

U

ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI



DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

ELENA DIMITRIU-TIRON

INSTITUTUL EUROPEAN

Colectie
UNIVERSITARIA

82

Seria

Științele educației

ELENA DIMITRIU-TIRON este conf. dr. în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Gh. Asachi”, Iași. Autoare a 40 de articole publicate în țară și străinătate și a următoarelor monografii și cursuri: *Timiditatea și terapia ei*, Ed. Știință și Tehnică, București, 1998; *Dialog terapeutic despre timiditate*, Ed. ProHumanitate, 1998; *Psihologie educațională. Elemente de socio-psiho-terapie*, Ed. Gh. Asachi, Iași, 2000; *Prejudecată și spectacol la granița dintre două lumi*, Ed. Spiru Haret, Iași, 2001; *Fundamente pedagogice*, Ed. Gh. Asachi, Iași, 2002 (în colaborare), *Consiliere educațională*, Ed. Institutul European (2005). În 2004 a fost menționată în volumul *The Contemporary Who's Who* al American Biographical Institute.

Elena Dimitriu-Tiron, *Dimensiunile educației contemporane*
© 2005 Institutul European, Iași

www.euroinst.ro

INSTITUTUL EUROPEAN
Iași, str. Cronicar Mustea nr. 17, 700198, C.P. 161
euroedit@hotmail.com

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

DIMITRIU-TIRON, ELENA

Dimensiunile educației contemporane / Elena Dimitriu-Tiron. -

Iași : Institutul European, 2005

Bibliogr.

ISBN 973-611-347-7

371

Reproducerea (parțială sau totală) a prezentei cărți, fără acordul Editurii, constituie infracțiune și se pedepsește în conformitate cu Legea nr. 8/1996.

Printed in ROMANIA

Dimensiunile educației contemporane

ELENA DIMITRIU-TIRON

**INSTITUTUL EUROPEAN
2005**

CUPRINS

Prefață / 7

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

PREFATĂ

Lucrarea de față își propune să constituie un răspuns pedagogic la criza educației contemporane – criză privită atât cu aspectele sale pozitive, de evoluție, dar mai ales cu aspectele sale negative, disfuncționale. Cele mai importante caracteristici ale crizei educației contemporane considerăm a fi:

1. Menținerea analfabetismului clasic, la nivelul achizițiilor elementare de scris – citit – socotit, cît și apariția unor noi forme de analfabetism, la nivelul „culturii digitale” (tehnologii informatici) sau ale mentalității socio-comportamentale (egoismele de tot felul).
2. Predominarea utilitarismului îngust asupra pragmatismului complex, câștigarea terenului din ce în ce mai mult de către utilitarismul imediat și senzualist în relație cu pragmatismul eficient și de lungă durată.
3. Accentuarea disfuncțiilor comunicării educaționale și didactice în familie, școală, societate.
4. Demonetizarea educației morale, a nucleului comun al moralei, indiferent de etapa de dezvoltare a societății.
5. Schimbarea accelerată a sistemului de valori la nivelul întregii societăți omenești (valori materiale și spirituale, valori științifice, tehnologice, educaționale etc.).
6. Conflictul cvasipermanent între cultură și civilizație atât la nivelul unei societăți determinate, cît și între diferite societăți sau tipuri de societăți (est – vest, creștină – musulmană, capitalistă-comunistă etc.).
7. În România reforma educațională este secvențială și predominant administrativă, adesea invocată.
8. Persistența inerției sistemului educațional românesc în zona mentalităților de tipul *magister dixit*.

Aceste caracteristici ale crizei educaționale pe care le considerăm general-valabile, dar și specifice sistemului educațional românesc, au determinat necesitatea reconsiderării dimensiunilor educației contemporane astfel:

- educația axiologică, educația pentru comunicare, educația pentru schimbare ca dimensiuni coordonatoare ale demersului educațional;
- educația pentru societatea cunoașterii, educația interculturală, educația intelectuală, ca fundamente conceptual-formativale ale educației contemporane;
- educația morală, educația religioasă, educația juridică, educația prin și pentru muncă, educația pentru disciplină, educația patriotică ca modalități esențiale de formare a caracterului;
- educația tehnologică, educația profesională, educația economică, bazele acțiunii eficiente;
- educația estetică, formarea spiritului pentru frumos;
- educația fizică *mens sana in corpore sano*;
- educația sexuală în relație cu educația afectiv-atitudinală a personalității;
- noile educații ca răspunsuri ale educației la solicitările societății viitoare.

Traducerea acestui demers conceptual-formativ în practica educațională stabilă și eficientă, a partenerilor educaționali profesori, elevi, părinți, inspectori, miniștri, agenți socio-economi rămîne cheia succesului.

Lucrarea *Dimensiunile educației contemporane* se adresează în primul rînd studenților viitori profesioniști în spațiul educațional și tuturor partenerilor educaționali ai acestora.

INTRODUCERE. EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ ÎNTRE VECHEA ȘI NOUA PARADIGMĂ PEDAGOGICĂ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIE

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

II. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

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

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

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

1. Notiunea de finalitate educațională

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

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

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

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

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

Pentru ca aceste condiții să fie îndeplinite, este necesară cercetarea pedagogică aplicată fiecărei perioade socio-istorice în parte, cercetare experimentală care să identifice necesitățile educațiilor, să adapteze resursele educaționale la aceste necesități, să elaboreze cele mai eficiente metodologii de realizare a produselor educaționale (cunoștințe, capacitate, performanțe).

Finalitățile educației se situează pe axa idealitate – realitate printr-un dozaj optim între dezirabilitate și posibilitate. Pentru că nu tot ce dorește societatea sau individul este posibil, eficient este să îmbinăm cît mai echilibrat idealul cu realul, dorința cu posibilitatea.

În pedagogie, finalitatea se configura prin trei categorii de concepte: *ideal*, *scopuri* și *obiective*. Aceste categorii au atât sensuri comune, cât și sensuri deosebite. Sensurile comune, asemănările între ideal, scop și obiective se referă la următoarele aspecte:

- toate vizează obținerea unor transformări, schimbări, ameliorări, perfecționări în ființa omului în formare și maturizare;
- aceste transformări privesc atât dezvoltarea conștiinței, cât și a conduitelor umane;
- categoriile finalităților educaționale sunt reciproc convertibile, idealul se concretează în scopuri și obiective, iar acestea sunt abstractizate în ideal.

Deosebirile dintre aceste categorii ale finalităților educaționale constau în:

- caracterul concret, acțional al obiectivelor;
- caracterul abstract al scopurilor;
- caracterul general și unitar al idealului.

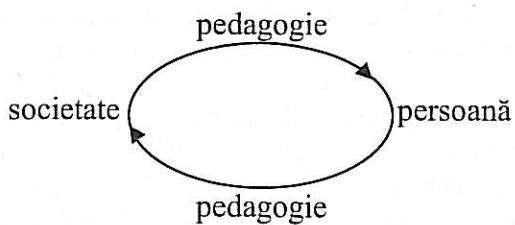
2. Ideal, scopuri, obiective educaționale

Idealul educațional privit ca o categorie centrală a teoriei și practicii pedagogice se caracterizează prin trei dimensiuni (Nicola, 1993):

- a. *dimensiunea socială*, care se referă la congruența acestuia cu cerințele sociale;
- b. *dimensiunea psihologică*, care răspunde necesităților, dar și posibilităților individelor;
- c. *dimensiunea pedagogică* sau transpunerea în practică a sa în plan instructiv-educativ.

Sistemul educațional reprezintă un subsistem al sistemului social. În acest sens, el are o anumită autonomie, dar este într-o puternică interdependentă cu sistemul social. Idealul educațional care are un grad maxim de generalitate în sistemul educațional este cel care reflectă cel mai fidel cerințele sociale, unitatea dintre acestea și educație. Educația este chemată să răspundă în modul cel mai sintetic cerințelor sociale prin intermediul idealului educațional. Dar dacă în cazul idealului educațional societatea este cea care solicită un anumit tip de om, pentru realizarea practică a acestor cerințe este necesară satisfacerea necesităților, dar și a posibilităților individelor.

Echilibrul între solicitările societății și ale individelor ei este chemat să-l realizeze pedagogia. Am putea reda interacțiunea dintre societate și individ, întâlnirea dintre solicitările acestora și echilibrarea forțelor sociale cu cele individuale prin următoarea schemă, care pune în evidență rolul mediator al pedagogiei:



Scopurile educației

Dacă idealul este unic, general și unitar, scopurile sunt multiple, variate: scopul unei lecții, al unei teme, al unei laturi educaționale. Între ideal și scopuri există atât continuitate, cât și discontinuitate, fiind posibilă o anumită autonomie a scopurilor.

Obiectivele educaționale sunt determinări concret-acțiونale ale scopurilor și idealului educațional, îndeplinind mai multe funcții:

- funcția de orientare axiologică; prin elaborarea și prezentarea obiectivelor se urmărește orientarea subiecților educaționali către valori dezirabile;
- funcția de organizare și reglare a procesului didactic, obiectivele fiind implicate în proiectarea, desfășurarea, dar și corectarea (feed-back-ul) activității didactice;
- funcția evaluativă a procesului educațional, obiectivele funcționând ca și criterii de evaluare a randamentului școlar.

Obiectivele educaționale sunt elaborate pentru fiecare lecție, temă, capitol, disciplină, an școlar, ciclu școlar. Ca urmare, ele orientează, organizează și evaluatează activitățile educationale, de la nivele școlare diferite.

Stabilind obiectivele concret-acțiونale, profesorul își propune să realizeze anumite activități: își poate organiza activitățile în funcție de aceste obiective, corectează activitatea educațională cunoșcind feed-back-ul la obiectivele stabilite, realizează evaluarea în funcție de obiectivele stabilite anterior.

Idealul educațional ocupă locul central în teoria și acțiunea pedagogică. El conferă acțiunii educaționale un caracter *conștient, creator și prospectiv*. Prin intermediul idealului educațional se proiectează integralitatea, complexitatea și multilateralitatea personalității umane, în sensul formării ei sub raport intelectual, moral, profesional, estetic, fizic etc. În funcție și de criteriul social-istoric.

Idealul în general și idealul educațional în special conferă ființei umane în formare optimism, dinamism și încredere în forțele sale.

Idealul se formează treptat prin imitație și apoi prin interiorizare, modelele celorlalți (părinți, profesori, actori) fiind conștientizate și transformate pentru a deveni modele proprii, originale.

Caracterul social-istoric al idealului educațional

În proiectarea modelului de personalitate umană, un rol important l-au avut nivelul și tendințele de dezvoltare a societății sub raport material și spiritual, concepția despre om și lume la un moment dat istoric.

Astfel în antichitate idealul educațional al Spartei era dezvoltarea fizică și militară a cetățenilor liberi, spre deosebire de cel al Atenei care constă în dezvoltarea armonioasă a personalității prin cultură.

În epoca feudală idealul educativ al clericilor, concretizat în studiul gramaticii, retoricii, dialecticii și astronomiei era deosebit de idealul educativ al feudalilor laici care erau preocupăți de călărie, vînătoare, înot, cînt, minuirea spadei, recitarea de versuri.

În timpul Renașterii (sec. XIV – XVI), idealul educațional era *homo universale* (omul universal, care știe totul). Leonardo da Vinci era reprezentantul genial al acestui tip de om, cu performanțe în aproape toate domeniile de activitate.

În epoca modernă (sec. XVII – XIX), idealul educativ a cunoscut diferite variante: formarea omului cu inițiativa în afaceri (J. Locke), a omului cu bune deprinderi (J.A. Comenius), a omului bun meseriaș (J.J. Rousseau).

Marxismul induce utopia egalitarismului, egalitatea forțată între oameni, măsificarea omului, transformarea lui în omul-masă. Idealul educațional al comunismului exagerează dimensiunea socială a idealului, reducind la maxim dimensiunea psihopedagogică a acestuia. Deși idealul educațional în comunism era exprimat printr-o formulă complexă ca „formarea personalității multilateral dezvoltate”, între forma și conținutul idealului comunist s-a instalat treptat o adevărată ruptură. Notele esențiale ale idealului referitoare la unitatea, armonia și complexitatea personalității umane erau afectate în însăși substanță lor. Dacă în mod normal între ideal, scopuri și obiective există o anumită continuitate preponderentă, comunismul în fazele sale avansate a reușit să accentueze discontinuitatea între caracterul general al idealului și cel practic-acțional al obiectivelor sau între ceea ce se spunea în mod oficial și ceea ce se realiza în mod practic.

În societatea informației și a cunoașterii în care evoluează lumea de azi, idealul educațional reflectă aceste schimbări, cu privire la necesitatea formării unui tip de om deschis spre schimbare, comunicare, creație, colaborare.

