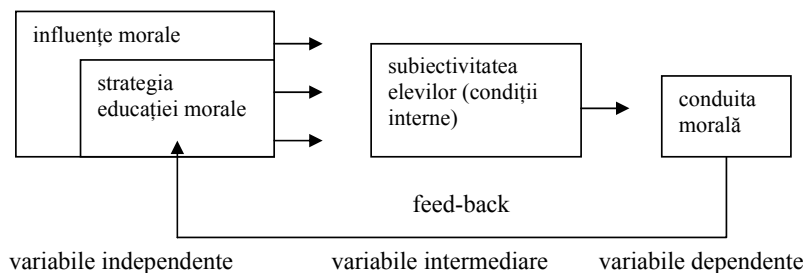


Figura 2

Strategia educației morale este în ansamblu său o strategie de tip euristic. Aceiași metodă sau procedeu poate avea efecte diferite în funcție de contextul în care sunt folosite, dar și de condițiile interne, subiective.

Dificultățile educației morale

În procesul educațional aceste dificultăți se raportează la: - obiectivele educaționale; - conținutul informațional – strategia de realizare a educației morale.

În ceea ce privește **obiectivele** educației morale dacă obiectivele cognitive și cele psiho-motorii sunt bine reprezentate, obiectivele afective și cele volitiv-caracteriale sunt deficitare. Astfel concepția specifică pedagogiei clasice situa cunoștințele, priceperile și deprinderile pe primul plan în ierarhia obiectivelor educaționale. Pedagogia modernă este cea care deplasează accentul de pe

aceste obiective pe obiectivele aptitudinale și atitudinale (capacități, performanțe, atitudini). Dar, deși la nivelul teoriei educaționale piramida obiectivelor a fost răsturnată la nivelul acțiunii educaționale dezvoltarea aptitudinilor complexe și a atitudinilor superioare întâmpină dificultăți.

În ceea ce privește **conținutul** educației morale, aceasta se realizează prin toate disciplinele de învățământ, în mod diferențiat, prin activitatea de la orele de dirigiență, prin jocuri și activități extrașcolare.

Dar caracterul implicit și indirect al educației morale prin intermediul disciplinelor de învățământ se constituie într-o dificultate de realizare a acesteia.

Strategia didactică a educației morale este reprezentată de: - **principiile morale** cu rol de orientare valorică; - metode și procedee generale și specifice educației morale; - factorii coordonatori ai educației morale.

Principiile educației morale se întemeiază pe ierarhia de valori specifice unei societăți date. Din acest punct de vedere după evenimentele din decembrie 1989 s-a răsturnat vechea ierarhie de valori în vârful căreia erau situate valorile politice, comuniste. Dar procesul de elaborare al unei noi ierarhii valorice este în curs de desfășurare. Aceasta induce confuzii și contradicții valorice nu numai la nivelul teoriei educaționale, ci și al practicii morale.

Dintre metodele și procedeele educației morale în funcție de vârsta la care pot fi aplicate subiecților educaționali amintim: exemplul, povestirea, povăța, explicația morală, convorbirea morală, prelegerea morală, dezbateră, referatul și conferințele, exercițiul moral, analiza de caz etc.

Toate aceste metode și-au dovedit eficiența în planul educațional, dar deoarece ele sunt aplicate în mod diferit apar distorsiuni ale educației morale.

Astfel **exemplul** și forța sa sugestivă depinde de caracteristicile modelului și ale capacității de modelare a subiectului educațional. Al exemplu: modelele negative – în piramida de dezvoltare a moralității eteronome – au un impact sugestiv mai puternic deoarece copilul nu are o capacitate de selecție suficient dezvoltată.

Povestirea folosită cu precădere la clasele mici și care în prezentarea într-o formă normativă a unor fapte reale sau imaginare – întâmpină obstacole în ceea ce privește “traducerea” ei în termenii realității concrete și imediate.

Povăța se bazează pe valorificarea experienței morale a omenirii, acumulată și sedimentată în proverbe, cugetări, maxime. Dar acestea nu sunt totdeauna valabile, uneori sunt chiar contradictorii între ele. De exemplu: “bătaia-i ruptă din rai”, “tot pățitu-i priceput” pot fi supuse discuției și amendate.

Explicația morală arată de ce o valoare sau normă morală trebuie respectată. Ea îndeplinește două funcții importante: conștientizarea și mobilizarea. Din punct de vedere pedagogic explicația morală este eficientă doar din măsura în care cele două funcții se manifestă concomitent.

Convorbirea morală trebuie să îndeplinească condițiile metodei psiho-pedagogice numită convorbire; crearea unui climat adecvat dialogului bazat pe încredere și respect reciproc; - dezvăluirea unor sensuri ale valorilor morale; - elaborarea unui plan sau al unei schițe de discuție; - stimularea interesului pentru problematica morală.

Prelegerea morală este dificilă deoarece se adresează subiecților educaționali mai mari, transmite un volum mai mare de cunoștințe, concentrate în jurul unei teme fixate în prealabil. În desfășurarea prelegerii morale se parcurg mai multe etape: - enunțul problemei – dezvoltarea ei – concluziile. Pentru reușita prelegerii morale sunt necesare procedee de stimulare a subiecților educaționali ca: dialogul, întrebările retorice, exemplificările, demonstrațiile.

Dezbateră morală presupune maturizarea opiniilor morale ale subiecților educaționali deoarece se desfășoară cu un număr mai restrâns de persoane pe fondul existenței unei diversități de opinii.

Conferințele sau referatele cu tematică morală

Dacă referatele sunt elaborate de subiecți educaționali, conferințele sunt susținute de profesori sau de specialiști în domeniul etic. Ele impun o tratare mai largă și mai documentată cu privire la problematica moralității și a formării profilului moral al subiecților educaționali.

Exercițiul moral constă în executarea sistematică și organizată a unor fapte și acțiuni, în condiții relativ identice cu scopul formării deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală.

Eficiența exercițiului moral constă în interacțiunea dintre cele două etape ale sale: - formularea cerințelor; - exersarea propriu-zisă. De asemenea fiecare etapă are mai multe forme, iar alegerea celor mai adecvate actorilor implicați și situației concrete nu este facilă. Astfel în funcție de

vârsta și particularitățile individuale ale subiecților educaționali formularea cerințelor poate să evolueze ordin, dispoziție până la sugestie, îndemn, rugămintă, încurajare etc.

Exersarea propriu-zisă este eficientă dacă: - este rezultatul acceptării cerințelor; - are un ritm ascendent; - se realizează un control activ până la autoreglarea comportamentului.

Aprobarea și dezaprobarea sunt două metode de educație morală care trebuie aplicate cu mare atenție și pricepere. Ele realizează ceea ce se numește conexiunea inversă pozitivă (aprobare) și conexiunea negativă (dezaprobarea).

Atât una, cât și cealaltă sunt generatoare de sentimente pozitive sau negative, în funcție de acordul sau dezacordul între fapta morală și întărirea ei prin aprobare sau dezaprobare. Astfel putem identifica:

1. fapta pozitivă – întărire pozitivă (aprobare)
2. fapta pozitivă – întărire negativă (dezaprobare)
3. fapta negativă – întărire negativă (dezaprobare)
4. fapta negativă – întărire pozitivă (aprobare)

Din cele 4 categorii de situații prima și a treia sunt corecte din punct de vedere moral. Celelalte două vor fi generatoare de distorsiuni în procesul educației morale.

2.4. Procesualitatea educației morale

Educația morală urmărește transformarea normelor morale obiective în mobiluri morale subiective.

Acest fenomen al interiorizării are două laturi complementare: subiectivarea și obiectivarea.

Subiectivarea se referă la integrarea normelor morale în personalitatea subiectului educațional afectând cele 3 niveluri ale sale: cognitiv, afectiv, volitiv.

Obiectivarea constă în exprimarea celor asimilate în fapte și manifestări morale.

Din punct de vedere psihologic acest proces parcurge mai multe etape nu însă într-o ordine liniară, ci alternativă și sincronă. Aceste etape sunt: a) cognitivă; b) tensional-afectivă; c) atitudinală; d) instrumentală. (I. Nicola, 2000)

Etapa cognitivă se referă la decodificarea și înțelegerea sensului diferitelor elemente ale sistemului moral, cât și a criteriilor valorice de apropiere a acestora. Lipsa informațiilor morale, neînțelegerea lor sau confuzia valorică sunt dificultățile etapei (exemplu: delincvenții cu handicap intelectual, cu pregătire insuficientă).

Etapa tensional-afectivă este cea în care imperativele morale sunt puse în corelație cu resorturile interne ale personalității: scopuri, trebuințe, interese, aspirații. Dacă aceste imperative sunt în concordanță cu experiența și mobilurile interne ale persoanei, ele sunt acceptate și devin părți componente ale subiectivității sale. În caz contrar apare reacția de respingere. În ultimul moment cel **habitual** accentul cade pe formarea priceperilor, deprinderilor și trăsăturilor caracteriale.

Aceasta este cea mai dificilă etapă a educației morale când sunt puse în joc sentimente contradictorii, forțe energetice diferite, având loc o adevărată luptă între motive.

Modelul funcțional al procesului de formare a personalității morale este după I. Nicola cea redată în figura 3.

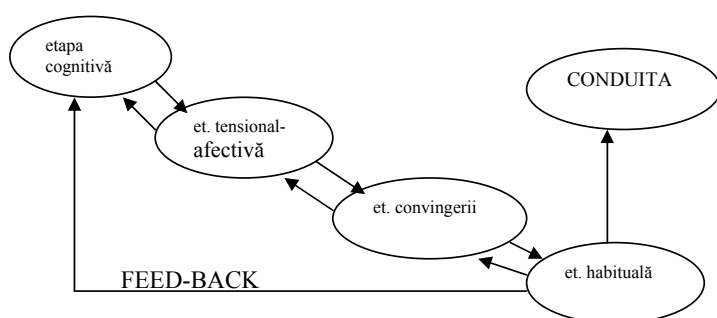


Figura 3

La nivelul fiecărei secvențe se realizează acumulări cantitative și transformări calitative, marcând aceste treceri succesive de la un nivel la altul. Succesiunea secvențelor nu este univoc-liniară, ci alternativ-sincronică, fiecare putând constitui punct de plecare și punct de sosire, în

funcție de stadiul dezvoltării ontogenetice și de particularitățile individuale ale subiecților individuali.