În România, după decembrie 1989, răsturnarea violentă a dictaturii ceaușiste a generat un sir de alte mișcări violente bazate pe răsturnarea ierarhiei de valori comuniste. Ca urmare, în această etapă de dezvoltare a societății post-comuniste, idealul educațional este în curs de elaborare, proces care constă în realizarea unității între aspectele sale formale: „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative” (*Legea învățămîntului*, 1995) și aspectele sale de conținut.

În concluzia discuției despre idealul educațional, se pot evidenția trăsăturile generale ale idealului:

- a) **obiectivitatea** sau relația idealului cu dezvoltarea socio-economică, cu tendințele evoluției sociale;
- b) **subiectivitatea** sau relația idealului cu interesele, aspirațiile și exigențele dezvoltării persoanei;
- c) **caracterul dinamic** al idealului, acesta modificîndu-și semnificațiile în funcție de criteriul istoric și ontogenetic al dezvoltării personalității;
- d) **caracterul pedagogic** în relație cu posibilitățile reale de care dispun teoria și practica educațională.

Idealul educațional este obiectiv în măsura în care reflectă dezvoltarea socio-economică a unei societăți și subiectiv în măsura în care reflectă interesele, aspirațiile și

militară ionioasă umeriticii, aici care suri. iversale l acestui rite va- prinderi ni, ma- nismului io-peda- formulă înținutul dealului ectate în anumi- centueze cțivelor , idealul p de om ste a ge- muniste. icațional tele sale ormarea sale de ile gene- 1 tendin- țele dez- 1 funcție teoria și cicio-eco- rațiile și exigentele dezvoltării persoanei. Astfel în actuala etapă de dezvoltare a societății românești, formarea și dezvoltarea omului de tip universal, renascentist nu mai este nici posibilă, nici dezirabilă. Dezvoltarea fără precedent a științei, tehnicii, culturii determină imposibilitatea acumulării cunoștințelor din toate domeniile de activitate. Pe de altă parte, aceste obiective cantitative nu mai sunt nici dezirabile, o dată cu extinderea culturii digitale cu posibilitatea folosirii calculatorului și internetului.

Idealul educațional, pentru a îmbina elementele sale de obiectivitate și subiectivitate specifice epocii actuale, trebuie să proiecteze și să realizeze acele structuri mentale și comportamentale capabile să recepteze, să prelucreze și să redea în mod creativ cele mai actuale și specifice cunoștințe teoretice și practice. Această armonizare între componența obiectivă și cea subiectivă a idealului educațional este realizată de teoria și practica educațională. Cercetarea pedagogică diagnostică și mai ales prognostică are capacitatea de a facilita înțîlnirea dintre cerințele și posibilitățile societății, pe de o parte, și cerințele și posibilitățile educației, pe de altă parte.

3. Taxonomia pedagogică. Clasificarea obiectivelor educației

Idealul educațional este în esență unic și unitar. El se realizează însă treptat, stadal, sub forma obiectivelor educaționale.

Obiectivele educaționale reprezintă proiecte anticipative, relativ restrânse ale idealului educațional. Știința care se ocupă cu stabilirea, ierarhizarea și clasificarea obiectivelor educaționale se numește *taxonomie pedagogică*.

Clasificarea obiectivelor educaționale

Clasificarea obiectivelor s-a realizat după criterii diferite, în funcție de orientări și școli diferite.

- Astfel sub raport stadal, obiectivele au fost clasificate în:
 - a. **generale** (idealul educațional, scopurile);
 - b. **intermediare sau medii** în funcție de nivelul școlar, de tipul de școală (primăry, gimnaziu, liceu, facultate);
 - c. **particulare**, specifice unor laturi, componente sau dimensiuni ale educației ca educația intelectuală, morală, tehnologică, fizică;
 - d. **operaționale**, concret-acționale.
- Sub raport psiho-pedagogic, cele mai multe clasificări disting:
 - a. obiective cognitive – de cunoaștere;
 - b. obiective afective – de „trăire” a realității;
 - c. obiective psiho-motorii – de acțiune asupra realității;
 - d. obiective volitiv caracteriale – de voință și caracter.

Dintre obiectivele cognitive, Bloom detaliază următoarele: memorarea, înțelegerea, analiza, sinteza, evaluarea, aplicarea.

Dintre obiectivele afective, Krathwoll detaliază: receptarea, reacția, valorizarea, conceptualizarea, caracterizarea.

Pentru domeniul psiho-motor, modelul lui Simpson clasifică: percepția, dispoziția, reacția dirijată, automatismul, reacția complexă.

În concluzie, obiectivele cognitive se referă la dobândirea de cunoștințe, la formarea de capacitați și de abilități intelectuale. Obiectivele cognitive specifice actualei etape de dezvoltare a societății românești nu constau în memorizarea mecanică a cunoștințelor, ci în înțelegerea acestora, în dezvoltarea capacitații de aplicare a cunoștințelor în situații educaționale diferite, în perfecționarea capacitaților analitico-sintetice și evaluative ale persoanei.

Obiectivele afective se referă la modelarea emoțiilor și la formarea sentimentelor superioare, la dezvoltarea conștiinței și conduitei morale.

Obiectivele psiho-motorii, acționale, practice de aplicare și creație se referă la formarea pricerilor, a deprinderilor și obișnuințelor.

O categorie de obiective neglijată o constituie obiectivele volitiv-caracteriale, care constau în formarea trăsăturilor de voință și caracter. Într-adevăr, ele intră în categoria componentelor neobservabile direct și greu de măsurat ale obiectivelor. Dar aceasta nu înseamnă că nu pot fi elaborate și prezentate în mod explicit subiecților educaționali. Dezvoltarea capacitaților volitiv-decizionale poate fi evaluată și urmărită în mod consecvent; mai mult în procesul educațional aceasta poate fi supusă modelării.

În același proces de operaționalizare a obiectivelor educaționale, ce componente urmărim la subiecții educaționali?

Din punct de vedere cognitiv, în rol-status-ul de profesori observăm și evaluăm (I.Nicola):

1. **cunoașterea** (memorarea) elementelor generale și a abstracțiilor dintr-un domeniu;
2. **întellegerea** (comprehensiunea) lor, interpretarea, extrapolarea acestor cunoștințe;
3. **aplicarea** sau folosirea abstracțiilor în situații particulare și concrete;
4. **analiza** elementelor, a relațiilor, a principiilor de organizare;
5. **sinteza** sau elaborarea unui plan, a unui set de operații, producerea unui mesaj particular;
6. **evaluarea** (aprecierea în raport cu anumite criterii interne sau externe).

Din punct de vedere afectiv, observăm:

1. **receptarea** unui mesaj de către subiecții educaționali, participarea lor, atenția dirijată sau preferențială, conștientizarea mesajului;
2. **răspunsul** la acest mesaj, adeziune, dorință de a răspunde, satisfacția de a răspunde;
3. **valorizarea** sau acceptarea unei valori, preferința pentru o valoare, angajarea afectivă pe plan valoric;
4. **organizarea** sau conceptualizarea unei valori, constituirea unui sistem de valori;
5. **caracterizarea** printr-o valoare sau sistem de valori, dispoziția generalizată, concepția despre univers.

Din punct de vedere psiho-motor, evaluăm:

1. mișcările reflexe, naturale, de manipulare;
2. capacitațile perceptive;
3. comunicarea: vizuală, auditivă, tactilă, chinestezică;
4. capacitațile fizice: rezistență, forță, suplețe, agilitate;
5. deprinderi motrice, gesturi, interpretarea lor.

- Din punct de vedere volitiv-caracterial, identificăm:
1. **intenția** – prezentă sau nu în comportamentele educaționale;
 2. **efortul** – complex, necesar în depășirea dificultăților;
 3. **constanța** în pregătire și efort;
 4. **raportul** între ceea ce primește și ceea ce oferă în procesul educațional.

4. Operaționalizarea obiectivelor educației

Operaționalizarea presupune elaborarea obiectivelor educaționale în termeni de comportamente observabile și posibil măsurabile.

Operaționalizarea vizează adaptarea obiectivelor generale și medii la condițiile situațiilor de predare-învățare, la unitățile didactice, la specificul conținutului de predat și la nevoile dezvoltării sau maturizării elevului.

Cea mai eficientă tehnică de operaționalizare îi aparține lui R. Mager și prezintă trei cerințe:

1. indicarea comportamentului observabil și măsurabil;
2. indicarea condițiilor pentru realizarea comportamentului;
3. indicarea performanțelor de obținut.

Procedeul lui Landsheere cuprinde cinci indicatori pentru elaborarea obiectivului operațional:

1. **CINE** va produce comportamentul dorit?
2. **CE** comportament observabil va dovedi că este atins obiectivul?
3. **CARE** este produsul acestui comportament?
4. În ce **CONDIȚII** trebuie să aibă loc acest comportament?
5. În temeiul căror **CRITERII** ajungem la concluzia că produsul este satisfăcut?

De exemplu, în cazul studenților de la facultățile tehnice care urmează a doua specializare, cea psihopedagogică. La întrebarea *CINE va produce comportamentul dorit*, ne referim la studentul din anul I, II, III, IV, în funcție de disciplina la care este înscris. La întrebarea *CE comportament observabil va dovedi că este atins obiectivul*, răspundem în funcție de obiectivul respectiv: cognitiv, afectiv sau psihomotor, și operația pe care subiectul trebuie să-o realizeze este să analizeze, să înțeleagă un anumit concept, o anumită relație sau sistem de cunoștințe. La întrebarea *în ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul*, răspundem: *la lecția despre educație sau la o anumită temă*. La întrebarea *CARE este produsul acestui comportament*, ne referim la competența sau chiar la performanța obținută prin dezvoltarea acestuia. Pentru a satisface toți indicatorii, precizăm și criteriile în temeiul căroraj ajungem la performanța respectivă.

Deși este extrem de importantă pentru toate secvențele procesului instructiv-educativ, operaționalizarea nu trebuie să fie rigidă, închisă, ci dimpotrivă, valoarea ei este optimă dacă este deschisă și flexibilă. Mai mult, obiectivele de complexitate superioară: creativitatea, independența gândirii, atitudinile, convingerile, sensibilitatea nu pot fi tratate integral din perspectiva unei programări complete.

În literatura de specialitate se consideră că produsele finale ale instruirii pot fi exprimate în: performanțe observabile și performanțe neobservabile. Ca urmare, în cadrul proiectării se pot formula două categorii de obiective:

- comportamentale;
- necomportamentale.

Primele se referă la performanțele manifestate, concretizate în capacitatea de a executa ceva, iar celelalte sunt performanțe latente, concretizate în anumite stări și trăiri interioare care nu se exteriorizează. Pentru formularea celor dintii se folosesc verbe de acțiune: a descrie, a explica, a clasifica, a ilustra, a defini, a recunoaște, iar pentru celelalte, verbe de stare: a înțelege, a simți, a fi convins (I. Nicola, 2000).

Dacă obiectivele comportamentale au avantajul că se pretează mai ușor la evaluare, aceasta nu înseamnă că celelalte se sustrag oricărei aprecieri. Pentru fiecare categorie de obiective, profesorii trebuie să stabilească instrumente adecvate de evaluare cu itemi specifici, care să surprindă atât procesul, cât și produsul, atât performanțele imediate, cât și cele de perspectivă, astă comportamentul manifestat, cât și cel latent, astă produsele cantitative, cât și cele calitative.

Este cazul obiectivelor volitiv-caracteriale, de formare și dezvoltare a voinței, a capacitații decizionale, a modelării caracterului subiecților educaționali.

Obiectivele volitiv-caracteriale au astă o componentă comportamentală, observabilă, cât și una non-comportamentală, latentă, difuză. Astfel, unele comportamente de acest tip se formează la vîrste mici, fiind evidente, de exemplu: politețea, punctualitatea, respectarea cuvîntului dat, altele se formează mai tîrziu, fiind indirekte, ca buna cuviință, altruismul, sinceritatea, iar altele de natură atitudinal-valorică superioară, ca generozitatea, echilibrul moral, fiind complexe, intră în categoria obiectivelor pe termen lung.

Proiectarea prin obiective a dat acțiunii educaționale un sens mai exact, fiind o reacție viabilă împotriva „nebulozității” și impreciziei desfășurării ei. Cu toate acestea, proiectarea prin obiective nu rezolvă și nu răspunde tuturor problemelor pe care le implică acțiunea educațională.

Proiectarea prin conținut nu este doar o alternativă depășită a proiectării prin obiective. Conținutul informațional prelucrat și transmis de către profesor poate induce modificări în întreaga personalitate a subiecțului educațional.

În ceea ce privește obiectivele operaționale ale pregătirii psihodidactice ale subiecților educaționali de la o facultate tehnică, acestea sunt:

Obiective cognitiv-informative, care constau în transmiterea cunoștințelor de: psihologia educației, pedagogie, metodică și altele într-un sistem coerent, interdisciplinar și actualizat.

Obiectivele cognitiv-formative constau în formarea și dezvoltarea gîndirii pedagogice teoretice și aplicative, a capacitații de analiză și comparație a situațiilor educaționale, a capacitații de evaluare a tuturor factorilor implicați în procesul educațional.

Obiectivele afective se referă la modelarea afectivității, la stăpînirea emoțiilor și orientarea lor către susținerea activității educaționale, la dezvoltarea sentimentelor de dragoste și respect față de cultură, educație, la stabilizarea pasiunilor profesionale.

Obiectivele psiho-motorii se referă la dezvoltarea pricerelor, deprinderilor, obișnuințelor și abilităților de aplicare a cunoștințelor psiho-pedagogice la situații educaționale, la dezvoltarea simțului pedagogic și eventual al talentului pedagogic. Abilitățile de conducere a colectivului educațional, de organizare și desfășurare eficientă a activității didactice sunt rezultate comportamentale psiho-didactice.

Obiectivele volitiv-caracteriale sunt semnificative pentru acest domeniu de activitate: dezvoltarea atitudinilor de consecvență, răbdare, conștiinciozitate, perseverență, încredere și respect față de om și constituie **nucleul** moral pentru formarea celorlalte

capacități, decizionale, de modelare a caracterului subiecților educaționali. Obiectivele volitiv-caracteriale au atât o componentă comportamentală, observabilă, cît și una non-comportamentală, latentă, difuză.

Pentru clasele a XI-a și a XII-a, proiectarea didactică se realizează nu pornind de la obiective, ci de la competențe.

Competențele se deosebesc de obiective prin caracterul lor mai complex și predominant activ, productiv. Competențele îmbină obiectivele cognitive, afective, psihomotorii și volitiv-caracteriale, actualizând capacitatele subiecților educaționali. Criteriul de evaluare a competențelor este eficiența.

Pentru profesorii și studenții care se pregătesc pentru activitatea didactică, pentru a deveni profesor, sunt elaborate de factorii decizionali ai învățământului următoarele tipuri de competențe și activități didactice.

Competențe și categorii de activități – profesor –

COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI
1. Proiectare, organizare, desfășurare și evaluare a activităților didactice	Utilizarea adecvată a cunoștințelor: de didactică generală, a specialității, de psihologie; Proiectarea și evaluarea conținuturilor instructiv-educative; Organizarea adecvată a activităților didactice în funcție de tipul de lecție dominant; Utilizarea optimă a factorilor spațio-temporali, în vederea eficiențării procesului instructiv-educativ; Adoptarea de strategii didactice care să permită utilizarea eficientă a mijloacelor și auxiliarelor didactice în procesul instructiv-educativ.	1. Cunoașterea și selectarea unităților de conținut specific; 2. Proiectarea activității de predare, învățare și evaluare pentru durate medii (semestre) și mari (an școlar); 3. Proiectarea unei unități de învățare; 4. Asigurarea și utilizarea adecvată a materialelor și auxiliarelor didactice și integrarea acestora în procesul de învățămînt; 5. Aprecierea și evaluarea rezultatelor școlare; 6. Organizarea altor factori care influențează învățarea în funcție de tipul de lecție sau activitate didactică desfășurată; 7. CDS.
2. Comunicare didactică / pedagogică / educațională	Stăpinirea conceptelor și teoriilor moderne de comunicare: orizontală/verticală; complexă; totală (ectosemantică) multiplă; diversificată și specifică; Documentarea și informarea permanentă din diferite surse clasice și moderne; Proiectarea, conducerea și realizarea procesului instructiv-educativ, ca act de comunicare; Capacitatea de a diagnostica aşteptările și interesele familiei.	Comunicarea profesor – elev/grup/colectiv; Comunicarea între cadrele didactice; Relația cu părinții / comunitatea.

COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI
3. Dezvoltare, consolidare și perfecționare a deprinderilor, capacitaților cognitive și motrice	<p>Stăpînirea conceptelor și teoriilor moderne privind formarea „schemaelor de acțiune” și a capacitaților de cunoaștere;</p> <p>Selectarea metodelor optime în vederea formării gândirii critice și deprinderilor practice;</p> <p>Selectarea metodelor optime în vederea formării gândirii tehnice și a dezvoltării simțului artistic/ estetic.</p>	<p>Însușirea tehniciilor de învățare eficientă;</p> <p>Dezvoltarea capacitații elevului de a fi autonom, subiect conștient al propriei dezvoltări;</p> <p>Dezvoltarea capacitații de a lua decizii și de a rezolva probleme;</p> <p>Dezvoltarea deprinderilor practice;</p> <p>Aplicarea, implementarea, utilizarea modelelor de acțiune socio-profesionale.</p>
4. Stimulare a creațivității și a învățării de tip formativ	Manifestarea unei conduite psihopedagogice inovative în plan profesional/social.	<p>Dezvoltarea gândirii critice;</p> <p>Dezvoltarea gândirii tehnice;</p> <p>Dezvoltarea simțului artistic/estetic.</p>
5. Organizarea și desfășurarea de activități extracurriculare și extra-școlare	<p>Înțelegerea mecanismului de formare a trăsăturilor psihomorale și adoptarea metodelor și tehnicielor de cunoaștere și activizare a elevilor;</p> <p>Proiectarea și organizarea activităților instructiv, educative în colaborare cu comunitatea.</p>	<p>Conceperea, coordonarea activității extra-curriculare și extrașcolare;</p> <p>Școala – partener al familiei.</p>
6. Consiliere, orientare și integrare socio-psihopedagogică a elevilor	<p>Responsabilizarea pentru rolul social asumat;</p> <p>Elaborarea de strategii eficiente ale parteneriatului școală – familie;</p> <p>Formarea unei mentalități profesioniste;</p> <p>Cunoașterea dinamicii și tendințelor de pe piața muncii.</p>	<p>Formarea comportamentului social/profesional dezirabil;</p> <p>Formarea comportamentului psihomoral.</p> <p>Asigurarea evoluției școlare individualizate/ diferențiate/ personalizate;</p> <p>Coordonarea și monitorizarea proiectelor elevilor.</p>
7. Stăpînirea de sine și echilibrul comportamental în toate situațiile educaționale	<p>Utilizarea metodelor și tehnicielor de autocontrol psiho-comportamental;</p> <p>Adoptarea de conduite eficiente pentru depășirea „situațiilor limită”;</p> <p>Manifestarea unor conduite (auto) reflexive;</p> <p>Formarea la elevi a deprinderilor, de elaborare a unui plan de acțiune eficientă în pregătirea examenelor, competițiilor, concursurilor etc.;</p> <p>Deschiderea față de schimbările care au loc în situații de competiție, examen, concurs etc.;</p> <p>Asumarea integrală a diferitelor roluri cu implicații docimologice (examinator/examinat/concurrent/supraveghetor etc.).</p>	<p>Formarea și dezvoltarea comportamentului specific în situații de competiție, concurs, examen etc.</p>

TĂȚI	COMPETENȚE GENERALE	COMPETENȚE SPECIFICE	CATEGORII DE ACTIVITĂȚI
are eficiență de la profesor la elev; utilizarea profesională și estetică.	8. Dezvoltarea profesională continuă	Manifestarea unei conduite (auto-reflexive, asupra activităților didactice/pedagogice proprii; Deschidere față de tendințele novatoare necesare dezvoltării profesionale; Însușirea cunoștințelor de tip organizațional.	Reactualizarea continuă a cunoștințelor profesionale; Valorizarea calităților umane și asumarea principiilor deontologice profesionale.

Acste categorii de competențe sunt diferențiate pe toate tipurile de activități pe care profesorul trebuie să le realizeze în școală, și anume: activități de proiectare, de planificare, de organizare, de conducere, de consiliere, de management educațional eficient și modern, în funcție de cerințele noului Curriculum Național.

BIBLIOGRAFIE

1. Bloom, B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques, I, Domaine cognitive*, Éducation nouvelle, Montreal, 1969
2. De Landsheere, G. Et V., *Définir les objectifs de l'éducation*, PUF, Paris, 1989
3. De Landsheere, V., *L'éducation et la formation*, PUF, Paris, 1992
4. Dewey, J., *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*, 1972
5. Gagné, R., *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
6. Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, București
7. Neculau, I., *Pedagogie*, EDP, București, 1994
8. Nicolau, A., Cozma, T., *Psihopedagogie*, Editura Spiru Haret, Iași, 1995
9. Străchinaru, I., *Pedagogie*, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași, 1975
10. Todoran, D., (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, E.D.P., București, 1982

Evaluare

Finalitățile educației contemporane

1. Rolul coordonator și integrator, de stabilire a valorii științifice a disciplinelor, îl are:
 - a. știință;
 - b. filosofia.
2. La interacțiunea dintre filosofie și pedagogie, cu studiul finalităților educației se ocupă:
 - a. pedagogia;
 - b. filosofia educației.
3. Dacă în școală tradițională garanția valorii este dată de tradiție, educația nouă se orientează spre:
 - a. acțiune;
 - b. receptarea cunoștințelor.

4. Finalitatea educației, spre deosebire de cea naturală, este:

- a. spontană;
- b. conștientă;
- c. intențională.

5. Rezultatele educaționale anticipate și proiectate se transformă în totalitate în rezultate realizate:

- a. adevărat;
- b. fals.

6. Identificați 4 criterii de eficiență a obiectivelor anticipate, în așa fel încât acestea să se transforme în obiective realizate.

7. În pedagogie, finalitatea educațională se configerează în trei mari categorii de concepte:

- a. ideal;
- b. scopuri;
- c. ...

Completați varianta de răspuns c!

8. Descrieți 3 asemănări dintre ideal, scopuri și obiective educaționale.

9. Idealul (A), scopurile (B) și obiectivele educaționale (C) se caracterizează prin următoarele aspecte:

- a. caracterul concret și acțional;
- b. caracterul abstract;
- c. caracterul general și unitar.

Identifică aspectul dominant (a, b, c) pentru fiecare dintre categoriile finalităților educaționale (A.B.C.)!

10. Idealul educațional are 3 dimensiuni esențiale:

- A. socială;
- B. psihologică;
- C. pedagogică.

Deoarece:

- a. este în acord cu cerințele societății;
- b. este în acord cu cerințele individului;
- c. trădăcă în practică relația dintre cerințele societății și cerințele individului.

Așezați în dreptul fiecărei dimensiuni a idealului educațional (A, B, C) caracteristica educațională (a, b, c)!

11. Formulați propriul ideal educațional, ținând cont de cele 3 dimensiuni ale sale.

12. Între cele 3 categorii ale finalității educaționale există:

- a. continuitate;
- b. discontinuitate.

Explicați de ce!

13. Obiectivele educaționale au funcții:

- A. de orientare axiologică;
- B. de organizare și reglare a produsului didactic;
- C. de evaluare a procesului educațional.

Prin:

- a. corectarea disfuncțiilor constatate;
- b. stabilirea valorilor demne de urmat;
- c. notă, bursă.

Așezați în dreptul fiecărei funcții (A, B, C) manifestarea concretă a acesteia (a, b, c).

14. Idealul educațional, pe parcursul evoluției societății umane:

- a. se schimbă;
- b. rămîne identic.

15. Analizați idealul educațional al societății românești socialiste: formarea personalității multilateral dezvoltate.

16. Idealul educațional este:

- a. obiectiv;
- b. subiectiv;

Explicați de ce!

17. Din punctul de vedere al gradului de generalitate, obiectivele educaționale se clasifică în:

- a. obiective generale;
- b. obiective intermediare sau medii;
- c. obiective particulare;
- d. obiective

Completați spațiul liber d)!

18. Alegeti câte un exemplu semnificativ pentru fiecare categorie de obiective.

19. Din punct de vedere socio-pedagogic, obiectivele educaționale se clasifică în obiective:

- a. cognitive;
- b.;
- c.;

Completați spațiile libere!

20. Categoria cea mai neglijată de obiective o constituie obiectivele volitiv-caracteriale deoarece

Formulați argumente pentru care această categorie de obiective este neglijată în școala românească.

21. Obiectivele cognitive elaborate de Bloom sunt:

- a. cunoașterea;
- b. memorizarea;
- c. înțelegerea;
- d. analiza;
- e. sinteza;
- f. evaluarea.

4. Formulați cîte un exemplu de obiectiv cognitiv adaptat domeniului tehnic în care vă pregătiți, folosind termenii acționali de natură cognitivă.

22. Obiectivele afective elaborate de Krathwoll sînt:

- a. receptarea;
- b. reacția;
- c. valorizarea;
- d. conceptualizarea;
- e. caracterizarea.

5. Formulați cîte un exemplu de obiectiv afectiv, adaptat domeniului tehnic în care vă pregătiți.

23. Obiectivele psihomotorii elaborate de Simpson sînt:

- a. percepția;
- b. dispoziția;
- c. reacția dirijată;
- d. automatismul;
- e. reacția complexă.

8. Formulați cîte un exemplu pentru fiecare dintre obiectivele psihomotorii, adaptat domeniului tehnic pentru care vă pregătiți.