Dacă aceste etape ale evoluției psihologice se constituie și în obiectivele educaționale – ale dezvoltării personalității morale – eficiența este asigurată. Astfel din punct de vedere **cognitiv-informațional** este necesară transmiterea cunoștințelor despre morală: obiceiuri, legități morale, valori și criterii morale.

Obiectivele cognitiv-formative constau în dezvoltarea structurilor mentale de recepție și prelucrare a cunoștințelor morale: **analiza** unor situații morale sau imorale, **sinteza** aspectelor esențiale ale moralității din epoci diferite, **evaluarea** morală a unui act în funcție de criteriile valabile perioadei respective etc.

Obiectivele afective ale educației morale se referă la formarea și dezvoltarea sentimentelor morale ca: dragostea de adevăr, de dreptate, admirația față de persoanele morale; - dezvoltarea intereselor și aspirațiilor morale de a-și clădi viața pe principii morale temeinice ca cinstea, onestitatea, demnitatea.

Obiectivele psiho-motorii constau în formarea și dezvoltarea deprinderilor obișnuințelor și priceperilor morale: de a-ți respecta cuvântul dat, de a fi punctual, de a te comporta în relațiile cu ceilalți potrivit criteriilor moralității și nu intereselor proprii.

Obiectivele volitiv-caracteriale

Procesul dezvoltării moralității este dificil și întâmpină numeroase dificultăți. Ca urmare este necesară dezvoltarea capacităților voliționale, de depășire a obstacolelor interne sau externe în atingerea obiectivelor propuse. De asemenea trăsături de caracter cum ar fi principialitatea, consecvența, echilibrul sunt atât rezultatul educației morale, cât și pilonii de sprijin pentru autoeducația morală, pe parcursul întregii vieți.

Aplicarea pedepsei presupune respectarea unor cerințe psiho-pedagogice:

- să nu fie expresia urii sau răzbunării profesorului;
- cel pedepsit trebuie să fie conștient de gravitatea faptei sale;
- pedeapsa să fie individualizată;
- să nu fie o amenințare permanentă.

Educația morală se realizează în cadrul procesului de învățământ, la ora de dirigiență, prin joc, prin activități extradidactice.

În concluzie, obiectivele educației morale sunt:

- dobândirea de **cunoștințe morale**;
- formarea de **sentimente și convingeri morale**;
- formarea **deprinderilor și obișnuințelor morale**;
- formarea **trăsăturilor de voință și caracter**;
- formarea și dezvoltarea **capacității de autoeducație moral-civică**.

2.5. Educația pentru disciplină

2.5.1. Semnificațiile noțiunii de disciplină

Semnificația socială

Existența oricărui sistem presupune un anumit mod de funcționare a relațiilor dintre activitate și libertate. Disciplina socială reglementează aceste relații, presupune acceptarea și respectarea unui ansamblu de norme, cerințe și dispoziții. Din perspectiva autorității disciplina socială generează și impune un ansamblu de cerințe și reguli iar din perspectiva libertății exercită o presiune în vederea respectării lor.

Interdependența dintre autoritate și libertate diferă în funcție de particularitățile sistemului macrosocial.

Sistemul macrosocial comunist impune o disciplină bazată pe constrângerea fizică, economică, politică etc.

Sistemul macrosocial democratic generează o disciplină bazată pe normele majorității, dispozițiile ei vizând apărarea intereselor societății în ansamblu dar și a fiecărui membru în parte. În acest caz, libertatea se bazează pe conștientizarea necesității respectării dispozițiilor impuse de autoritate.

Comment:

A fi liber nu înseamnă a respinge orice reglementare pentru ordine, reguli și dispoziții, a nu recunoaște o anumită subordonare față de imperativele autorității

Semnificația psihologică

Din punct de vedere psihologic disciplina este o modalitate a activității culte, superior organizate și sistematizate. Ea este o caracteristică a persoanei care constă în subordonarea conștiinței față de principii, norme, dispoziții superioare. Disciplina se manifestă nu numai prin executarea unor ordine și normative dar și prin organizarea automată a conduitei autocontrolate după criterii de ordine și consecvență în îndeplinirea deciziilor.

Disciplina implică o organizare superioară a tuturor proceselor psihice cum ar fi percepția, atenția, gândirea, voința, afectivitatea.

Între disciplină și inițiativa creatoare nu este o incompatibilitate deoarece disciplina se constituie la nivel valoric superior și trece în autodisciplină.

Semnificația pedagogică

Disciplina pedagogică reprezintă o adaptare a disciplinei sociale la procesul de învățământ, nefiind o simplă transpunere a acesteia.

Sensul pedagogic al disciplinei este cel de asimilare a cerințelor și dispozițiilor, transformarea lor în trăsături de personalitate și conduită.

Ca latură a moralității educarea disciplinei este un proces ce constă în interiorizarea sistemului de cerințe și dispoziții ce reglementează desfășurarea întregii activități.

Specificul disciplinei din sistemul școlar românesc constă în faptul că aceasta este de tip democratic, manifestându-se printr-un echilibru între cerințe și respectarea lor.

Disciplina pedagogică poate fi considerată mecanismul ce face legătura între disciplina socială și cea psihologică.

2.5.2. Teorii pedagogice cu privire la disciplina școlară

Disciplina școlară reglementează în esență, printr-un sistem de reguli și dispoziții exterioare, interacțiunile ce apar și se manifestă în cadrul "câmpului educațional" a cărui axă este relația profesor-elevi.

Controversele pedagogice în legătură cu această relație se situează între cele două extreme: cea a permisivismului (liberalismul) și cea a autoritarismului, constituite în teorii pedagogice distincte (I. Nicola).

Teoria disciplinei permissive sau liberale își are originea în concepția lui J.J. Rousseau: "totul este bun când iese din mâinile autorului lucrurilor, totul degenerază în mâinile omului".

J.J. Rousseau consideră că intervenția educatorului nu se justifică - dacă este bun copilul de la natură. Educația se rezumă, în acest caz, la prevenirea și înlăturarea eventualelor obstacole ce s-ar opune libertății de manifestare și dezvoltare a ființei umane. Educația nu înseamnă decât autodezvoltarea a ceea ce copilului îi este dat de la naștere. Constrângerea exterioară prin dispoziții, ordine, interdicții, pedepse înăbușă manifestările spontane ale copilului.

În secolul XX, considerat "secolul copilului" (Key) concepția lui J.J. Rousseau a fost reluată și dezvoltată de reprezentanții "educației noi": John Dewey, Maria Montessori, Eduard Căparide, Ovide Decroly, Ellen Key.

Noua ordine - apreciată ca o revoluție coperniciană în educație - pledează în formarea respectării particularităților de vârstă, pentru asigurarea libertății de manifestare a copilului.

Orientarea nou-directivistă din pedagogia contemporană, reprezentată de Carl R. Rogers, Gilles Ferry etc., se înscrie în aceeași arie a liberalismului pedagogic. Adepții acestei orientări se declară împotriva constrângerilor întemeiate pe teamă, amenințare, prescripții paralizante pentru evoluția normală a copilului. Asemenea intervenții brutale conduc la deformarea vieții interioare prin instaurarea încăpățânării, a sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate.

Multe din reflecțiile acestei orientări și-au găsit aplicarea în organizarea activității de grup, grupul fiind considerat un mijloc de a oferi posibilitatea exprimării libere a copilului.

La polul opus se află teoria disciplinei autoritare. Punctul de plecare al acestei teorii este ideea potrivit căreia natura umană este prin esență sa predispusă la manifestări negative, care ulterior

vor lua forme violente de manifestare. Pentru atenuarea și frânarea lor sunt necesare măsuri severe de constrângere. Reprezentatul cel mai de seamă al acestei orientări este pedagogul german I.F. Herbart. Unul dintre conceptele fundamentale ale sistemului său pedagogic este cel de guvernare prin porunci, interdicții severe și pedepse. El nu exclude și metode mai blânde ca sfaturile, activitatea preferată, autoritatea educatorului dar acestea nu se vor substitui guvernării prin dresaj.

Reprezentanții orientării sociologice în educație continuă ideile lui Herbart privitoare la disciplina în școală. Aceștia (Durkheim, Kerschensteiner) înclină balanța în favoarea autorității, restrângând câmpul de manifestare a individului. Copilul trebuie obișnuit - susține Durkheim - să-și stăpânească "egoismul natural" prin subordonarea sa imperativelor autorității externe.

Cele două orientări fundamentale asupra disciplinei: liberalismul și autoritarismul denaturează relația dintre autoritate și libertate. În esență autoritatea și libertatea sunt două laturi complementare ale relației pedagogice. Menținerea echilibrului între ele este un indiciu al funcționalității optime a acestei relații. Autoritatea nu înseamnă doar constrângere și pedeapsă. Ea are și un rol stimulatив pentru copil iar libertatea nu se reduce doar la anumite manifestări spontane.

2.5.3. Obiectivele educației pentru disciplină

Disciplina înțelege atât ca proces cât și ca produs educațional are o structură complexă cognitivă, afectiv-motivațională, volitiv-caracterială și comportamentală.

Astfel, din punct de vedere cognitiv educația pentru disciplină își propune: transmiterea cunoștințelor morale despre: semnificațiile pozitive ale disciplinei de acceptare, asumare, înțelegere, responsabilitate în relația cu normele sociale spre deosebire la semnificațiile negative ca: supunere, constrângere, lipsă de inițiativă, de originalitate etc. Dar numai cunoașterea normelor și regulilor de disciplină nu înseamnă formarea conștiinței disciplinate. Pentru aceasta este nevoie de înțelegerea acestor norme, de interiorizarea lor, de dezvoltarea acelor componente subiective interne care conferă manifestării disciplinate în caracter intențional.

Conștiința disciplinată implică adeziunea afectivă la norme, formarea și dezvoltarea convingerilor care vor integra aspectele cognitive cu cele afective și volitiv-caracterială. Prin componenta cognitivă subiectul realizează decodificarea sensului și semnificațiilor acestor reguli; prin componenta afectivă ele devin mobiluri interne ale conduitei iar prin componenta volitivă se manifestă în acte comportamentale.

Conduita disciplinată reprezintă interacțiunea dintre deprinderi, obișnuințe și trăsături pozitive de caracter manifestate în planul comportamental.

De la vârstele cele mai mici se formează deprinderi, cum ar fi: controlul sfincterelor, îmbrăcatul, spălatul corpului; obișnuințe cum ar fi: ordinea în camera proprie, realizarea temelor, dezvoltându-se treptat trăsături de caracter cum ar fi: conștiinciozitatea, organizarea, sânguința.