24. Realizați operaționalizarea obiectivelor afective după modelul lui Krathwoll la o lecție de tehnologie.

25. Realizați operaționalizarea obiectivelor psihomotorii după modelul lui Simpson la o lecție de tehnologie.

III. EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ. EDUCAȚIA PENTRU COMUNICARE. EDUCAȚIA PENTRU SCHIMBARE – DIMENSIUNI COORDONATOARE ALE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

EDUCAȚIA AXIOLOGICĂ. Educația valorilor, prin și pentru valoare

Educația însăși reprezintă procesul de selecție a valorilor științifice tehnologice, culturale și de transmitere a acestora către tânără generație, sub formă de cunoștințe teoretice și practice, cu scopul formării și dezvoltării personalității tinerilor, al profesionalizării lor și al integrării în activitatea social-utilă. Raportând această definiție a educației la educația axiologică, apar cîteva întrebări:

1. Educația axiologică se identifică cu educația în general?
2. Educația axiologică este o nouă latură a educației, face parte din „noile educații”?
3. Într-o lume postmodernistă, mai este necesară educația pentru valoare sau aceasta este depășită?

Procesul educațional realizează în mod implicit o educație pentru valoare, elaborînd obiectivele educaționale, selectînd și organizînd conținuturile învățămîntului, punînd în operă tehnici, metode și procedee de predare – învățare – evaluare, în funcție de dezvoltarea societății și a cunoașterii la un moment dat, de particularitățile individuale și de grup ale subiecților educaționali.

Problema care se pune este CE obiective, CE conținuturi, CE tehnologie sînt necesare și valoroase pentru o anumită perioadă social-istorică?

Cu cît se acumulează tot mai multe informații teoretice și practice, cu atît se pune tot mai mult problema *valorii* acestora, a selecției valorilor, a diferențierii valorii de non-valoare. Evoluția societății din punct de vedere istoric reactualizează problema valorilor. Acestea suferă diferite transformări:

- unele rezultate ale cunoașterii omenirii considerate valori la un moment dat sînt infirmate de cunoașterea ulterioară (de ex. Teoria pămîntului plat);
- apar noi domenii de activitate (de ex. Fizica nucleară).

Educația pentru valoare, ca latură a educației poate fi diferențiată după mai multe criterii:

- A. După arile curriculare se pot diferenția:
 - educația pentru valorile științifice;
 - educația pentru valorile tehnice;
 - educația pentru valorile morale, estetice, religioase, culturale;
 - educația pentru valorile sănătății: fizice, psihice, sociale etc.

B. După nivelurile de concepție – realizare a procesului educațional conceput ca sistem cu intrări, transformări și ieșiri, pot fi puse în evidență:

- filosofia valorii;
- politica educațională a valorii;
- selecția conținuturilor de învățămînt din conținuturile științei, tehnologiei, culturii, artei, profesiunilor, sportului, viitorologiei etc.
- organizarea conținuturilor valorice;
- predarea – învățarea – evaluarea valorică;
- produsul valoric al procesului educațional: personalitatea subiecților educaționali.

Comunitatea oamenilor de știință are rol decizional asupra selecției valorilor științifice. Comunitatea eticienilor se ocupă de problematica valorilor morale. Comunitatea esteticienilor, oamenilor de cultură, a artiștilor vehiculează, creează și apreciază valorile estetice. Comunitatea teologilor elaborează criteriile valorilor religioase care sunt aplicate de preoți și de slujitorii bisericilor.

Toate aceste valori și altele din toate domeniile de activitate sunt reselectate după criterii pedagogice de comunitatea pedagogilor, fiind puse în practica educațională de toți slujitorii școlii și ai educației.

Necesitatea educației pentru valoarea din diferite arii curriculare constă în:

- creșterea caracterului *explicit* al acesteia datorată amestecului între esențial și accidental, între valoare și non-valoare, amestec ce crește pe măsura creșterii complexității fenomenelor;
- accentuarea *conștientizării* procesului de valorizare, de apreciere a valorii autentice, datorată participării tuturor proceselor psihice: cognitive, afective, relaționale la acest proces;
- elaborarea criteriilor de selecție a *valorilor autentice* pe baza dezvoltării gîndirii critice, a sensibilității la valoare, a capacitaților și atitudinilor creative, atât la formatori, cât și la subiecții educaționali.

Conceptul de valoare a cunoscut mai multe viziuni teoretice (*cf. C. Cucos*):

- transcendentalismul;
- subiectivismul;
- obiectivismul.

Transcendentalismul dezvoltă caracterul etern, supraindividual, atemporal al valorilor care ar fi rupte de contingenta empirică.

Subiectivismul subliniază faptul că valoarea este de domeniul sentimentului, al voinței, al performanței.

Obiectivismul consideră valoarea o calitate a lucrurilor, accentuând utilitarismul viziunii despre valoare.

Valoarea, considerăm noi că are un nucleu tare, care constă în gradul său de noutate, esențialitate, generalitate și care se opune trecerii timpului și o zonă periferică, care se adaptează fenomenelor schimbătoare, contingentei, întîmplătorului. Valoarea reprezintă întîlnirea dintre obiectiv și subiectiv într-o a treia lume care nu este nici obiectivă, nici subiectivă, ci este ceea ce s-a numit *lumea valorilor* (K. Popper).

Desigur, omul este singura ființă valorizatoare, care apreciază în funcție de organele sale valorizatoare: simțul valoric, gîndirea critică, voința de valoare – raportând propria subiectivitate individuală și de grup la obiectivitatea mai mult sau mai puțin dată.

Conceptul de *valoare* are în societatea postmodernistă un puternic caracter acțional și pragmatic (UNESCO, 1998). În procesul educațional, important este ca pragmatismul să nu se transforme în utilitarism, ci să rămînă o modalitate de acces mai rapid la scopul educației: calitatea umană și a relațiilor interumane.

Unul dintre pericolele societății postmoderne este utilitarismul, concepția potrivit căreia *valoarea* este determinată de utilitatea lucrurilor. Astfel, utilitarismul are ca efecte posibile :

- admisia în conținuturile educaționale a cunoștințelor accidentale, perisabile, dar utile la un moment dat;
- copierea de către subiecții educaționali a „modelelor negative” de comportament specifice unor spații socio-culturale străine specificului autohton;
- specializarea profesională îngustă cu scopul creșterii performanței într-un anumit domeniu de activitate, pierzînd din vedere legătura firească cu domeniile apropriate sau cu alte domenii de activitate.

Politica educațională a valorii se poate concretiza în:

- finanțarea adecvată a sistemului de învățămînt;
- susținerea efortului de perfecționare a personalului didactic și educațional din învățămînt;
- elaborarea finalităților și scopurilor educației;
- reforma educației și învățămîntului;
- organizarea sistemică a instituțiilor de învățămînt.

Valorile educaționale nu pot fi separate de valorile financiare, de cele instituționale, de management, întreaga reformă a educației și învățămîntului trebuie să orbiteze în jurul conceptului de *valoare autentică*.

Politica educațională reală nu poate susține caracterul învățămîntului de prioritate națională, dacă acesta nu dispune de o finanțare corespunzătoare și crescîndă pe măsura dezvoltării societății. S-a demonstrat că cele mai dezvoltate țări sunt cele în care educația este superior finanțată datorită relației intrinseci dintre educație și dezvoltare (G.Văideanu).

Concepția potrivit căreia educația nu este un domeniu productiv este o concepție comunistică, îngustă, utilitaristă care nu duce nici la dezvoltarea societății, nici la evoluția educației. Educația reprezintă cea mai profitabilă investiție a unei societăți pe o perioadă de lungă durată.

Perfecționarea structurilor de învățămînt se referă la formarea continuă a formatorilor, susținerea de către organismele abilitate, Ministerul Educației, inspectoratele școlare, universități, a procesului de perfectionare continuă a personalului didactic, prin diferite modalități interne sau internaționale.

Integrarea României în structurile Uniunii Europene are și o componentă culturală și educațională. Compatibilizarea instituțiilor de învățămînt românești cu cele europene, presupune un proces de revalorizare a acestora, de apropiere instituțională după criteriile valorilor comune și autentice.

Elaborarea finalităților și scopurilor educației

Valoarea finalităților educaționale depinde de:

- *condițiile obiective* date de nivelul de dezvoltare socio-economică;
- *condițiile subiective* date de posibilitățile, dar și de aspirațiile subiecților educaționali;
- *condițiile pedagogice* care să asigure întâlnirea dintre condițiile obiective și cele subiective ale finalităților educației.

Finalitățile educației contemporane în România, stipulate în Legea Învățământului (1995) sunt valoroase la nivelul de generalitate al idealului educational: formarea personalității autonome și creative. Pe măsură ce se trece de la nivelul maxim de generalitate, la nivelul intermediu și particular, finalitățile educației suferă un proces de separare între forma și conținutul lor. Deficitare sunt obiectivele de formare și dezvoltare a preșoperilor capacitațiilor și abilităților din diferite domenii de activitate, deficit cauzat de lipsa tehnologiei educaționale adecvate. Dar obiectivele afective și cele volitiv-cazatoriale sunt cele mai neglijate în sistemul educațional românesc.

Dacă pedagogia modernă se distinge prin trecerea obiectivelor atitudinale pe primul loc, în sistemul educațional românesc aceste obiective de formare a atitudinilor socio-cognitive, comportamentale de receptivitate, deschidere, toleranță, responsabilitate, inițiativă, creativitate, constituie limitele educației axiologice în domeniul finalităților educaționale.

Valorile atitudinale pot fi mai greu operaționalizate pe de o parte, iar pe de altă parte mentalitățile comuniste, pasiviste, de subordonare, de orientare spre trecut sunt încă dominante față de noile atitudini creative și orientate spre viitor. Formarea sentimentelor intelectuale, a pasiunilor pentru un anumit domeniu de activitate, dezvoltarea noii conștiințe de sine, individuale și de grup întâmpină dificultăți.

Depășirea acestor dificultăți reprezintă misiunea majoră a personalului didactic la clasă, al conceptorilor de manuale, cursuri, îndrumare, al autorilor de planuri de învățămînt și programe analitice.

Selecția și organizarea conținuturilor educaționale

Conținuturile educaționale care îmbină educația formală, nonformală și informală nu se identifică cu conținuturile învățământului, care se referă la educația formală în mod predominant.

Conținuturile educaționale în sensul larg al conceptului de *curriculum*, se caracterizează prin anumite trăsături cum ar fi:

- stabilitatea
- mobilitatea
- diversificarea
- specializarea
- amplificarea

prin intermediul căror conținuturile răspund *transformărilor* petrecute pe plan științific, tehnologic, cultural, social (I. Bontaș).

Toate aceste trăsături ale conținuturilor educaționale se centrează în jurul noțiunii de *valoare*. Cantitatea și calitatea cunoștințelor teoretice și practice se raportează per-

manent la noi surse de cunoaștere, la noi concepte, metode, la noi științe și tehnologii, la noi fenomene culturale și sociale. Selectia acestor noi conținuturi educaționale se realizează după criterii valorice bine stabilite (G. Văideanu):

1. exigențele societății contemporane pe plan economic, politic, cultural, educațional;
2. nivelul și profilul școlii/facultății;
3. relația intrinsecă între caracterul informativ și cel formativ al conținuturilor educaționale;
4. sporirea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor;
5. conexiunile pluri, inter și transdisciplinare între conținuturile educaționale;
6. creșterea eficienței didactice a conținuturilor educaționale.

Exigențele societății contemporane pe plan economic se concretizează în trecerea de la economia industrială la cea postindustrială informatizată. Aceasta este sensul spre care trebuie să se orienteze și economia românească și pentru care educația trebuie să militeze. Lumea serviciilor domină economia modernă, iar informatizarea acestui tip de economie este o modalitate *sine qua non* a societății contemporane.

Societatea românească postdecembristă a fost extrem de sensibilă la fenomenul informatizării, ca urmare tinerii au adoptat cu multă flexibilitate și rapiditate mijloacele cunoașterii informatizate.

Pe plan politic, tendința societății mondale contemporane este de descentralizare, de creștere a autonomiei locale. Această tendință se repercuzează și asupra educației și școlii. În România, autonomia locală a școlilor și universităților întâmpină dificultăți financiare în principal, dar și disfuncții legate de management.

Pe plan cultural, exigențele societății contemporane se manifestă în trecerea de la elitism la cultura de masă, de la cultura pentru o categorie restrânsă și favorizată economic și cultural la categorii din ce în ce mai largi de populație. Cultura de masă nu înseamnă însă masificarea culturii, egalizarea educației, ci egalizarea șanselor la cultură. În mod paradoxal, putem spune că egalizarea șanselor la educație trece prin diferențierea învățării, educației și culturii.

Un criteriu valoric bine cunoscut și aplicat în învățămîntul românesc îl reprezintă adaptarea conținuturilor de învățămînt la nivelul și profilul școlii/universității. Dar, deoarece instituțiile școlare și universitare sunt incluse în procesul de reformă educațională, nivelul și profilul școlilor și al universităților se schimbă în funcție de solicitările pieții socio-economice, administrative, culturale etc. Apariția de noi meserii/profesii, de noi sectoare administrative, de noi domenii culturale determină apariția de noi profili de învățămînt.

Pedagogia modernă se distinge prin trecerea de la caracterul predominant informativ al educației și învățămîntului la caracterul predominant formativ al acestora.

Subiectul educațional (elev, student etc.) nu mai poate fi conceput ca un depozit de cunoștințe, ci este necesară înțelegerea lui ca o persoană vie, concretă, cu o personalitate unică, aflată în centrul procesului de învățare – educație.

Procesul de învățămînt și educația sînt eficiente dacă modelează întreaga personalitate, dezvoltînd structurile cognitive, constelațiile afectiv-motivaționale, componentele volitiv-decizionale manifestate în comportamente pertinente, pozitive și dezirabile.

Sporirea caracterului practic-aplicativ al cunoștințelor nu în sensul utilitarismului îngust, ci al unității firești între teorie și practică, al profesionalizării și al integrării în activitatea social-utilă.

Unul dintre criteriile valorice importante ale selecției, dar și ale organizării conținuturilor educaționale este evoluția acestuia de la monodisciplinaritate spre multi, pluri, inter și transdisciplinaritate. Dacă fenomenele și procesele lumii sînt din ce în ce mai complexe și mai interconectate, conținuturile educaționale trebuie să reflecte această unitate și interdependență între fenomene prin transferul de cunoștințe și metode, de la o disciplină de învățămînt la alta, prin integrarea cunoștințelor sau chiar a disciplinelor de învățămînt în noi discipline situate la același nivel de cunoaștere sau la un nivel superior de cunoaștere (transdisciplinaritate).

Numai această modalitate de selecție și organizare a cunoștințelor, integrată și modulară poate satisface criteriile valorice ale societății contemporane. (C. Crețu, 1999).

Creșterea eficienței didactice a conținuturilor educaționale se poate realiza prin mecanisme cum ar fi: ilustrarea, esențializarea, actualizarea, adaptarea și restructurarea acestora.

Dacă ilustrarea are rol de concretizare a conținuturilor, esențializarea activează în sensul abstractizării acestora, al transmiterii cunoștințelor teoretice și practice esențiale, idei-ancoră, novatoare, cu un grad maxim de stabilitate.

Mobilitatea conținuturilor educaționale este asigurată de actualizarea, adaptarea și structurarea acestora, pentru a putea corespunde dinamicii realității.

Predarea – învățarea – evaluarea nu pot eluda procesul de educație prin și pentru valoare, mai mult aceste componente ale procesului educațional pun în operă filosofia și politica educațională.

Predarea este valoroasă în măsura în care se antrenează forțele umane, se transmit mesaje pozitive și benefice, se obțin rezultate performante, competitive.

Învățarea are o strînsă legătură cu predarea, deși are și autonomia sa personală. Predarea este cu atât mai valoroasă cu cât învățarea devine din ce în ce mai autonomă.

Evaluarea este raportată atât la predare, cât și la învățare, fiind atât sfîrșitul, cât și începutul unui proces educațional. Se evaluatează elevi/studenți, conținuturile educaționale, tehnologia didactică, profesorii, instituțiile de învățămînt. Unitatea și interdependența dintre predare – învățare – evaluare, situate pe o linie ascendentă conduce la realizarea educației prin valoare.

Produsul valoric al procesului de învățămînt este reprezentat de personalitatea subiecților educaționali. Aceasta poate fi analizată din punct de vedere structural și funcțional, transversal și longitudinal, individual și colectiv.

Din punct de vedere structural, educația pentru valoare este firesc să-și propună formarea și dezvoltarea celor structuri cognitive, afective, volitiv-caracteriale complexe, dinamice și flexibile cum ar fi gîndirea creativă, afectivitatea echilibrată, voînța

puternică, caracterul pozitiv și matur, în aşa fel încât adaptarea socio-profesională să se realizeze cu maxim de eficiență și minim de risc. Riscurile majore ale așa-ziselor experimente educaționale sunt cele care risipesc energii și resurse care pot fi folosite în mod eficient, printr-o politică educațională corectă tradusă printr-o practică educațională corespunzătoare.

Din punct de vedere funcțional, echilibrul cu sine și cu ceilalți, armonia personalității, integrarea cu succes în activitatea social-utilă reprezintă indicatori ai educației pentru valoare. Evoluția școlarului, a elevului și studentului, a absolventului și a angajatului în activitate nu pot fi indiferente educației pentru valoare. Dezvoltarea individuală și colectivă ca personalitate integrată în grupul familial, de prieteni, de colegi, sunt alți indicatori ai unei strategii complexe și coerente a educației pentru valoare.

BIBLIOGRAFIE

1. Andrei, P., *Filosofia valorii*, Editura Polirom, Iași, 1997
2. Blaga, L., *Despre conștiința filosofică*, Editura Facla, 1974
3. Crețu, C., *Teoria curriculum-ului și conținuturile educației*, Editura „Al. I Cuza”, Iași, 1999
4. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2002
5. Kant, I., *Tratat de pedagogie*, Editura „Agora” S.R.L., Iași, 1992
6. Polin, R., *La création des valeurs*, Librairie Philosophique, Paris, 1977
7. Reboul, O., *Les valeurs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1992
8. Taylor, C., *Le malaise de la modernité*, Les Editions du Cerf, Paris, 1994
9. UNESCO, *Guide pratique de la Décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, 1998

Evaluare

Educația axiologică

Educația valorilor, prin și pentru valoare

1. Explicați necesitatea educației axiologice formulând trei argumente legate de propriul domeniu de activitate.

2. Valoarea este:

- a. obiectivă;
- b. subiectivă;
- c. transcendentală;
- d. întâlnire între subiectiv și obiectiv.

3. Valoarea în lumea contemporană este predominant

- a. cognitivă;
- b. acțional-comportamentală.

Explicați de ce?

Identificați trei argumente pentru care educația axiologică are caracter de necesitate în sistemul educațional românesc.

EDUCAȚIA PENTRU COMUNICARE

1. Semnificațiile conceptului de *comunicare*

Semnificația cea mai largă a conceptului de *comunicare* poate fi considerată semnificația cibernetică prin care comunicația a fost definită (P.P. Neveanu, 1976) ca: *procesul de schimb de substanță, energie și/sau informație între două sau mai multe sisteme, prin care se realizează reflectarea sistemului emițător în sistemul receptor și invers.*

Raportindu-ne la definiția cibernetică, observăm că această semnificație subliniază înțelegerea sistemică și biunivocă a conceptului de *comunicare*, în care nu atât elementele, cât relațiile dintre ele sunt determinante, în ambele sensuri, de acțiune.

Comunicarea se realizează între două sau mai multe sisteme care pot fi situate la același nivel de organizare a materiei: vegetal, animal, uman, tehnic (între plante, între animale, între oameni, între mașini) sau la nivele diferite de organizare a materiei:

- între plante și animale, între plante și oameni – între plante și mașini;
- între animale și oameni – între animale și mașini;
- între oameni și mașini – între plante, animale și oameni;
- între plante, oameni și mașini – între plante, animale, oameni și mașini.

Privită în sensul cel mai larg al comunicării, se poate vorbi despre o *conexiune universală*, caracterizată prin schimburile permanente de substanță, energie și/sau informație, între sistemele din univers.

Dacă esența fenomenului de comunicare reprezintă *schimbul*, tipurile de schimb care se realizează la același nivel sau între nivele diferite de organizare a materiei sunt ele însesele diferite:

- comunicare energetică (predominantă a plantelor);
- comunicarea energetică și substanțială (specifică animalelor, sau între plante și animale);
- comunicarea informațională (între oameni, sau între oameni și animale, dar într-un sens restrins).

Se poate formula întrebarea dacă între mașini (calculatoare în rețea, de exemplu) se poate instala o comunicare informațională autentică. Dar între oameni și celelalte nivele de organizare a materiei, comunicarea este energetică, substanțială sau informațională?

Toate sistemele vii, indiferent de nivelul de organizare dispun de posibilitatea de a recepta, a transmite, a prelucra și a emite informație în scopul elaborării unui comportament adecvat condițiilor de mediu în care trăiesc (C.D. Dulcan, 1992).

Structura specializată în prelucrarea informației la nivel biologic este sistemul nervos, a cărui activitate s-ar putea spune că este pur informațională.

Dar – considerăm noi – comunicarea informațională în complexitatea ei este specific umană, intrapersonală și interpersonală, datorită perfecționării fără precedent a structurilor de prelucrare a informației.

Între om și celelalte nivele de organizare a materiei, comunicarea este substanțială, energetică, iar comunicarea informațională se produce doar în sens univoc de la om la plante, animale, mașină. Sensul univoc, într-o singură direcție, reduce din complexitatea comunicării autentice, blocând comunicarea real-informațională. Pentru ca

aceasta să se producă, este necesară reflectarea unui sistem (emisator) în celălalt sistem (receptor) și invers (C. Bârliba, 1987).

Această reflectare nu se poate realiza la nivel informațional dacă cele două sisteme nu sunt situate la același nivel de organizare a materiei. Însuși nivelul de organizare a materiei este concretizat prin schimburi specifice între reprezentanții săi.

Dar între nivele diferite de organizare a materiei sunt posibile alte tipuri de comunicare:

- comunicarea afectivă (schimb de emoții între animale, între oameni și animale);
- comunicarea volitivă (schimb de seturi volitională între oameni și animale);
- comunicarea comportamentală (schimb de atitudini comportamentale între oameni și animale, între animale și plante, între oameni și mașini).

2. Clasificarea tipurilor și formelor comunicării

Valorificând această discuție, care ar putea fi elementele definitorii ale comunicării? Cum putem clasifica tipurile și formele comunicării în funcție de aceste elemente, considerate criterii de clasificare? Pentru a clasifica un fenomen atât de complex cum este comunicarea, este necesar să identificăm cât mai multe elemente definitorii, fără a ne propune să le epuizăm. Astfel, considerăm ca importante pentru definirea esenței comunicării, următoarele elemente:

- forma comunicării;
- conținutul comunicării;
- structura comunicării;
- sensul comunicării;
- produsul comunicării;
- acțiunea de a comunica;
- intrările (input-ul) comunicării;
- procesul comunicării;
- intenția comunicării;
- conștiința comunicării;
- relația de comunicare;
- transformarea obținută prin comunicare;
- mesajul comunicării;
- schimbul între elementele comunicării;
- scopul comunicării;
- semnificația comunicării;
- codificarea comunicării;
- decodificarea comunicării;
- repertoriul comunicării;
- funcția comunicării;
- ieșirile comunicării.

După **forma** sa, comunicarea poate fi:

- a. energetică (afectivă: pozitivă și negativă);
- b. substanțială (materială);
- c. informațională (cognitivă: verbală – orală sau scrisă, volitivă, comportamentală – nonverbală și paraverbală).

După **conținutul comunicării**, aceasta se diferențiază în:

- a. comunicare de impulsuri;
- b. comunicare de afecte;
- c. comunicare de emoții;
- d. comunicare de sentimente;
- e. comunicare de pasiuni;
- f. comunicare de idei;
- g. comunicare de convingeri;
- h. comunicare de seturi volitive;
- i. comunicare de decizii;
- j. comunicare de comportamente;
- k. comunicare de atitudini, modele etc.

După **sensul comunicării**, putem diferenția:

- a. comunicarea univocă, într-un singur sens;
- b. comunicarea biunivocă, în ambele sensuri, care este comunicarea propriu-zisă;
- c. comunicarea la același nivel de organizare a materiei;
- d. comunicarea la nivele diferite de organizare a materiei;
- e. comunicarea pe orizontală (între elevi, de ex.);
- f. comunicarea pe verticală (între elev și profesor);
- g. comunicarea intrapersonală (între nivelele psihicului);
- h. comunicarea interpersonală (între persoane) etc.

După **structura comunicării** se pot diferenția în procesul de comunicare inter-umană, rețelele de comunicare: în lanț, în cerc, în Y, în rază, sau comunicarea completă etc.

Procesul comunicării poate fi considerat criteriu de clasificare a formelor diferite de comunicare, scoțind în evidență etapele sau fazele prin care trece comunicarea:

- a. intrările (input);
- b. transformările (esența comunicării);
- c. ieșirile (output).

Fiecare etapă a comunicării este de fapt o formă de comunicare:

- a. comunicarea de intrare;
- b. comunicarea de transformare;
- c. comunicarea de ieșire.

Produsul de comunicare poate fi: un nou afect, o nouă emoție, un nou sentiment, o nouă idee, o nouă convingere, o nouă atitudine.