Modalitățile principale de dezvoltare a deprinderilor și obișnuințelor de disciplină sunt: exercițiul, supravegherea, controlul, stimularea subiecților educaționali.

Din punct de vedere ontogenetic formarea conduitei disciplinate debutează cu deprinderile elementare, formate prin exerciții iar treptat și adeziunea afectivă conturându-se obișnuințele, se structurează înțelegerea cognitivă, toate integrându-se, prin influențe reciproce, în atitudinea disciplinată.

Dar nu întotdeauna există o sincronizare între conștiință și conduită disciplinată. Educatorului îi revine sarcina de a identifica cauzele acestui decalaj. Ele pot fi multiple: - necunoașterea normelor sau cunoașterea lor superficială, neutralitatea afectivă mai mult sau mai puțin accentuată, insuficienta automatizare a deprinderilor și obișnuințelor.

În literatura de specialitate - susține I. Nicola - se face distincția între două tipuri caracteriale externe: refractorii (non-conformiștii) și conformiștii cu atitudini disciplinare opuse, explicabile prin carențe ale procesului de interiorizare a normelor.

Refractarul (non-conformistul) cunoaște cerințele disciplinare dar le încalcă în mod conștient și deliberat. Interiorizarea cerinței rămâne la nivel cognitiv fără a pătrunde spre zonele afectivă și volitivă. Refractarul intră în conflict cu autoritatea.

La celălalt pol, conformistul cunoaște norma și i se supune fără a trece prin filtrul personalității sale sensul și semnificația ei.

Nici refractatul, nici conformistul nu acționează din convingere și nu respectă consemnele regulilor dintr-o necesitate internă.

Atitudinea disciplinată este rezultatul echilibrului între interiorizare (subiectivare) și exteriorizare (obiectivare) în procesul construirii personalității morale a individului.

Atitudinea disciplinată matură marchează echilibrul între autoritate și libertate.

3. Educația estetică

3.1. Diferențieri conceptuale

Preocupările omului pentru frumos, pentru reflectarea expresivă a realității sunt din totdeauna, fiind semnificative pentru umanizarea sa. Spre deosebire de știință care reflectă lumea sub formă de concepte și legi științifice arta exprimă realitatea prin intermediul imaginii estetice. Aceasta nu înseamnă că domeniul de activitate care se referă la frumos, sensibil, plăcut nu se supune unor regularități, nu are categorii și legi. Frumosul este studiat și el de o anumită știință care se numește estetică și care elaborează categoriile și legile frumosului.

Dacă arta este co-generă omului, apare odată cu umanitatea, estetica apare mai târziu în sec. al XVIII-lea fiind legată de numele lui A. Baumgarten.

Industrializarea ca fenomen de masă are ca efect apariția esteticii industriale care exprimă îmbinarea utilului, a funcționalității, performanței cu plăcutul, sensibilul și frumosul în crearea și comercializarea produselor materiale.

Dar modelarea personalității prin intermediul valorilor estetice nu se realizează de la sine sau direct cu ajutorul artei și al esteticii. Astfel s-a dezvoltat treptat educația estetică ca o componentă a educației integrale care își propune în mod explicit obiective estetice.

Implicațiile pedagogice ale esteticii se referă la mesajul transmis printr-un limbaj propriu.

Valoarea estetică se constituie în cadrul raportului dintre subiect și obiect. Un peisaj natural, culoarea cerului, un răsărit sau un apus de soare nu sunt frumoase în sine, ele nu pot avea o valoare estetică în afară și independent de subiectul care le receptează, în afara societății.

Educația estetică urmărește pregătirea subiectului educațional pentru actul de valorificare (receptare, asimilare), dar și pentru cel de creare a valorilor estetice.

Educația estetică a fost privită în mod reduționist prin cele două funcții ale sale: fie “absorbând” întreaga educație, fie negându-i-se orice rol în formarea personalității (I. Nicola, 2000).

Concepția structuralistă asupra personalității arată că personalitatea este un tot, un sistem alcătuit din mai multe subsisteme în interacțiune. Astfel dacă aceste subsisteme sunt în esență: cognitiv, conativ și comportamental, educația se adresează prin laturile sale tuturor acestora în mod specific.

3.2. Categoriile esteticii și ale educației estetice

Dacă estetica nu se identifică cu educația estetică înseamnă că și categoriile acestora sunt diferite.

Categoriile esteticii sunt: - frumosul – sublimul – eroicul – maiestuosul – comicul – tragicul – urâtul (I. Bontaș).

Frumosul este categoria centrală a esteticii care reflectă aspectele de echilibru și armonie prezente în obiectele, fenomenele și procesele din natură, societate și gândire.

Astfel frumos este un peisaj din natură, dar și o relație inter-umană sau o judecată morală, corectă.

Sublimul indică înălțarea spirituală, cel mai înalt grad de desăvârșire. De exemplu, iubirea poate fi sublimă.

Eroicul face trimitere la eroi, la fapte eroice, de excepție, dar care nu sunt din domeniul realității, ci al reflectării ei estetice.

Eroismul este o formă de manifestare a perfecțiunii într-un domeniu sau altul, o modalitate de transcendență a aspectelor comune și imediate ale societății.

Maiestuosul semnalează măreția, grandoarea. De exemplu: catedrala Notre-Dame din Paris, turnul Eiffel, podul Alexandre pot fi numite maiestuoase spre deosebire de bisericile românești care sunt bijuterii arhitectonice.

Comicul este categoria esteticii caracterizată prin promovarea râsului, de cele mai multe ori printr-o nepotrivire, neconcordanță de elemente și situații. Poate fi comică o piesă de teatru, o situație din viața de toate zilele sau din activitate, dacă are cine o valoriza ca atare.

Tragicul indică gravitatea unei situații, a unei fapte, a unei persoane, determinată de un conflict care se termină cu înfrângerea unor idealuri, valori. Dacă în antichitate tragismul omului era determinat de destinul implacabil, care plana ca sabia lui Damocles deasupra capului său – criteriile tragismului s-au schimbat pe parcursul evoluției societății.

Cercetările referitoare la societatea modernă au arătat că aceasta a ieșit treptat de sub auspiciile tragismului, fiind din ce în ce mai mult determinată de coordonate tragico-comice.

Grotescul este o categorie a esteticii care reflectă realitatea sub forme bizare, fantastice, caricaturale. Este o îmbinare de ridicol și grav care provoacă sentimente contradictorii.

Grotești pot fi de exemplu imaginile unui masacu provocat în rândurile populației civile de bombele unui război pentru apărarea păcii.

Urâtul este categoria estetică opusă în mod direct frumosului. Dacă frumosul implică armonia și echilibrul, urâtul face trimitere la dizarmonie, provocând neplăcerea și repulsia.

Interesant pentru educația estetică este faptul că urâtul ca noțiune estetică stă mai mult sub semnul socialului decât al naturalului. Chiar în estetică urâtul a fost “promovat” mai târziu decât celelalte categorii estetice. Astfel societatea modernă a generat din ce în ce mai mult situații în care urâtul este din ce în ce mai prezent. Una dintre explicații ar fi interacțiunea crescândă între criteriile estetice și cele morale și adâncirea crizei morale a societății moderne.

Dacă noțiunile prezentate până acum specifice situației despre frumos – estetica – educația estetică vehiculează mesajul său prin intermediul altor noțiuni.

Categoriile educației estetice sunt: idealul estetic, gustul estetic, sentimentele și convingerile estetice, judecata estetică, spiritul de creație estetică (Nicolae Bontăș)

1. **Idealul estetic** este categoria care exprimă **modelul estetic** spre care tinde un individ, o comunitate, un artist în unitate cu idealul social al epocii. El este constituit dintr-un ansamblu de teze, principii și norme teoretice care imprimă o anumită direcție atitudinii estetice, a oamenilor ce aparțin unei anumite epoci. Idealul estetic se constituie treptat prin conștientizarea la nivel social a ceea ce este specific și dominant în diversitatea gesturilor estetice.
2. **Gustul estetic** este considerat ca fiind capacitatea de a percepe și trăi frumosul, de a reacționa spontan printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție față de realitate. Chiar dacă are un caracter spontan și individual (se gustibus non disputandum) gustul estetic este în cele din urmă rezultatul educației și al climatului cultural în care trăiește omul fără ca aceasta să însemne uniformizarea lui.
3. **Sentimentele și convingerile estetice**

Sentimentele estetice reprezintă configurații de emoții ce rezultă din trăiri mai profunde și de durată a frumosului din natură, societate, artă.

Convingerile estetice sunt acele idei despre frumos care au deosebit mobiluri interne și care orientează preocuparea omului pentru introducerea frumosului în modul său de viață, în relațiile sale cu lumea și cu ceilalți.

4. **Judecata estetică** este o categorie estetică predominant intelectuală care constă în capacitatea de apreciere a rolurilor estetice pe baza unor criterii de evaluare.

Dacă la nivelul gustului estetic se consemnează prin reacția respectivă prezența sau absența **plăcerii**, la nivelul judecății intervine argumentarea și motivarea acestei reacții. Această intelectualizare a “trăirii” estetice nu o slăbește, ci îi sporește adâncimea și durata o umanizează. (T. Vianu).

Judecata estetică este din punct de vedere educativ un rezultat al interacțiunii dintre cultura estetică a persoanei și experiența sa estetică.

Subiectivismul și obiectivismul sunt cele două extreme care denaturează judecata estetică.

Subiectivismul postulează inexistența și imposibilitatea emiterii unor criterii generale de apreciere în acest domeniu, fiecare individ apelând la criterii generale.

Obiectivismul postulează existența unor criterii generale, valabile negând aportul și participarea subiectivă a celui ce face aprecierea.

În realitate **judecata estetică** apelând la criterii generale de apreciere nu poate face abstracție de preferințele și gusturile individuale, expresie a sensibilității estetice.

5. **Spiritul de creație estetică** este categoria care exprimă capacitatea și abilitatea de a imagina și crea frumosul. Educația în general și educația estetică în special trebuie să deplaseze accentul de pe ipoteza reproductivă a învățământului pe ipoteza cultivării potențialului creativ al

personalității. Aceasta cu atât mai mult, cu cât românii în general și tinerii, în special au un potențial creativ deosebit.