Comunicarea autentică nu se reduce la transmiterea acestor conținuturi, ci la producerea lor. De aceea criteriul poate fi unul de diferențiere a produselor comunicării.

Transformarea indică esența procesului de comunicare și poate fi:

- pozitivă/negativă;
- benefică/malefică;
- directă/indirectă;
- de moment/de durată;
- manifestă/ascunsă;
- simplă/complexă;

- reală/imaginată;
- actuală/posibilă etc.

Mesajul comunicării face de asemenea trimiterea către comunicarea umană. Mesajul poate fi: afectiv, cognitiv, volativ, decizional, comportamental, complex, el indicând un anumit sens al comunicării, fiind în educație predominant conștient, pozitiv, benefic, manifest, de durată, complex – altfel pierzîndu-și din specificul său.

Schimbul

Este posibilă comunicarea fără schimb?

Definiția cibernetică a comunicării accentuează conceptul de schimb ca fiind nucleul procesului de comunicare. Comunicarea nu se produce dacă nu există schimb de energie, afecte, emoție, idei, convingeri, decizii, comportamente. Vectorul comunicării este schimbul.

Scopul comunicării reprezintă un produs uman al procesului de comunicare. Numai oamenii își pot stabili scopuri în adevăratul sens al cuvântului, deoarece aceasta presupune anticipare, gîndire, organizare, conștientizare, realizare.

După scopurile stabilite, comunicarea poate fi:

1. de durată: a. scurtă;
b. medie;
c. lungă.
2. comunicare conflictuală și nonconflictuală;
3. comunicare în funcție de tipul de activitate desfășurată etc.

Semnificația comunicării reprezintă, de asemenea, un criteriu diferențial al comunicării interumană. Dacă la animalele superioare se poate vorbi chiar despre o comunicare simbolică (elefanții își fac un fel de cimitire din oasele elefanților morți, păsările care dansează pentru cucerirea partenerului etc.), comunicarea umană este pe bază de semnificații. Dar codificarea procesului de comunicare nu se produce totdeauna în simboluri sau semnificații, ci și în sunete, imagini, semne. Decodificarea reprezintă operația inversă codificării, de interpretare a conținutului comunicării, de identificare a sensului, a înțelesului, a legăturii între aceste sunete – imagini – semnificații în funcție de un anumit context determinat (J.C. Abric, 2000).

Repertoriul comunicării este dat de totalitatea valorilor, a cunoștințelor teoretice și practice care funcționează ca un filtru al procesului de comunicare, de întîlnire între expeditor și receptor. Cu cât repertoarele expeditorului și ale emițătorului sunt mai apropiate, cu atât comunicarea este mai eficientă.

După *funcția comunicării*, s-ar putea diferenția:

1. comunicarea semantică, de cunoaștere;
2. comunicarea ecto-semantică, de relaționare;
3. comunicarea relativă, de corecție, adaptare.

3. Educația comunicării este un proces proiectat, organizat, planificat, care se caracterizează prin finalități, scopuri și obiective specifice, se bazează pe strategii complexe și diferențiate de dezvoltare, antrenare și optimizare a competențelor de comunicare formate în procesul educațional (Al. Șoitu, 2000).

Educația comunicării se realizează în toate mediile educaționale, în modalități mai mult sau mai puțin conștiente și organizate. Astfel putem diferenția:

- educația în familie: predominant afectivă;
- educația în școală: predominant cognitivă;
- educația în societate: predominant comportamentală, atitudinală. (A. Mucchielli, 2002)

În familie, educația comunicării este necesară datorită crizei familiei actuale. Deși predominant afectivă, comunicarea în familie trebuie să fie echilibrată, să evite hiperprotectia, dar și indiferentismul, să se realizeze prin intermediul unor acțiuni diferite, în modalități specifice vîrstei copiilor și de către toate personajele semnificative din familie. Comunicarea în familia actuală întâmpină numeroase dificultăți: criza de timp, caracterul formal, prejudecățile, conflictul între generații etc.

Pentru comunicarea reală nu este necesar un volum mare de timp, ci calitatea timpului folosit pentru comunicare. Caracterul formal al comunicării în familie poate fi conectat sau evitat prin autocunoașterea sau intercunoașterea realistă a membrilor familiei. Prejudecățile cum ar fi: „Eu te-am făcut, eu te omor! Părinții știu ce e mai bine pentru copiii!” pot fi depășite cu ajutorul creșterii nivelului cultural și educațional al familiei.

Conflicturile inevitabile dintre generații pot fi gestionate corect prin antrenamentul atitudinilor de deschidere, de toleranță, responsabilitate, acceptare reciprocă, respect, încredere, optimism în cadrul familiei între membrii familiei, prin vehicularea modelelor pozitive, valoric superioare.

Educația comunicării în școală

În România după 1995, cînd s-a introdus noul CURRICULUM, una dintre cele 7 arii curriculare se numește *Limbă și comunicare*.

Este un prim aspect pozitiv deoarece la nivelul politicii educaționale se precizează un domeniu de preocupare, comunicarea în relație cu disciplinele care studiază diferite componente ale limbii.

Începînd de la învățămîntul preuniversitar și pînă la terminarea liceului, comunicarea face parte cel puțin formal din politica educațională.

Modalitatea în care această arie curriculară este tradusă în conținutul disciplinelor de specialitate în cunoștințe, priceperi, deprinderi, abilități, competențe și chiar performanțe în comunicare depinde de partenerii educaționali: profesori, elevi; stilul de conducere cel mai eficient în dezvoltarea abilităților de comunicare s-a demonstrat a fi stilul democratic. Metodologia didactică stimulativă pentru antrenarea deprinderilor și principierilor de comunicare este cea activ-participativă. Introducerea în procesul evaluării și a formelor de autoevaluare în situații educaționale diferite conduce la îmbunătățirea comunicării intrapersonale și interpersonale.

Dar toate aceste modalități de realizare a educației pentru comunicare în școală nu trebuie raportate doar la aria curriculară *Limbă și comunicare*, ci la toate ariile curriculare, desigur în procente diferite.

La aria curriculară *Matematică și științe*, se poate dezvolta un tip de comunicare specifică, comunicarea științifică. La aria curriculară *Tehnologie*, comunicarea va dobîndi un caracter practic-acțional, fără a fi neglijată comunicarea orală, care este deficitară.

În aria curriculară *Om și societate*, educația pentru comunicare devine nucleul dezvoltării capacitațiilor de inter-relaționare. Disciplinele socio-umane: istorie, psihologie, economie, sociologie, filosofie, dezvoltă tipuri diferite de comunicare cu trecutul, cu propria persoană, comunicarea cu grupuri mari de oameni, discursul filosofic, toate având elemente comune specifice: comunicarea interumană, cu funcțiile ei complexe cognitive, afective, reglatorii etc.

Aria curriculară *Cultură și artă* este, de asemenea, semnificativă pentru dezvoltarea comunicării în școală. Disciplinele de istorie, artă, desen sau altele, în funcție de profilul școlii, antrenează *comunicarea prin imagini și sunete* care contribuie la dezvoltarea emisferei drepte a creierului, echilibrând preponderența emisferei stângi.

Disciplinele sportive, deși ar părea la prima vedere că nu au legătură cu procesul comunicării, au o contribuție importantă la dezvoltarea unor elemente ale comunicării: suplețea, flexibilitatea, dezinvoltura, precizia, eleganța gesturilor și mișcărilor. Comunicarea corpului se poate îmbunătăți prin practicarea unui anumit sport.

Disciplinele sportive nu contribuie doar la o bună comunicare gestuală sau fizică, ci dezvoltă și acele elemente de fair-play, spontaneitate, corectitudine care intră în structura comunicării caracteriale, asigurând eficiența acestora.

Aria curriculară numită contribuie la educația comunicării în școală alături de aria *Limbă și comunicare*.

Sintetizând rolul arilor curriculare în educația comunicării în școală, putem concluziona:

- Toate arile curriculare au rol în educația comunicării în ponderi diferite, în funcție de particularitățile de vîrstă și individuale ale subiecților educaționali, de profil și nivelul școlii etc.
- Arie curriculare ca: *Limbă și comunicare*, *Om și societate*, *Cultură și artă*, *Consiliere* au un rol esențial în educația comunicării.
- Fiecare din cele 7 arile curriculare dezvoltă un tip specific de comunicare:
 - comunicarea lingvistică;
 - comunicarea științifică;
 - comunicarea tehnologică;
 - comunicarea socială;
 - comunicarea culturală;
 - comunicarea gestuală;
 - comunicarea intra și interpersonală.

Diferențiind aceste tipuri de comunicare, putem identifica și specificul fiecăruiu dintre ele: comunicarea lingvistică formează cultura cuvîntului, comunicarea științifică antrenează rigoarea științifică, comunicarea tehnologică este un tip de comunicare acțională, pe bază de acțiune eficientă, comunicarea socială este interpersonală sau în grupuri sociale mari, comunicarea culturală se distinge printr-un anumit nivel valoric raportat la cele mai semnificative achiziții culturale ale unei anumite epoci socio-istorice.

Aria curriculară a consilierii dezvoltă comunicarea intrapersonală cu sine și comunicarea interpersonală cu ceilalți.

Educația comunicării la nivelul întregii societăți se realizează prin mass-media, societatea civilă, comunicarea de cartier, stradă, microgrup profesional, de prieteni,

amici etc. Acest tip de educație a comunicării se integrează în ceea ce s-a numit *educația non-formală și informală*.

De obicei, comunicarea de stradă, cartier, microgrup de prieteni, amici are anumite caracteristici, uneori complementare, dar de cele mai multe ori contradictorii în relație cu comunicarea în școală. Astfel, limbajul argotic, iradierea unor emoții negative, copierea unor modele comportamentale negative sunt mai puternice în comunicarea informală decât în cea formală. Rolul educației formale, inclusiv în antrenarea comunicării este coordonator și reglator pentru celealte tipuri de educație a comunicării nonformale și informale. Pentru ca educația formală să-și poată îndeplini acest rol, școala trebuie să cunoască celealte medii în care subiectul educațional se dezvoltă, să folosească metodologii mai apropiate de cele specifice acestor medii ca să-și poată exercita influența. Metode, tehnici și procedee de predare – învățare – evaluare bazate pe joc, pe relații afective pozitive, neconflictuale, menite să dezvolte imaginația, sociabilitatea, creativitatea pot să contribuie la o legătura mai strânsă între educația comunicării în școală, în familie și în societate.

Obiectivele educației pentru comunicare

În funcție de mediul social în care se desfășoară comunicarea, obiectivele educației pentru comunicare pot fi:

- **în familie:** transformarea procesului de comunicare în principala modalitate de inter-relaționare, de soluționare a problemelor și conflictelor, în principala sursă de bucurie, mijloc educațional și scop de armonizare a coexistenței familiale. Această finalitate a educației pentru comunicare se poate realiza prin diferite metode și procedee specifice:
 - timp rezervat pentru comunicare;
 - acțiuni/activități specifice comunicării familiale (vizionarea de filme, spectacole, schimbul de idei, sentimente);
 - atitudini de receptivitate, toleranță, acceptare, permisivitate, simpatie, armonie bunăvoiință între membrii familiei ca atitudini stimulative pentru procesul comunicării;
 - relații de colaborare, întrajutorare, complementaritate nu de dominație, subordonare între membrii familiei;
 - o preocupare și conștientizare a necesității de a vorbi, de a comunica, de a crea și dezvolta acel spațiu comun de comunicare, propriu fiecărei familii etc.

Deși obiectivele educației comunicării în familie sunt predominant afective, de echilibrare, susținere și propulsie afectivă, obiectivele cognitive, psihomotorii, volitiv-caracteriale nu pot lipsi. Ele se subordonează comunicării afective, dar antrenarea lor este absolut necesară. Copilul pentru a fi iubit în mod autentic, trebuie cunoscut, înțeles, nu numai subiectiv, ci și obiectiv cu prioritățile și capacitatele sale. Formarea unor deprinderi absolut necesare comunicării: salutul, politețea, punctualitatea au cea mai puternică bază în familie. Abilitățile de inter-relaționare socială de acceptare a alterității, de comparare cu celălalt, atitudinile empatetice se dezvoltă în familie prin ceea ce s-a numit în literatura de specialitate socializare primară.

- **în școală:** obiectivele educației pentru comunicare sunt predominant cognitive și psihomotorii, obiectivele afective și cele volitiv-caracteriale fiind într-un mare deficit.

Obiectivele cognitive ale educației pentru comunicare în școală sînt: informative și formative.

În raportul dintre cantitatea și calitatea comunicării, educația pentru comunicare necesită: creșterea calității comunicării între profesor și elev, între disciplinele de învățămînt, între elevi, între profesori și inspectori, miniștri, între instituțiile educationale: familie, școală, mass-media (I. Pânișoară, 2003). Calitatea comunicării se poate evidenția prin anumite caracteristici:

- transformarea mediului educațional școală – universitate dintr-un mediu formal, instituțional, rece într-un mediu cald, dominat de un climat socio-afectiv pozitiv, plăcut, neconstrîngător;
- creșterea relației de pluridisciplinaritate și interdisciplinaritate între conținuturile educației;
- realizarea efectivă a parteneriatului educațional ca modalitatea esențială de interacțiune, și interdependență între profesori, elevi, părinți, agenți economici, culturali etc.;
- predominarea stilului didactic democratic participativ atât din punct de vedere didactic, cât și educațional etc.

Obiectivele afective ale educației pentru comunicare constau în dezvoltarea sentimentelor și pasiunilor pentru disciplinele de învățămînt pentru care elevii/studenții au aptitudini, antrenarea intereselor specifice în structura capacitaților specifice, dezvoltarea respectului față de cultură, a încrederii în forța educației, de modelare a personalității.

Obiectivele psiho-motorii ale educației pentru comunicare constau în formarea și dezvoltarea deprinderilor, pricerelor și abilităților de a comunica eficient, la momentul potrivit, în funcție de situație, de partenerii comunicării (profesori, elevi, studenți, inspectori, miniștri etc.). Comunicarea comportamentală se realizează prin ceea ce se numește în literatura de specialitate *limba jurnalului trupului* concretizat în privire, mimică, gestică, mers, îmbrăcămintă etc. (A. Pease, 1994).

Obiectivele volitiv-caracteriale ale educației pentru comunicare în școală se referă la antrenarea acestor structuri volitive, atitudinale, motivaționale de toleranță matură față de alteritate, de acceptare, de colaborare, de eficiență în relațiile didactice și educaționale.

Educația pentru comunicare, prin complexitatea și importanța ei, considerăm că reprezintă, alături de educația pentru valoare și pentru schimbare, o dimensiune coordonatoare a educației.

BIBLIOGRAFIE

1. Abric, J. C., *Psihologia comunicării. Teorii și metode*, Polirom, 2000, Iași
2. Bârliba , C., *Paradigmele comunicării*, E.D.P., București, 2000
3. Dulcan, D.C., *Inteligenta materiei*, Editura Teora, București, 1992
4. Haineș, I., *Introducere în teoria comunicării*, Editura Fundației România de miine, București, 1998
5. Muccielli, A., *Arta de a influența*, Polirom, 2002, Iași

6. Pânișoară, I.O., *Comunicare eficientă. Metode de interacțiune educațională*, Polirom, 2003
7. Pease, A, Garner, A., *Limbajul vorbirii*, Editura Polimark, București, 1994
8. Pease, A., *Limbajul trupului*, Editura Polimark, București, 1993
9. Stanton, N., *Comunicarea*, Editura Știință și Tehnică, București, 1995
10. Ţoitu, Al., *Pedagogia comunicării*, E.D.P., București, 2000

Evaluare
Educația pentru comunicare

1. Formulați o definiție personală a comunicării!
2. Comunicarea poate fi: a. energetică, b. substanțială, c. informațională. Dați cîte un exemplu pentru fiecare din aceste categorii ale comunicării, din experiența dumneavoastră personală!
3. Identificați trei probleme de comunicare din familia dumneavoastră!
4. Descrieți trei probleme de comunicare pe care le considerați cele mai frecvente în facultatea/grupa dumneavoastră.
5. Schițați trei programe de rezolvare a acestor probleme de comunicare, situîndu-vă mental în rol-status-ul de profesor inginer.

EDUCAȚIA PENTRU SCHIMBARE

Schimbarea reprezintă atât procesul, cât și produsul vieții, al evoluției, al dinamicii și transformării universale. Ca fenomen universal, schimbarea se regăsește la toate nivelele existenței: fizic, chimic, biologic, social, uman. Ca urmare, acest fenomen este studiat de științele, tehnologiile, artele care cercetează aceste domenii de activitate.

Ce este schimbarea pedagogică? Ce relație există între schimbarea pedagogică și alte tipuri de schimbare: educațională, didactică sau schimbarea în general?

Care sunt caracteristicile schimbării? Se regăsesc aceste caracteristici în schimbarea pedagogică? În ce constă actualitatea conceptului de *schimbare pedagogică*? Cum se poate realiza schimbarea pedagogică în sistemul educațional românesc? În ce constă specificul educației pentru schimbare? Care sunt obiectivele, conținuturile și strategiile schimbării pedagogice?

Acestea sunt doar cîteva probleme la care ne propunem să răspundem cu privire la educația pentru schimbare.

Schimbarea ca fenomen general poate fi clasificată:

1. după criteriul intenționalității ei în: spontană, voluntară;
2. după efectele sale generale în: pozitivă, negativă;
3. după criteriul timp în: de moment, de durată;
4. după raportul între asimilarea și acomodarea provocate de schimbare, aceasta poate fi : de transformare a mediului, de transformare a propriei persoane, de echilibru între transformarea mediului și transformarea proprii persoane;
5. după dinamica și adresabilitatea sa, schimbarea poate fi cercetată ca: proces, produs, personalitate;

6. după criteriul proceselor psihice implicate, schimbarea poate fi: cognitivă, afectivă, comportamentală, volitivă, caracterială, socială;
7. după criteriul numărului de subiecți la care se raportează, aceasta poate fi: individuală, de grup, socială;
8. după criteriul factorului determinant al schimbării, filogenia, ontogenia sau educația, schimbarea poate fi: filogenetică, ontogenetică, educațională;
9. după criteriul mediului la care se raportează schimbarea, aceasta poate fi: în familie, în societate, în școală, în alte medii;
10. după criteriul dimensiunii schimbării, aceasta poate fi: totală, parțială.

Analizată din aceste puncte de vedere, schimbarea pedagogică este:

- voluntară în mod predominant, intențională, conștientă;
- pozitivă;
- de durată;
- adaptativă;
- proces, produs și personalitate;
- cognitivă, afectivă, comportamentală, volitivă, caracterială;
- individuală, de grup, socială;
- educațională, se produce în toate mediile educaționale, dar în mod predominant în școală;
- poate fi atât totală, cât și parțială.

Schimbarea pedagogică are o sferă mai îngustă decât schimbarea educațională, dar mai largă decât schimbarea didactică.

Dacă schimbarea educațională se realizează mai mult sau mai puțin intenționat, conștient, organizat, în medii diverse ca familie, grup de prieteni, amici, școală la nivelul întregii societăți, schimbarea pedagogică se realizează în aria de acțiune a științei pedagogice, cu metodele pedagogice, în mod planificat, programat, organizat. Schimbarea pedagogică nu este doar o schimbare didactică, deoarece nu vizează doar procesul de predare – învățare – evaluare ci întreaga personalitate a subiectului educațional, relațiile sale interumane, integrarea sa social-utilă. Caracteristicile esențiale ale schimbării sunt comune conceptului de *schimbare*, dar schimbarea pedagogică are specificul ei: caracterul conștient, caracterul planificat, programat, organizat, caracterul global, deoarece se referă la instituții de învățămînt, concepții pedagogice, practica pedagogică, relația formatori – beneficiari, obiectivele, conținuturile, strategiile, evaluarea procesului de învățămînt (M. Stanciu, A. Stoica).

Actualitatea conceptului de *schimbare pedagogică* este dată de :

- Creșterea vitezei de schimbare generală, în special tehnologică și ca urmare a vitezei de schimbare socială;
- Accentuarea efectelor negative ale schimbării;
- Criza educațională actuală, la nivel mondial.

Parcursind cele trei valuri ale tehnologiei (A. Toffler), schimbarea devine din ce în ce mai alertă, de la valul agricol către valul industrial, spre cel actual, informațional. Deși ca perioade istorice cele trei valuri sunt din ce în ce mai scurte (de la 10000 î.Hr., cînd a început practicarea agriculturii, pînă la 1970, cînd a început societatea informațională), viteza schimbărilor este din ce în ce mai mare. Fiind din ce în ce mai rapidă

schimbarea comportă și o doză din ce în ce mai mare de risc, implicînd efecte negative care pot depăși efectele pozitive.

A.Toffler vorbește despre un *soc al viitorului*, referindu-se la dificultățile de adaptare ale oamenilor, la schimbările tehnologice produse tot de ei. El se referă la şocul pe care societatea americană îl resimte după 1970, cînd industrializarea cunoaște o nouă etapă, de informatizare și robotizare. Dacă omul societății agricole era în mod organic legat de natură, omul societății industriale devine omul-mașină, iar omul societății actuale nu numai că se îndepărtează din ce în ce mai mult de natură, dar se și întoarce împotriva ei, distrugînd-o.

Această ruptură între om și mediul său de existență reprezintă schimbarea cea mai evident negativă pe care a generat-o omul ca reprezentant al speciei umane.

Tehnologia este generatoare de schimbare pe plan economic, social, cultural, educațional etc. La aceste schimbări fie că sunt pozitive fie că sunt negative, omul trebuie să se adapteze. Cu cît își construiește o lume culturală mai elevată, cu atât efortul său de adaptare este din ce în ce mai mare. Actuala cultură digitală a informației solicită noi eforturi de adaptare ale omenirii, care au atât efecte pozitive, cât și negative.

Educația cunoaște periodic crize de creștere, de dezvoltare într-un continuu proces de adaptare la realitate. Actuala criză educațională, pe plan mondial este generată de:

- informatizarea conținuturilor educaționale în întregul sistem de învățămînt;
- deplasarea accentului de pe formare pe autoformare și dificultățile întîmpinate de subiecții educaționali;
- criza valorilor familiale, spirituale, culturale;
- ciocnirea între cultură și civilizație etc.

Ca urmare, educația pentru schimbare nu este doar necesară, ci și stringentă. Educația pentru schimbare se poate defini prin obiective, conținuturi, strategii specifice.

Obiectivele educației pentru schimbare sunt:

1. cognitiv-informativ și cognitiv-formative;
2. afective;
3. psihomotorii, comportamentale;
4. volitiv-caracteriale.

Specificul obiectivelor pedagogice în cazul educatiei pentru schimbare se referă la caracterul lor sintetic, predominant atitudinal.

Obiectivele cognitiv-informativ se referă la dobîndirea de către subiecții educaționali a informațiilor necesare pentru a face față schimbării. Informarea din cît mai multe domenii de activitate, filtrată de propriile sisteme valorice bine închegate, analizată, sintetizată și evaluată în mod corect, contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive, de adaptare la schimbare. Dar adaptarea la schimbare are o structură complexă: cognitivă, afectivă, comportamentală, socială. Adaptarea cognitivă la schimbare se poate învăța, ea nu este un dat. Dezvoltarea trăsăturilor cognitive de flexibilitate, originalitate, creativitate în general sunt cele care stimulează și asigură adaptarea cognitivă la schimbare, constituindu-se în obiectivele cognitiv-formative ale educației pentru schimbare.

Obiectivele afective se referă la antrenarea sentimentelor de încredere față de schimbare, de speranță în pozitivitatea schimbării, de optimism față de posibilitatea adaptării la schimbare.

Adaptarea afectivă la schimbare constituie nucleul schimbării, zona care face legătura între schimbarea cognitivă și cea comportamentală, zona magmatică, pregătind convingerile despre schimbare.

Obiectivele psihomotorii și comportamentale se concretizează în formarea și dezvoltarea deprinderilor, pricerelor, abilităților de a răspunde la schimbare și chiar de a provoca schimbarea. Exercițiul de a recepta schimbarea, de a accepta riscurile schimbării trebuie repetat pentru ca subiecții educaționali să-și poată dezvolta abilitățile pentru schimbare.

Obiectivele volitiv-caracteriale pot fi considerate cele mai importante obiective ale educației pentru schimbare. Ele constau în:

- formarea atitudinilor favorabile schimbării pozitive;
- dezvoltarea motivației intrinseci pentru schimbare;
- antrenarea caracterului flexibil, original și stabil în același timp al subiecților educaționali, pentru a depăși efectele negative ale schimbării.

Conținuturile educației pentru schimbare sunt predominant non-formale și informale, dar pot fi regăsite și în educația formală (T. Cozma). Actualizarea conținuturilor educației formale, organizarea interdisciplinară și modulară a acestor conținuturi asigură o bună educație pentru schimbare.

Strategia educației pentru schimbare este reprezentată de stilurile didactice democratice, de metodele activ-participative, de informatizarea procesului de învățămînt și educațional.

Educația pentru schimbare are și anumite riscuri :

- schimbarea în sine, cu orice preț, schimbarea-modă;
- schimbarea superficială;
- schimbarea accidentală;
- schimbarea extremă;
- schimbarea dezechilibrată față de stabilitate.

Educația pentru schimbare trebuie să pregătească subiecții educaționali și pentru a înfrunta riscurile schimbării, pentru a depăși obstacolele schimbării ca schimbare. Educația pentru schimbare nu își propune formarea unei personalități schimbătoare, ci a unei personalități puternice, dinamice, flexibile, capabile să răspundă la schimbarea necesară și să genereze schimbarea necesară.