3.3. Obiectivele educației estetice

Educația estetică își manifestă specificul său și în ceea ce privește **obiectivele** educaționale. Acest specific constă în interacțiunea puternică între aspectele cognitive, afective, psiho-motorii și volitiv-caracteriale în structura obiectivelor.

Spre deosebire de atitudinea practic-utilitară ce se bazează pe nevoia satisfacerii unor trebuințe biologice și social-materiale, spre deosebire de atitudinea teoretică ce implică cu precădere o finalitate cognitivă, atitudinea estetică satisface trebuințe spirituale.

“Din punct de vedere psihologic **atitudinea estetică** este o sinteză proprie a concret-senzorialului, afectivului și raționalului nu numai în constatarea, dar și în aprecierea pe care o presupune atât față de realitate ca atare, cât și față de produsele spirituale ale activității creatoare umane” (I. Paseadi).

Atitudinea estetică reprezintă interacțiunea dintre gustul estetic, judecata estetică, sentimentele și convingerile estetice și idealul estetic (I. Nicola, 2000).

Ca urmare o primă categorie de obiective ale educației estetice au în vedere dezvoltarea **atitudinilor estetice**, formarea capacității de a percepe, însuși și folosi în mod adecvat valorile estetice. Din această categorie fac parte obiectivele:

- sensibilizarea subiecților educaționali față de fenomenul estetic, pregătirea pentru înțelegerea limbajului și procedeele prin care se manifestă valorile estetice;
- formarea gustului și a judecăților estetice;
- dezvoltarea atitudinii estetice ca trăsătură constantă de personalitate.

Dar omul nu reacționează doar la frumos, el este și creativ de frumos. Fiecare subiect educațional dispune de un potențial creativ care este actualizat și se dezvoltă în procesul activității și al educației.

Interesele, înclinațiile și aptitudinile estetice sunt diferite de la o persoană la alta.

Educația estetică urmărește pe de o parte descoperirea acestora, iar pe de altă parte dezvoltarea lor.

Ca urmare a doua categorie de obiective ale educației estetice se referă la dezvoltarea capacității de a crea noi valori estetice. Din această categorie se impun: - descoperirea la timp a aptitudinilor speciale pentru diferite genuri de artă și dezvoltarea acestora în raport cu potențialitatea lor prin activități educative, - formarea deprinderilor și abilităților cerute de specificul creației artistice (reproducere, interpretare, creație).

Dacă aplicăm criteriul interacțiunii dintre procesele psihice (Școala de la Chicago) am putea identifica obiectivele (I. Bontaș).

- a. **cognitiv-afectiv** care se referă la însușirea valorilor estetice, educarea capacității de a percepe, înțelege și aprecia frumosul;
- b. **afectiv-aptitudinal** care se referă la modelarea sentimentelor și convingerilor estetice, a simțului și gustului estetic;
- c. **formativ-praxiologic** care constă în educarea capacităților și deprinderilor de a păstra și promova valorile estetice ale frumosului și de a dezvolta spiritul de creație.

Ca urmare a realizării acestor obiective ale educației estetice se dezvoltă cultura estetică sub cele două ipoteze ale sale: cultura obiectivă, cultura subiectivă.

Cultura estetică obiectivă reprezintă un ansamblu de cunoștințe și **capacități estetice** care sunt transmise și formate în procesul educațional din școală și care sunt prezente în documentele școlare.

Cultura estetică subiectivă apare (G. Văideanu) ca un rezultat spiritual produs în individ prin acumularea culturii obiective.

3.4. Sursele, mijloacele și principiile educației estetice

Frumosul este prezent peste tot, dar el trebuie descoperit și valorizat. Astfel putem identifica: - frumosul din natură (de exemplu: armonia și echilibrul ecosistemic); - frumosul din mediul social (îmbrăcăminte, relații inter-umane); - frumosul din artă (literatură, muzică, pictură, teatru, cinematografie, arhitectură); - frumosul din procesul de învățământ (de exemplu: discipline de educație estetică, îmbinarea dintre teorie și practică, între științific și artistic, între trecut, prezent și viitor); - frumosul din activitatea profesională și extraprofesională (realizările anticipate,

ascensiunea pe bază de competență); - frumosul din activitatea extra-didactică (familie, grup de joacă, grup de prieteni).

Pentru ca aceste surse ale frumosului să fie valorificate din punct de vedere educațional este nevoie de respectarea principiilor:

- educația estetică prin valori autentice și nu copii, falsuri sau Kitsch-uri;
- percepția directă, profundă și creatoare a operelor de artă și a valorilor estetice în general;
- unitatea dintre formă și conținut;
- interdependența dintre operă, creator și condițiile social-istorice.

Modalitățile de realizare a educației estetice sunt: - educația estetică prin literatură (lecția de literatură, cercul literar și dramatic, concursuri etc.), prin muzică (lecția de muzică, audițiile muzicale, concerte, concursuri), prin artele plastice (lecția de desen, muzee, expoziții, în cadrul lecțiilor de dirigenție, prin mass-media).

Educația estetică este componentă de bază a formării vocaționale a personalității umane, prin care se realizează armonia între toate componentele educației. Educația estetică favorizează formarea sentimentelor intelectuale, a convingerilor morale, fortificând și echilibrând întreaga personalitate, permițând realizarea idealului educațional.

4. Educația economică

4.1. Necesitate și importanță

Într-o viziune clasică nivelul de dezvoltare al unei societăți este dat de economia sa. Acum două decenii arată G. Văideanu (1988) relația între dezvoltarea socială și educație nu devenise încă evidentă. Progresul social era conceput ca rezultând în mod automat din creșterea economică.

Ideea că educația este un factor activ și fundamental al dezvoltării și-a făcut loc în mod treptat pe măsură ce s-a constituit o știință multidimensională a dezvoltării capabilă să integreze factorii interni și externi ai procesului socio-economic și cultural-pedagogic.

Dintr-o activitate instituțională limitată la transmiterea științei de carte și având caracter elitist, educația a devenit subsistemul social care însoțește și alimentează dezvoltarea tuturor celorlalte subsisteme. Întreaga dezvoltare „trece” prin educație: valorile științei și ale tehnicii, spiritul inventiv și aplicativ, noile atitudini și mentalități ca și modul de a fi și a deveni cerute de societatea modernă „se învață” în interiorul subsistemelor educative și al autoeducației continue.

Nu există dezvoltare fără educație. Dezvoltarea unei societăți se bazează din ce în ce mai mult pe „produsele educației”: atitudinile, aptitudinile, capacitățile, priceperile, obișnuințele și cunoștințele. Omul trebuie pregătit pentru a se situa în centrul dezvoltării.

Relația educație – dezvoltare este circulară: educația pregătește resursele umane necesare dezvoltării, iar aceasta asigură condițiile progresului educațional. Cu cât educația este mai adecvată în raport cu cerințele dezvoltării, cu atât dezvoltarea este mai temeinică, mai rapidă și mai pertinentă în raport cu aspirațiile omului.

După experiențe și dispute care s-au extins câteva decenii atât responsabilii și cercetătorii educației cât și educatorii au ajuns la concluzia că în domeniul educativ calitatea celor formați este valoarea fundamentală și criteriul de evaluare al unui sistem.

„Scumpă nu este persoana bine educată ci cea insuficient educată care părăsește școala cu o formație șubredă sub raport intelectual, moral sau estetic; reciclarea unei astfel de persoane, predispuse la tot felul de compromisuri, la impostură sau la delincvență va costa mai mult” (G. Văideanu).

Această idee ar trebui să stea pe frontispiciul Ministerului Educației după decembrie 1989, care nu a renunțat timp de 10 ani la schimbarea sistemului politic totalitar la criteriul comunist al activității productive sau neproductive.

Educația și învățământul reprezintă cele mai „productive” activități dacă investițiile în acest domeniu sunt potrivite solicitărilor.

Țări la S.U.A., Japonia, Danemarca, au obținut creșteri economice spectaculoase, ajungând la o calitate a vieții excepțională tocmai datorită investițiilor în educație.

Educația economică în societatea și școala românească după decembrie 1989 este necesară și stringentă. Trecerea la un sistem economic de piață, împrumutarea unor metode și modele străine și neadaptate societății românești, disfuncționalitățile socio-economice ale perioadei de tranziție explică necesitatea educației economice.

4.2. Trăsăturile educației economice

1. Educația economică este **multidimensională** având forme imediate și simple ca educația casnică, nutrițională, până la forme complexe ca educația profesională.

2. Un principiu al educației economice este **echilibrul între venituri și cheltuieli**, chibzuirea veniturilor în așa fel încât să nu se cheltuiască mai mult decât se câștigă. Acest principiu este util nu numai la scara economiei naționale ci și la cea a activității individuale sau de grup, casnice, școlare sau universitare.

3. Eficiența educației economice este dată de **raportarea resurselor** de ieșire la cele de intrare dintr-un anumit sistem economic. Analizată din acest punct de vedere, eficiența sistemului educațional se poate verifica prin raportarea calității obiectivelor anticipate a conținuturilor pedagogice, a tehnologiei didactice la calitatea „produselor” realizate: capacități, aptitudini, atitudini, performanțe sociale și umane.

Dacă compararea intrărilor cu ieșirile este pozitivă și benefică sistemul este eficient.

4. Educația economică este o educație pentru o economie de piață eficientă dar și o **educație pentru om**. Produsul final al acesteia nu este economia ci omul. Subordonarea omului economiei poate duce la sisteme economice totalitare care s-au dovedit în decursul istoriei.

5. Educația economică a mileniului III este radical diferită de cele anterioare. Dacă Toffler identifică cele 3 valuri ale economiei ca fiind agricultura, industrializarea și informatizarea, putem deduce că acestora le corespunde 3 moduri diferite de adaptare a omului.

De la adaptarea la natură specifică valului agricol, se trece la adaptarea la o lume creată de om – industria și apoi la o lume cvasivirtuală – informația. Dar nu numai obiectul adaptării se schimbă ci și ritmul acesteia. Creșterea accelerată a transformărilor produse în economie și societate impune a adapta din ce în ce mai rapidă la aceste schimbări. În acest fel educația devine cu necesitate o **educație pentru schimbare**.

6. Educația economică actuală ar trebui să fie o educație pentru **inițiativă și responsabilitate**. Dacă în perioada comunistă inițiativa economică nu numai că era înăbușită dar era și pedepsită, în actuala etapă de trecere către o economie de piață reală ea este imperios necesară.

Inițiativa ca dispoziție rațională de deschidere către nou, de corelare a dorințelor individuale cu necesitățile sociale trebuie corelată cu responsabilitatea.

În acest fel se păstrează echilibrul necesar între interesele individuale și cele de grup sau naționale, între risc și câștig.

7. Educația economică într-o societate democratică sau în curs de democratizare trebuie să fie managerială, să dezvolte la subiecții educaționali capacitatea de a lucra cu oamenii, de a organiza în mod eficient activitatea, de a conduce și rezolva problemele în mod democratic.

4.3. Obiectivele educației economice

1. Obiectivele cognitive-informative constau în transmiterea și dobândirea cunoștințelor despre economia de piață, capital, proprietate, economia socială de piață, piața de capital, inițiativă economică, afacere, tranzacție, profit etc. Necesară pentru perioada de tranziție către economia reală de piață este diferențierea între afacere și bisniț, între profit și speculă, între adevărata economie de piață autoreglatoare și economia formală în care și statul deține majoritatea proprietăților.

În economia românească unde deja s-au instalat foarte multe confuzii conceptuale întâmplătoare sau voite este necesar un proces de reasezare a noțiunilor economice la locul lor.

Educația economică mai ales în școală, prin intermediul unei discipline de specialitate (economie, management) dar și prin celelalte discipline are rolul de a „instrumenta” mintea subiecților educaționali cu acele cunoștințe economice corecte, necesare transferării lor în agenți economici de succes.

2. Obiectivele cognitiv-formative constau în formarea și dezvoltarea și dezvoltarea structurilor mentale necesare prelucrării informațiilor economice transmise și asimilate.

a. **receptivitatea** pentru noile noțiuni și fenomene economice: investiție, acumulare de capital, șomaj etc.

b. **analiza** comparativă a acestora în raport cu vechile informații economice:

proprietate de stat	-	proprietate particulară
dirijism economic	-	autoreglarea pieței
retribuție	-	salariu

c. **sinteza** unui tip de cunoștințe într-un sistem economic, capacitatea de a privi fenomenele economice într-o viziune de ansamblu.

d. **evaluarea** aspectelor pozitive și negative generate atât de sistemul economic comunist cât și de cel capitalist. În societatea socialistă multilateral dezvoltată proprietatea de stat instituia un egalitarism impus, care conducea în final la redistribuirea sărăciei. În economia reală de piață se manifestă o anumită duritate a pieții, în virtutea căreia cei puternici înving și cei slabi sunt învinși. Dar aceste aspecte negative ale economiei de piață sunt mai evidente mai ales în economia de tranziție, când mecanismele pieții sunt în curs de reglare. În economia românească de tranziție apar și fenomene negative specifice ca: economia subterană, corupția la privatizare, șomajul mascat etc.

Educația economică are rolul de a pregăti subiecții educaționali pentru a se integra într-un nou sistem economic dar și pentru a participa la edificarea lui.

Obiectivele afective ale educației economice constau în formarea și dezvoltarea emoțiilor pozitive, a sentimentelor de încredere în economia de piață, a mobilurilor interne necesare acțiunii de succes în economia de piață.

Aceste obiective afective au, de asemenea, un specific românesc în sensul că trebuie să contribuie la depășirea sentimentelor negative ale populației față de anumite aspecte ale economiei de piață ca: șomajul, reorientarea forței de muncă.

Dificultățile reale ale celei de-a III-a căi, de trecere de la socialism la capitalism – necunoscută până acum în istorie – dar și greșelile mai mult sau mai puțin intenționate făcute de forțele politice nepregătite pentru o astfel de trecere au determinat instalarea unei inerții afective puternice, a unei rezistențe la schimbarea economică. De aici necesitatea ca educația să-și stabilească obiective afective clare și să le urmărească atingerea lor: respectul față de proprietatea particulară, față de lege, față de muncă și inițiativă, încrederea în forțele creative ale românilor.

Obiectivele psiho-motorii și comportamentale

De la deprinderile casnice de a economisi de exemplu bani până la abilitățile economice de a gestiona bugetul țării, de a înființa o companie multinațională, toate acestea se învață.

Gestiunea și organizarea banilor, a timpului, a resurselor proprii sau ale celor cu care colaborăm se pot obține prin exercițiu în timp, cu ajutorul deprinderilor, obișnuințelor și abilităților. Dacă în cazul deprinderilor **repetiția** are rolul principal obișnuințele impun și condiția **plăcerii** iar abilitățile realizează o îmbinare între cunoștințe, priceperi și acțiunea eficientă.

La vârste mici, prin educația economică în familie se pot forma deprinderile de a gestiona resursele din camera de locuit.

La școală se pot dezvolta abilitățile de gestionare a resurselor proprii de învățare în așa fel încât să se obțină rezultate superioare (raportul efort – pauză, studiu în clasă – studiu acasă, citit – scris etc.).

La nivelul întregii societăți, mai ales în etapa actuală, este nevoie să se reevalueze raportul între timpul de muncă și timpul liber. Aceasta nu înseamnă o supraîncărcare a angajaților ci o activitate mai eficientă din punct de vedere strict economic.

Obiectivele volitiv-caracteriale sunt extrem de importante pentru o educație reală a economiei de piață.

Dezvoltarea capacităților volitive necesare învingerii obstacolelor economiei de piață nu înseamnă „a cădea pe cadavre”, a nu ține cont de interesele celui alt.

Economia de piață sălbatică și care se dezvoltă haotic poate conduce la războiul tuturor împotriva tuturor.

Economia de piață autentică și eficientă este cea care realizează în mod firesc îmbinarea intereselor particulare ale agenților economici. Aceștia nu există în mod izolat, ei nu se dezvoltă decât dacă intră într-o colaborare sau chiar într-o competiție benefică.

Ca urmare, trăsăturile de caracter necesare unei economii autentice de piață sunt: asumarea riscului, curajul inițiativei, perseverența în obținerea performanțelor, concurența cinstită, respectarea adversarului.

Un nou profil moral este necesar să se formeze, al unui om în același timp puternic dar și cu o coloană vertebrală dreaptă.

5. Noile educații

Noile educații (G. Văideanu, 1988) sunt noi laturi ale educației care reprezintă răspunsurile fenomenului educațional la transformările societății în ansamblul ei.

Astfel societatea industrializată cu efectele ei negative, de poluare a mediului a generat necesitatea **educației pentru mediu**. Sistemul de conducere democratic ca fiind cel mai eficient dintre toate sistemele de conducere, dar și cel mai greu de învățat a condus la necesitatea educației pentru **democrație și participare**. Șocul viitorului determinat de viteza schimbărilor produse în societatea postindustrială a generat necesitatea apariției **educației pentru schimbare**. Creșterea caracteristicilor conflictuale, negative ale relațiilor inter-umane în general a condus la cercetarea fenomenului conflictualității și chiar la **studiul rezolvării conflictelor** (S.R.C.) ca obiect de învățământ care este inclus în planurile de învățământ de la gimnaziu, liceu, facultate.

Dar educația nu are doar rolul de a reacționa la transformările sociale, ci mai ales de a anticipa și pregăti acele transformări benefice pentru individ și grup. Ca urmare noi laturi ale educației se conturează, cum ar fi: - educația pentru valori – educația pentru talente.

Știința și tehnologia joacă un rol esențial în asigurarea progresului oricărei societăți, dar punerea în valoare a achizițiilor lor depinde de **atitudinea** omului față de știință și tehnologie, de capacitatea lui de a le domina și utiliza potrivit idealurilor și trebuințelor societății.

Numai știința care trece prin inima și mintea oamenilor formând sisteme de atitudini, aptitudini și capacități spirituale devine un factor activ și benefic al dezvoltării economice și socio-culturale. Între societate și educație putem identifica o permanent circularitate cu componente de asimilare și acomodare reciproce.

Relația dintre creșterea economică și progresul social nu este liniară, progresul social nu rezultă automat din creșterea economică, ci trece prin educație.

Educația este cea care creează ”structuri de primire”, de preluare și oferă răspunsuri mai mult sau mai puțin adecvate creșterii economice.

Astfel s-a ajuns la concluzia că valoarea fundamentală și criteriul suprem de evaluare a eficienței educației este **calitatea umană**.

Educația pentru mediu

Mediul a constituit din totdeauna “partenerul” omului, dar a evoluat de la “grădina raiului” adică o formă atotprotectoare pentru om care îi oferea totul, la o formă pasivă de acceptare a efectelor negative ale acțiunii umane.

Dacă omul s-a raportat la mediu, la început prin **valorificare**, treptat aceasta s-a transferat în **exploatare** până la distrugere.

În relația cu mediul mai mult sau mai puțin conștientă de parteneriat omul trebuie să înțeleagă că distrugerea mediului înconjurător înseamnă autodistrugerea sa ca ființă și ca specie.

Educația pentru mediu are în acest sens ca scop:

- **conștientizarea** pericolului de distrugere a mediului și implicit a speciei umane;
- **identificarea** mijloacelor și metodelor de apărare a mediului înconjurător la nivel geografic, biologic, uman;
- **elaborarea unor strategii** coerente de protecție a mediului și aplicarea lor la toate nivelele și gradele învățământului.

Obiectivele cognitive ale educației pentru mediu pot fi:

- transmiterea și asimilarea informațiilor necesare despre mediu și complexitatea lui, despre poluarea fizică, chimică, biologică, morală;
- formarea și dezvoltarea acelor structuri mentale complexe de prelucrare corectă a informațiilor despre mediu: - spiritul de observație asupra efectelor negative ale activității omului asupra mediului – comparația diferitelor tipuri de mediu în trecut și în prezent (distrugerea pădurilor, a studiului de oprire dispariției unor specii);
- interpretarea acestor efecte negative pe termen lung în perspectiva relației lor cu omul (distrugerea mediului poate fi una din cauzele autodistrugerii speciei umane);

Obiectivele afective ale educației pentru mediu sunt:

- **receptarea** corectă a transformărilor negative produse de om asupra mediului;
- **sensibilizarea**, elaborarea unor trăiri pozitive cu privire la mediu;
- **decentrarea** omului ca persoană sau grup de pe interesele personale imediate și centrarea pe interesele de durată medie sau îndelungată;
- **valorizarea** corectă a mediului, acceptarea lui ca valoare în relație cu ființa umană

Obiectivele psiho-motorii:

1. Dezvoltarea capacităților perceptive și orientarea lor către mediu; formarea “ochiului” pentru mediu.
2. Formarea și dezvoltarea deprinderilor, priceperilor și abilităților de a **proteja** mediul, din etapa personalității până în etapele școlarității mari.

În domeniul educației relative la mediu s-au elaborat studii interdisciplinare, s-au lansat programe internaționale, s-au organizat conferințe regionale și naționale furnizând școlilor module și programe didactice care pot fi folosite în mediul rural sau urban, în zone împădurite sau de deșert, în țări puternic dezvoltate sau în curs de dezvoltare.

Dar, cele mai mari dificultăți în progresul de democratizare a societății sunt legate nu de înființarea unor noi instituții, ci de funcționarea lor reală, de aplicarea principiilor democrației autentice de către oamenii reali.

În acest sens considerăm că educația și școala au rolul principal în transmiterea și asimilarea informațiilor corecte despre democrației, în formarea și dezvoltarea “structurilor de primire” a fenomenului democratic. Ca urmare operaționalizarea obiectivelor educației pentru democrație și participare este imperios necesară în școala românească. Astfel **obiectivele cognitive** ale educației pentru democrației și participare sunt:

1. **înțelegerea** noțiunilor de **democrație și participare** în opoziție cu cele de dictatură, dar și de haos;
2. **aplicarea** acestor cunoștințe la mediu și situații diferite în mod adecvat; de exemplu: democrația politică, economică, culturală în învățământ;
3. **analiza** fenomenului democratic în funcție de epoca istorică în care se dezvoltă, dar și diferențierea unor elemente comune general valabile ale democrației (exemplu: egalitatea în drepturi) și **sintetizarea** lor într-un sistem conceptual unic;
4. **evaluarea** aspectelor pozitive, benefice ale democrației (apărarea intereselor de grup în relația cu cele individuale, dar și ale celor negative – ritmul lent al transformărilor democratice).

Educația pentru democrație și participare

Democratizarea reală a învățământului este un proces declanșat, dar rezultatele sunt modeste (G. Văideanu Educația la frontiera dintre milenii, p.112). copiii defavorizați reprezintă o categorie reală și importantă nu numai în țările sărace în dezvoltare, ci și în cele puternic industrializate.

În România, după 1989, educația pentru democrație și participare are o importanță specifică datorită trecerii de la un sistem politic totalitar la unul democratic.

Dar democrația reală și autentică s-a dovedit în perioada postdecembristă dificil de înțeles și aplicat. Ca urmare a fenomenelor negative trăite de români cu privire la democrație am putea începe să definim democrația prin ceea ce nu este ea.

Democrația nu înseamnă libertate absolută, lipsa oricăror reguli și constrângeri, revoltă tuturor împotriva tuturor.

Democrația (gr. Demos = popor și Kratos = putere) este o formă de guvernare organizată pe principiul potrivit căruia puterea aparține poporului. Democrația (burgheză) proclamă egalitatea cetățenilor în fața legii, libertatea cuvântului, a presei, a întrunirilor, introduce instituții democratice ca parlamentul, votul universal etc.

În România prin evenimentele din decembrie 1989 se răstoarnă un sistem politic totalitar-comunismul – care instaurase o dictatură odioasă sub numele unei democrații formale (democrația socialistă).

În locul democrației socialiste se instaurează treptat instituțiile real democratice ca: parlamentul, guvernul, justiția formate în urma votului liber exprimat pe principiul separării puterilor în stat.

Educația pentru democrație și participare mai ales într-o etapă istorică nouă, cea pe care o traversează România în prezent are **obiective afective** specifice. Acestea ar putea fi conturate astfel:

1. formarea și dezvoltarea la subiecții educaționali a **dorinței** de a înțelege democrația autentică, a **interesului** și **aspirației** către participarea democratică;
2. **acceptarea** democrației autentice ca o valoare și angajarea pentru realizarea acestei valori;
3. **organizarea** unui sistem de valori în care democrația să fie un element integrat.

Dar, deoarece **democrația și participarea** sunt concepte acționale cu un puternic caracter practic, **obiectivele psiho-motorii** sunt semnificative pentru realizarea educației pentru democrație și participare. Acestea ar putea fi:

1. formarea **deprinderilor** democratice elementare: de a asculta, când cineva vorbește, de a evita vorbirea în cor;
2. dezvoltarea **obișnuințelor** democratice, de exemplu: de a-ți exprima propria părere atunci când este cazul, de a-ți apăra drepturile prin modalități și mijloace adecvate, fără a încălca drepturile celorlalți;
3. elaborarea **abilităților democratice**, de exemplu: de a te adresa unor instituții specializate pentru apărarea drepturilor proprii la proprietate, la viață, sănătate etc.

Fiind complexă și dificilă educația pentru democrație și participare implică o categorie de obiective neglijate de școala actuală, **obiectivele volitiv-caracteriale**. Acestea ar putea fi:

1. dezvoltarea **capacităților decizionale** adecvate, a forței de a decide în cunoștință de cauză și la timpul potrivit;
2. dezvoltarea constantă a participării democratice până când aceasta devine o trăsătură de caracter;
3. integrarea acestei trăsături de caracter în **profilul moral al personalității** în unitate și acord cu celelalte trăsături ale personalității.

Educația pentru schimbare

A. Toffler introduce termenul de “șocul viitorului” după o cercetare complexă a societății americane de la sfârșitul anilor 60. El arată că după cel de-al doilea război mondial societatea americană cunoaște mutații de proporții ca urbanizarea rapidă, superindustrializarea care au efecte pozitive, dar și negative ca poluarea, rasismul, alienarea.

- I. **Realizându-se progrese tehnologice într-un ritm foarte rapid s-a constatat că societatea nu se poate adapta la fel de rapid la aceste schimbări, mai ales în domeniul mentalităților.**

Șocul viitorului nu este altceva decât reacția la suprastimulare.

Societatea industrializată este scăpată de sub control, spune Toffler tocmai prin neechilibrarea schimbărilor tehnologice cu schimbările sociale.

Patologia socială generată de societatea superindustrializată are multiple modalități de manifestare una dintre acestea fiind stress-ul și reacția socială la stress.

Pentru a depăși aceste dificultăți – consideră Toffler – societatea umană are nevoie de o **strategie de supraviețuire**, de un control social în care educația futurologică are un rol important. Astfel educația pentru a face față schimbării este necesară atât în țări superdezvoltate, cât și în țări în curs de dezvoltare.

În România după decembrie 1989 nu atât schimbările tehnologice, ci cele socio-politice au provocat ceea ce se poate numi un “șoc al viitorului”. Acesta a fost determinat de caracterul său neașteptat; societatea românească comunistă nu era pregătită pentru o astfel de schimbare radicală, nu a anticipat-o și de aceea “șocul” a fost mai puternic.

Educația și școala românească pot pune la dispoziția subiecților educaționali strategii complexe de depășire a șocului viitorului, de adaptare la schimbare.

Obiective cognitive ale educației pentru schimbare pot fi:

1. **asimilarea** de către subiecți educaționali a unor concepte noi ca **schimbarea**, cu caracteristicile ei, care generează stress-ul de adaptare (viteza schimbării, atitudinile subiective în fața schimbării, acceptarea schimbării).
2. dezvoltarea **capacității de analiză** a schimbărilor; de exemplu după 1989 comparativ cu perioada anterioară anului 1989.
3. dezvoltarea **capacității de sinteză** a schimbărilor pozitive sau negative și extrapolarea lor într-un nou sistem, cu noi tendințe viitorologice.
4. dezvoltarea **capacității de evaluare**, de diferențiere a schimbărilor petrecute în domenii diferite: economic, politic, cultural, în etape social-istorice diferite.

Obiective afective ale educației pentru schimbare ar putea fi:

1. dezvoltarea **receptivității** față de schimbare.
2. **acceptarea** schimbării nu ca pe un dat fatal, ci în relație cu reflectarea ei subiectivă.

3. dezvoltarea **trăirilor pozitive** față de schimbare ca: **încrederea** în capacitatea subiectului educațional de a face față schimbării, anticiparea și pregătirea afectivă pentru schimbare.

Obiective psiho-motorii sunt:

1. Formarea și dezvoltarea **deprinderilor** necesare pentru adaptarea la schimbare; dacă în mod normal deprinderile se formează prin exercițiu, prin repetarea unui ansamblu de acțiuni, acum, în mod paradoxal este nevoie de **exercițiul de schimbare** a unor acțiuni ineficiente.
2. Formarea și dezvoltarea abilităților pentru schimbare, renunțarea la vechile deprinderi și obiceiuri și elaborarea unor abilități noi de succes

Obiectivele volitiv-caracteriale reprezintă de asemenea o categorie specială a educației pentru schimbare care ar consta în:

1. evitarea și depășirea prejudecăților de toate felurile economice, politice, culturale
2. dezvoltarea structurilor de personalitate echilibrate între substructurile sale, între cerere și ofertă, între drepturi și datorii, între sine și mediu
3. dezvoltarea **capacităților decizionale** capabile să contribuie la adaptarea la **incertitudine** considerată ca o fază a certitudinii

Educația pentru bună înțelegere și pace își propune promovarea dialogului și a cooperării, ameliorarea relațiilor inter-umane între indivizi, grupuri și națiuni și formarea oamenilor ca apărători activi ai păcii.

Educația demografică care în unele țări (China) figurează în orarul școlar, pregătește populația pentru a face față exploziei demografice, pentru a evita efectele negative ale acesteia.

Educația economică și casnică modernă pregătește subiecți educaționali pentru gestionarea resurselor financiare proprii, pentru amenajarea locuinței, pentru viața de familie.

În concluzie, **noile educații** vin în prelungirea educațiilor clasice accentuând caracteristicile lor permanente (educația permanentă, multi și interdisciplinaritatea) răspunzând în același timp la noile cerințe ale societății moderne, în schimbare.

BIBLIOGRAFIE

- Bontaș, Ioan – 1994, *Pedagogie*, Ed. All, București
Bruner, Jerome – 1970, *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București
Cristea, Dumitru - *Psihologie industrială*, E.D.P. București, 1992;
Consiner, Roger- *Educația nouă*, E.D.P., București, 1978.
Grigoraș, Ioan – 1982, *Personalitatea morală*, Ed. Științifică și enciclopedică, București
Nicola, Ioan – 2000, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, București
Păun, Emil - *Educația și rolul ei în dezvoltarea social-economică*, E.D.P. București, 1974;
Piaget, Jean – 1966, *Psihologia copilului*, E.D.P., București
Piaget, Jean – 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București
Piaget, Jean – 1973, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București
Piaget, Jean – 1980, *Judecata morală la copil*, E.D.P., București
Preda, Constantin- *Pedagogia și activitatea productivă*, E.D.P. București, 1977;
Simton, Ralph – 1968, *Fundamentul cultural al personalității*, Ed. Științifică, București
Stoica, Ana – 1983, *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București
Snyders, George – 1978, *Încotro merg pedagogiile non-didactice ?*, E.D.P., București
Toffler, Alvin – 1975, *Șocul viitorului*, Ed. Pol., București
Toffler, Alvin – 1985, *Al treilea val*, Ed. Pol., București
Văideanu, George – 1986, *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Ed. Univ. Al.I. Cuza, Iași
Văideanu, George – 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Pol., București

PROBE DE EVALUARE

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

1. Adaptarea reprezintă după Piaget echilibrul între asimilare și acomodare. Dacă prin asimilare se modifică:
 - a. mediul
 - b. organismulPrin acomodare se modifică:
 - a. mediul
 - b. organismul
2. educația intelectuală este componenta acțiunii educaționale care:
 - a. vehiculează informații
 - b. formează și dezvoltă capacități intelectuale
3. După modul în care a fost interpretată relația dintre aspectul informativ și cel formativ al educației intelectuale s-au conturat două teorii pedagogice:
 - a. teoria culturii materiale
 - b. teoria culturii formale
4. Dacă educația intelectuală are un caracter predominant informativ ea are la bază:
 - a. teoria culturii materiale
 - b. teoria culturii formale
5. Pedagogia modernă a instituit spre deosebire de pedagogia clasică următoarea ierarhie de obiective:

a. cunoștințe	b. atitudini și aptitudini
priceperi și deprinderi	priceperi și deprinderi
atitudini și aptitudini	cunoștințe
6. Educația intelectuală constituie:
 - a. baza
 - b. continuarea tuturor componentelor educației
7. Obiectivele educației intelectuale din anul 2000 comparativ cu cele ale anilor ‘60 sau ‘80 sunt:
 - a. dinamice
 - b. creative
 - c. statice
8. Mecanismul esențial al educației intelectuale este:
 - a. informarea
 - b. formarea
 - c. interiorizarea
9. Informarea intelectuală este eficientă dacă orientează subiecții educaționali către:

- a. specializare
 - b. formarea integral-vocațională
10. Transferul de cunoștințe cu cea mai lungă aplicabilitate la noi probleme este cel:
- a. specific
 - b. nespecific
11. Funcțiile și capacitățile cognitive sunt:
- a. predeterminate
 - b. determinate de factori interni și externi
12. Descrieți portretul robot al elevului creativ
13. Identificați obiectivele afectiv-creative ale educației intelectuale
14. Formarea concepției științifice despre lume ca rezultat al educației intelectuale, rațională este:
- a. în opoziție
 - b. complementară cu educația religioasă
15. folosirea judicioasă a **strategiei permissive** de către profesor la ore este:
- a. superioară
 - b. inferioară strategiei coercitive
16. Identificați 5 drepturi pe care considerați că le aveți în ceea ce privește educația intelectuală
17. Explicați ce înseamnă a avea cultură generală ?

EDUCAȚIA MORALĂ

1. Etica reprezintă:
 - a. reflectarea relațiilor interumane;
 - b. știința despre morală;
 - c. reflectarea moralei în conștiința individului.
2. Descrieți idealul moral propriu.
3. Faza superioară în dezvoltarea moralității la copil este:
 - a. realismul moral;
 - b. cooperarea.
4. Conștiința morală este o formă a conștiinței sociale cu o structură:
 - a. cognitivă;
 - b. cognitiv-afectivă;
 - c. cognitiv-afectiv-volitivă;
 - d. cognitiv-afectiv-volitiv-acțională.
5. Conduita morală este constituită din:
 - a. deprinderi morale;
 - b. obișnuințe morale;
 - c. abilități morale;
 - d. trăsături pozitive de caracter.
6. identificați câteva dificultăți de educație morală în școală !
7. În strategia educației morale conduita morală reprezintă:
 - a. variabila independentă;
 - b. variabila dependentă;
 - c. variabila intermediară.
8. În procesualitatea educației morale care etapă este hotărâtoare ?
 - a. etapa cognitivă;
 - b. etapa tensional-afectivă,
 - c. etapa convingerii;
 - d. etapa habituală.
9. Esența educației morale constă în:
 - a. transmiterea cunoștințelor morale;
 - b. formarea profilului moral;
 - c. crearea unui cadru adecvat pentru interiorizarea moralei sociale în structura personalității morale.
10. Cel mai mare grad de stabilitate social-istorică îl are:
 - a. idealul moral;

- b. valoarea morală;
 - c. norma și regula morală.
11. Identificați 3 trăsături pozitive ale caracterului propriu în relația cu:
- a. sine;
 - b. alții;
 - c. cu activitatea.
12. Identificați 3 metode care în educația morală proprie au avut un rol important !

EDUCAȚIA PENTRU DISCIPLINĂ

1. Disciplina socială reglementează relațiile dintre:
 - a. autoritate și libertate;
 - b. majoritate și minoritate.
2. A fi liber înseamnă:
 - a. a respinge orice reglementare;
 - b. a accepta constrângerea regulilor sociale;
 - c. a înțelege necesitatea regulilor sociale.
3. Formulați o definiție a disciplinei școlare !
4. Explicați citatul lui J.J. Rousseau: “totul este bun când iese din mâna autorului lucrurilor, totul degenerază în mâinile omului”.
5. Teoriile liberaliste în pedagogie sau permissivismul pedagogic înțeleg educația ca:
 - a. autodezvoltarea tendințelor naturale ale copilului;
 - b. dirijarea copilului.
6. Teoriile autoritariste consideră că natura umană este în esență sa predispusă la manifestări negative și ca urmare educația se poate realiza prin:
 - a. interdicții severe și pedepse;
 - b. sfaturi.
7. Cunoașterea regulilor morale, adeziunea afectivă la acestea și convingerea sunt etapele procesului de:
 - a. interiorizare;
 - b. conștientizare morală;
 - c. înțelegere.
8. Procesul educării atitudinii disciplinate are sensul:
 - a. de la conștiință la conduită;
 - b. de la conduită la conștiință;
 - c. în ambele sensuri.
9. Interiorizarea cerințelor doar la nivel cognitiv se produce la:
 - a. persoanele refractare;
 - b. persoanele conformiste;
 - c. la refractar și conformist.
10. Dacă refractarul încalcă regulile în mod conștient și deliberat, conformistul:
 - a. încalcă norma în mod involuntar;
 - b. se supune în mod involuntar.

EDUCAȚIA ESTETICĂ

1. Educația estetică reprezintă:
 - a. știința despre frumos;
 - b. realitatea sub formă de imagini estetice;
 - c. îmbinarea frumosului cu utilul;
 - d. modelarea personalității prin intermediul valorilor estetice.
2. Însușirea estetică a realității presupune înfăptuirea unor sinteze între individual și general cu ajutorul:
 - a. conceptelor;
 - b. legilor;
 - c. imaginilor.
3. Categoriile educației estetice sunt:
 - a. frumosul, sublimul, eroicul, maiestuosul, urâtul, grotescul;
 - b. idealul estetic, gustul estetic, judecata estetică, sentimentele și convingerile estetice.
4. Judecata estetică este:
 - a. obiectivă;
 - b. subiectivă;
 - c. subiectiv-obiectivă.
5. Obiectivele care urmăresc dezvoltarea capacității de a crea noi valori estetice se referă la:
 - a. atitudinile estetice;
 - b. aptitudinile estetice.
6. Sursele frumosului pot fi identificate în:
 - natură, mediul social, artă, procesul de învățământ, activitate profesională, activitate extra-didactică. Dați câte un exemplu pentru fiecare sursă de frumos.
7. Identificați 3 aspecte negative și 3 aspecte pozitive ale educației estetice prin mass-media.
8. Forma superioară a culturii estetice este:
 - a. cultura estetică obiectivă;
 - b. cultura estetică subiectivă.
9. Ce modalități de realizare a educației estetice folosiți ?
10. Subliniați legătura care există între educația estetică și celelalte componente ale educației: intelectuale, morală, sexuală etc.

EDUCAȚIA ECONOMICĂ

1. În ceea ce privește relația dezvoltarea socială și educație, progresul social rezultă din:
 - a. creșterea economică;
 - b. calitatea educației.
2. Interpretați citatul: „*scumpă nu este persoana bine educată ci cea insuficient educată care părăsește școala cu o formație șubredă sub raport intelectual, moral sau estetic; reciclarea unei astfel de persoane, predispusă la tot felul de compromisuri, la impostură sau la delicvență va costa mai mult*”.
3. Analizat din punct de vedere al eficienței, sistemul educațional raportează obiectivele anticipate la:
 - a. obiectivele realizate;
 - b. tehnologia didactică.
4. Identificați 5 sentimente negative ale românilor față de economia de piață !

5. Analizați cauzele lor.
6. Elaborați 3 soluții pentru depășirea acestor sentimente negative.
7. Economia de piață se bazează pe:
 - a. contradicția între interesele individuale și cele de grup;
 - c. colaborare între aceste interese.
8. Identificați 3 argumente pentru necesitatea gestionării timpului liber !
9. Elaborați o strategie economică de eficientizare a propriei activități de învățare.
10. Identificați 3 argumente necesare pentru integrarea subiecților educaționali în sistemul economic al econ

NOILE EDUCAȚII

1. Circularitatea societate-educație are componente de:
 - a. asimilare
 - b. acomodare
 - c. asimilare și acomodare
2. Identificați 3 cauze ale degradării relației om-mediul
3. Elaborați 3 soluții de rezolvare a conflictului om-mediul
4. Democrația înseamnă:
 - a. libertate
 - b. haos
 - c. egalitate în drepturi, participare la activitate și decizie
5. Identificați 3 efecte negative ale revoluției industriale și tehnologice cunoscută de omenire
6. Descoperiți 3 cauze ale “șocului viitorului” suportat de români după 1989
7. Rezistența la schimbare se manifestă prin:
 - a. activitate intensificată
 - b. reducerea activității
8. Identificați 3 abilități de obținere a succesului, de adaptare la schimbare
9. Stress-ul de adaptare se manifestă prin:
 - a. acceptarea schimbării
 - b. negarea schimbării
10. Care este rolul educației în ceea ce privește adaptarea la schimbare ?

Metodologia formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar

Formarea continuă, inclusiv conversia profesională a personalului didactic preuniversitar, potrivit prevederilor legii învățământului nr. 84/1995 și Legii 128/1997 privind Statutul personalului didactic, constituie un drept. Această importantă activitate socială este coordonată de Ministerul Educației Naționale și se realizează prin unități de învățământ, case ale corpului didactic, centre, instituții și alte forme instituționalizate pentru pregătirea și perfecționarea personalului de conducere, îndrumare și control.

Aceste instituții se pot asocia cu altele similare din țară și de peste hotare, conform reglementărilor legale.

Întreaga activitate de formare continuă a cadrelor didactice urmărește realizarea obiectivelor fundamentale ale educației și învățământului:

- ◆ dezvoltarea identității naționale în contextul integrării europene și mondiale;
- ◆ dezvoltarea culturală, științifică, tehnică și profesională;
- ◆ dezvoltarea capacității de anticipare și adaptare la schimbare pentru progres psihosocial și integrare;
- ◆ formarea și dezvoltarea personalității umane integrale, armonioase, creatoare, independente și interdependente;
- ◆ dezvoltarea caracterului prospectiv și permanent al educației;
- ◆ democratizarea educației și învățământului, asigurarea condițiilor de egalizare relativă și gradată a șanselor de acces și parcurgere, pentru dezvoltarea maximală a potențialului psihofizic al fiecărui individ uman, pentru realizarea caracterului deschis al învățământului;
- ◆ educarea capacităților cognitive, afectiv-motivaționale, volitiv-acționale, atitudinale și aptitudinale, a stilului activității intelectuale, a conștiinței de sine și a celei sociale, a concepției despre om și societate;
- ◆ dezvoltarea personalității capabile de cooperare, comunicare, decizie, inovare și adaptare creatoare la mediu și a mediului la condiția umană;
- ◆ educarea în spiritul valorilor democratice, moral-civice și patriotice, estetice și culturale ale societății contemporane;
- ◆ realizarea unei noi armonii între cultura generală, de specialitate și cea profesională la nivelul exigențelor formative ale societății postindustriale informatizate în funcție de profilul de formare determinat;
- ◆ formarea tinerei generații pentru integrare culturală și socio-profesională eficientă, pentru dezvoltarea culturii și civilizației.

În scopul realizării acestor finalități, activitatea de formare continuă va fi centrată pe obiective specifice dezvoltării competențelor psihopedagogice și metodice, în specialitate și psihorelazionale, teoretico-metodologice, practic-acționale și constructiv-creatoare.

În acest context, restructurarea formării continue a cadrelor didactice constituie obiectivul prioritar al asigurării calității învățământului, șansa reformei învățământului.

I. Competențe pentru profesia de cadru didactic

I.1. Competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social

★ Competența de a fi **proactiv**, de a se compota conform unei opțiuni conștiente, bazate pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective. Criteriul persoanelor productive este valoarea, capacitatea de a subordona o pulsione unei valori este definitorie. “Nimeni nu vă poate leza fără consimțământul vostru”. (Eleonor Roosvelt)

- ★ Competența de a proiecta finalul în minte (de a elabora obiective, finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele).
 - ★ Competența de a planifica în funcție de priorități (de importanță).
 - ★ Competența de a raționa avantaj/avantaj, (câștig/câștig). Aceasta presupune capacitatea conducerii interpersonale, capacitatea de conștientizare, imaginație, conștiință morală și voință, autonomia în relațiile cu ceilalți în realizarea scopurilor.
 - ★ Competența de a înțelege și apoi de a solicita să fi înțeles.
 - ★ Competența de a acționa sinergic, având capacități subordonate cum sunt: cooperarea creativă, comunicarea sinergică, valorificarea diferențelor etc.
 - ★ Competența unei autoreînnoiri echilibrate, o autoreînnoire fizică, spirituală, mentală socio-afectivă a personalității (capacitatea de a produce). Este (înseamnă n.n.) a păstra și a spori propria personalitate. Ea este cea care le face posibile pe toate celelalte.
- Considerăm că aceste capacități sunt necesare conducerii eficiente a procesului de învățământ, constituind temeiul pe care se vor structura competențe specifice profesiei de cadru didactic.

1.2. Competențe pentru profesia de cadru didactic

A. Competențe de bază ale cadrului didactic

Aceste sunt derivate din obiectivele și conținutul învățământului și din rolurile/funcțiile cadrului didactic, alcătuind “stratul prim” al formării personalului didactic.

- ✧ Comunicativitatea
- ✧ Empatia
- ✧ Învățarea
- ✧ Conducerea-analiza, diagnoza, prognoza (planificarea), proiectarea, organizarea, îndrumarea, dirijarea, evaluarea și decizia
- ✧ Valorizarea conținutului
- ✧ Cercetarea și inovarea practicii școlare și extrașcolare
- ✧ Cunoașterea elevului
- ✧ Creativitatea

Aceste competențe necesită un curriculum obligatoriu.

B. Profilul de competență al cadrului didactic

“Profilul de competență poate fi definit ca domeniul de convergență dintre statut/rol și personalitate fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității considerate sincronice” (Rodica Niculescu) în raport cu statutul și rolul socio- profesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socio-profesionale.

B.1. Competența în specialitate

Planul teoretic

- de a asimila conținutul științific propriu disciplinelor de învățământ predate și metodele, tehnicile de informare;
- de a realiza corelații intra, inter și pluridisciplinare ale conținuturilor;
- de a actualiza, prelucra, esențializa, ilustra, reprezenta și dezvolta conținutul;
- de a surprinde valențele formative și educative ale conținutului.

Planul operațional:

- de a structura asimilarea conținuturilor astfel încât să dezvolte structuri operatorii, afective, motivaționale, volitive, atitudinale (acomodarea);
- de a dirija asimilarea tehnicilor de activitate intelectuală odată cu informațiile;
- de a forma modul de gândire specific disciplinei respective de învățământ și modul de gândire sistematic;
- de a valoriza conținutul obiectului de învățământ, structurând comportamente raportate la valori;
- de a comunica fluent, expresiv, coerent.

Planul creator

- de a adapta conținuturile specificului dezvoltării psihice stadiale a elevilor;
- de a stimula dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui copil prin asimilarea conținuturilor;
- de a promova învățarea participativă, anticipativă, socială, creatoare;

- de a dirija surprinderea problemelor și dezvoltarea lor;
- de a dezvolta conținuturile și strategiile de asimilare.

B.2. Competențe psihopedagogice și metodice

Planul teoretic

- de a asimila conținutul pedagogiei generale, teoriei educației, didacticii cognitive, managementului didactic și educativ, psihopedagogiei generale, psihopedagogiei vârstelor, psihologiei sociale;
- de a realiza sisteme, corelații între conținuturile asimilate;
- de a prelucra, transforma, adapta și dezvolta conținuturile prin aplicarea în situații educaționale specifice;
- de a înțelege structurarea (geneza) psihicului copilului și tânărului;
- de a înțelege obiectivele învățământului contemporan;
- de a înțelege concepția managementului didactic și educațional;
- de a înțelege raporturile dintre psihologia pedagogică, didactica și didacticile speciale;
- de a asimila teoria și metodologia studierii personalității copilului și a cercetării procesului de învățământ.

Planul operațional

- de a analiza și diagnostica starea educațională a grupului de elevi și a fiecărui elev;
- de a analiza și decide, în cunoștințe de cauze, modul de aplicare a teoriei psihopedagogice și metodice în situații educaționale specifice;
- de a “personaliza” conținuturile în contexte educaționale determinate;
- de a proiecta activități instructiv-educative școlare și extrașcolare pe diferite perioade de timp;
- de a organiza, îndruma și coordona activități de implementare a proiectelor elaborate;
- de control, evaluare și reglare-autoreglare;
- de a conduce procesul de predare-învățare astfel încât să formeze capacități: de cooperare, de comunicare, de gândire convergentă, divergentă, flexibilă, creatoare, de control, de autoapreciere și autoreglare etc.;
- de a forma și dezvolta interesul, motivația, afectivitatea, voința, inteligența și caracterul etc.;
- de a iniția acțiuni de investigare a procesului instructiv-educativ cu scopuri ameliorative.

Nivelul creator:

- capacitatea de empatie;
- capacitatea de adaptare la situații atipice din practica școlară și extrașcolară;
- de a se dăruie cu vocație rolului asumat;
- de a manifesta dragoste și înțelegere față de copii;
- de a inova practica educativă școlară și extrașcolară;
- de a dezvolta înclinații, aptitudini, talente;
- de sociabilitate și cooperare.

B.3. Competențe psihorelaționale

Planul teoretic

de a asimila cunoștințe de psihopedagogie socială, de psihologia grupurilor școlare, de psihologia învățării sociale, de psihologia creativității în grup, de dirijarea comportamentului uman etc.

Nivelul operațional

- de a organiza grupul de elevi, de părinți etc.;
- de a comunica cu grupurile;
- de a înțelege interrelațiile d grupul de elevi, de părinți, de educatori etc.;
- de a dezvolta relații pozitive în interiorul grupurilor;
- de a manifesta comportament empatic;
- de a motiva, activa grupul în realizarea unor scopuri comune promovând teoria asemănării în diferențe;
- de a acorda dreptat autonomie grupului de elevi, cultivând independența și interdependența membrilor și grupurilor;
- de a transforma grupul într-unul educogen, orientându-l spre valori autentice;

- de a coopera cu grupul de elevi, cu părinți, profesori etc. realizând un autentic parteneriat în educație;
- de a forma elevilor capacități cum sunt: cooperarea, comunicarea, empatia, creativitate etc.

Distincțiile între aceste categorii de competență nu sunt tranșante, ele interacționând în comportamentul profesorului, manifestându-se unitar în stilul de învățământ. De asemenea între planurile teoretic,, operațional și creator delimitările sunt relative, acestea manifestându-se în conexiuni diverse în diferite momente ale formării inițiale și continue, în diferite situații educaționale.

Competențele identificate nu sunt ierarhizate și nu epuizează sfera domeniului, ele fiind expresia unei opțiuni în raport de contextul învățământului actual, fiind prezentate într-un spirit sintetic.

Aceste competențe pot fi specificate în funcție de anumite variabile (trepte de învățământ, obiectul de învățământ, stadiile dezvoltării psihice etc.) necesitând asimilarea, în acest caz, a unui curriculum specific.