BIBLIOGRAFIE

1. Bârza ,C., *Arta și știința educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995
2. Cozma, T., *Școala și educațiile paralele*, Universitatea „A.I.Cuza”, Iași, 1988
3. Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Editura Polirom, Iași, 1997
4. Cristea, S., *Pedagogie generală. Managementul educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996

5. De Landsheere, V, *L'éducation et la formation*, P.U.F., Paris, 1992
6. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1995
7. Lisievici, P., *Calitatea învățământului. Cadru conceptual, proiectare și evaluare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997
8. Rezoluția *Scoala la răscruce – Schimbare și continuitate în curriculum-ul din învățământul obligatoriu*, 200, MEN, Consiliul Național pentru Curriculum, Sinaia, 22-24 noiembrie 2001
9. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Editura Polirom, Iași, 1999
10. Stoica, A., *Reforma evaluării în învățământ*, Editura Sigma, București, 2000
11. Toffler, A., *Șocul viitorului*, Editura Politică, București, 1973
12. Toffler, A., *Al treilea val*, Editura Politică, București, 1983

Evaluare

Educația pentru schimbare

1. Formulați o definiție personală a *schimbării pedagogice*.
2. Elaborați un proiect de schimbare personală cu ajutorul mijloacelor educaționale.
3. În actuala etapă de dezvoltare a societății românești, schimbarea pedagogică este:
 - a. necesară;
 - b. obligatorie;
 - c. stringentă.

Argumentați de ce!

În cadrul proiectului de schimbare personală, se va elabora un proiect de schimbare pedagogică care să reflecte nevoile și potențialul individualizării în procesul de învățare și dezvoltare. Proiectul va include următoarele elemente:

- Definirea obiectivului și mijloacelor de realizare a schimbării pedagogice;
- Identificarea problemelor și rezoluția acestora;
- Descrierea schimbării pedagogice și modul în care aceasta va influenta procesul de învățare și dezvoltare;
- Planificarea activităților și resurselor necesare implementării schimbării pedagogice;
- Monitorizarea și evaluarea proiectului de schimbare pedagogică;
- Recomandările și lecțiile învățabile rezultante din experiența proiectului.

IV. EDUCAȚIA PENTRU SOCIETATEA CUNOAȘTERII. EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ. EDUCAȚIA INTELECTUALĂ – FUNDAMENTE CONCEPTUALE ALE EDUCAȚIEI CONTEMPORANE

EDUCAȚIA PENTRU SOCIETATEA CUNOAȘTERII

Educația pentru societatea cunoașterii reprezintă forma actuală a educației intelectuale, răspunsul educației la provocările societății cunoașterii. În ultimii 20 de ani, cunoașterea a devenit activitatea cea mai dinamică a societății, cunoștințele dublindu-se o dată la 5 ani, generând adevărate explozii informaționale. Ce facem cu aceste cunoștințe, la ce folosesc ele? Educația ca subsistem al societății este chemată să răspundă la aceste întrebări.

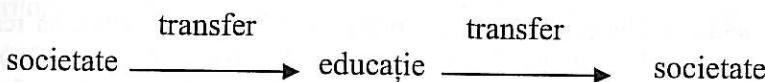
O societate în care cunoașterea are rolul determinant, dar nu este cunoaștere în sine, ci pentru sine și pentru societate, în care cunoașterea este orientată valoric este societatea cunoașterii. Educația are rolul esențial în orientarea valorică a cunoașterii.

Orientarea valorică a cunoașterii este o acțiune cu mari riscuri, dintre care cel mai mare, poate, este ideologizarea cunoașterii.

Mașinile introduse în industrie de reprezentanții burgheziei erau considerate valori burgheze și au fost distruse ca fiind dușmanii muncitorilor.

Orientarea valorică a cunoașterii se referă la selecția valorilor economice, politice, științifice, tehnice, culturale după criterii stabilite de comunitățile respective, potrivit intereselor comune, cu scopul propășirii societății în ansamblul ei.

Dar valorile selectate nu trec automat în patrimoniul societății, ci prin intermediul educației. Educația ca subsistem nodal al societății este cea care realizează transferul de cunoștințe, pe de o parte de la societate și pe de altă parte, către societate.



Transferul de cunoștințe este orientat valoric, de către educație. Dar pentru ca educația să-și poată îndeplini rolul de subsistem nodal care orientează valoric cunoașterea, ea trebuie să primească cele mai importante investiții umane, financiare și materiale. Țările în care educația este finanțată în acest fel (Danemarca, Japonia) sunt cele în care dezvoltarea social-umană este maximă. (G. Văideanu, 1988).

Educația pentru societatea cunoașterii nu-și propune doar transmiterea cunoștințelor științifice și dezvoltarea structurilor cognitive ale subiecților educaționali.

Educația pentru societatea cunoașterii accentuează acele caracteristici ale educației intelectuale ca:

1. interculturalitatea;
2. inter și transdisciplinaritatea;
3. echilibrul;
4. creativitatea;
5. proactivismul;
6. conștientizarea;
7. raționalitatea;
8. comprehensiunea;
9. dinamismul;
10. cooperarea.

1. Interculturalitatea are o componentă informativă, care se referă la cunoașterea celorlalte culturi și o componentă formativă, care constă în formarea și dezvoltarea structurilor cognitive de receptivitate față de alte culturi, de înțelegere a specificului cultural al altor popoare, de apreciere a valorilor de cultură și civilizație – altele decât cele proprii.

Într-o lume din ce în ce mai globalizată, educația pentru cunoașterea interculturală implică simultan afirmarea fiecărei culturi prin normele sale specifice, dar și deschiderea către alte culturi în perspectiva unei civilizații comune (C. Cucoș).

2. Educația pentru cunoaștere are în societatea cunoașterii, în mod necesar, un caracter inter și transdisciplinar. Cunoașterea actuală, pentru a putea reflecta complexitatea lumii și interacțiunea crescîndă dintre fenomene și procese, trebuie să devină din ce în ce mai inter și transdisciplinară. Tot mai multe științe, tehnologii, discipline științifice cercetează tot mai multe aspecte ale evoluției lumii fizice, chimice, biologice, psihice, sociale contemporane. Dar aceste rezultate ale cunoașterii din diferite domenii de activitate trebuie intercorelate în sisteme complexe de cunoștințe, în discipline de graniță, în studii transdisciplinare pentru a putea surprinde complexitatea și evoluția lumii actuale (G. Văideanu).

3. Echilibrul educației pentru cunoaștere este necesar pentru caracterul intercultural și transdisciplinar al acestieia.

Educația pentru societatea cunoașterii, pentru a fi eficientă, trebuie să realizeze echilibrul între cunoștințele teoretice și cele practice, aplicative, între cunoștințele științifice, tehnice, artistice, morale, ale cunoașterii etc., între structurile cognitive, afective și volitive ale personalității, între elementele individuale și de grup ale societății.

Educația pentru cunoașterea echilibrată se referă la cunoașterea:

- propriei persoane și personalități;
- a familiei;
- a mediului înconjurător;
- a propriei țări;
- a culturii proprii;
- a culturii altor popoare.

Această misiune a *educației pentru societatea cunoașterii* se poate realiza prin îmbinarea educației formale cu educația non-formală și informală. Cu cât intervin în acțiunea educațională mai multe instituții școlare, familia, mass-media, biserică, cu cât interacționează mai multe forme ale educației între ele, cu atât educația pentru cunoaștere este mai echilibrată (Chambart de Lawue).

4. Educația pentru cunoașterea creativă

Cunoașterea creativă este forma cunoașterii care aduce cel mai mare surplus de noutate și originalitate. Ea se bazează pe cunoașterea reproductivă, dar nu se reduce la aceasta. În școală, educația pentru cunoașterea creativă se poate realiza prin: aplicarea adecvată a metodelor activ-participative de predare – învățare – evaluare. Scopul educației pentru cunoașterea creativă este formarea personalității creative a subiecților educaționali (E. Landan, 1980).

Personalitatea creativă se distinge prin:

- perceptie creativă;
- sensibilitate la probleme;
- gîndire divergent-euristică;
- aptitudini specifice unui anumit domeniu de activitate;
- atitudini creative, de deschidere, colaborare și toleranță;
- rezistență la frustrare – capacitate de efort intelectual – perseverență, optimism.

Percepția creativă se poate dezvolta în școală prin antrenarea elementelor de observație la lecție, prin folosirea elementului inductiv, a descoperirii, a mijloacelor didactice diverse etc.

Sensibilitatea la probleme se poate forma prin metode cum ar fi conversația euristică, problematizarea.

Gîndirea divergent-euristică se dezvoltă prin metode ca rezolvarea de probleme, dezbaterea, conversația euristică.

Fiecare elev are anumite înclinații aptitudinale în descoperirea cărora școala are un rol deosebit. Metodele personalizate de lucru individual, pe grupe, pe bază de fișe de lucru contribuie la dezvoltarea aptitudinilor într-un anumit domeniu de activitate.

Atitudinile creative se pot forma prin intermediul tuturor disciplinelor de învățămînt, dar mai ales la discipline ca psihologie, filosofie, sociologie etc.

Elaborarea obiectivelor afective și volitiv-caracteriale ale fiecărei lecții sau teme, comunicarea acestor obiective către subiecții educaționali contribuie la formarea trăsăturilor de optimism, perseverență, rezistență la frustrare a acestora.

5. Educația pentru cunoașterea proactivă se concretizează în:

- provocarea fenomenelor și proceselor;
- inițiativa în comunicare;
- acțiunile de *căutare* a noilor informații, de *selecție* a cunoștințelor importante și utile, de formare a criteriilor de gîndire critică, de dezvoltare a capacităților de exprimare personală – de angajare la efort – de dezvoltare a deprinderilor, obișnuințelor și abilităților practice.

Educația pentru cunoaștere proactivă este necesară datorită dinamismului fără precedent al lumii, datorită creșterii interdependențelor între fenomene și procese, datorită transformărilor uneori neașteptate în cultură și educație (I. Nicola).

Educația pentru cunoaștere proactivă este chemată să reducă gradul de incertitudine, de insecuritate și neliniște a omului în fața schimbării și a viitorului. Dacă în școală, de la vîrstele cele mai mici, elevii vor primi sarcini individuale sau de grup, de a căuta diferite informații sau chiar surse informative, de a le selecta, dacă vor învăța demersurile generale de căutare a informațiilor, de selecție și gîndire critică, dacă vor fi evaluați după criterii non-repetitive, ci creative, își vor putea dezvolta structurile proactive ale personalității lor.

6. Conștientizarea

Educația este prin specificul său un proces conștient, proiectat, planificat, organizat, care vizează transformări benefice ale personalității subiecților educaționali.

Creșterea caracterului conștient al educației constituie o cerință a educației contemporane.

Influențele asupra persoanei care învăță sînt din ce în ce mai multe și mai diverse, școala neputînd să le monitorizeze și să le modeleze pe toate din punct de vedere valoric și educațional. Ca urmare, cu cât subiectul educațional este mai conștient în selectarea și prelucrarea acestor influențe ale mediului asupra propriei personalități, cu atît rolul lor este mai benefic.

Trecerea prin filtrul propriu al subiecților educaționali, a influențelor familiale, ale grupului de amici, ale grupurilor de cartier, de la colțul străzii, ale influențelor mass-media, ale societății în general reprezintă mecanismul prin care poate fi crescut caracterul conștient al educației contemporane. Dar însuși acest mecanism de conștientizare se poate învăța în școală prin dezvoltarea atitudinilor interogative asupra noilor influențe, prin amînarea reacțiilor instinctuale la noi stimuli, prin stimularea autocunoașterii și autoeducației subiecților educaționali.

7. Raționalitatea

Într-o lume din ce în ce mai nerățională, omul nu poate contracara tendințele spre haos decât prin introducerea unei ordini din ce în ce mai complete și mai organizate. Cele două caracteristici ale evoluției lumii contemporane, creșterea complexității și a interdependențelor sunt generatoare și de efecte de dezordine sau chiar de haos. Anticiparea acestor efecte posibil negative ale dezvoltării societății, elaborarea unor strategii de diminuare sau reducere a acestor efecte negative (poluare, conflicte) se pot realiza și prin angajarea instituțiilor educaționale și a subiecților educaționali în procesul de introducere, păstrare și creștere a raționalității în lume.

Dominarea impulsurilor umane de toate tipurile de către rațiune este mecanismul psihologic, care se poate antrena în procesul educațional. Deprinderile non-conflictuale, pricerile de protecție a mediului, atitudinile colaborative, structurile raționale ale personalității se pot dezvolta în școală printr-un demers planificat și perseverent (I. Alexandrescu, 1988).

8. Comprehensiunea

Cunoașterea comprehensivă nu se identifică în totalitate cu forma rațională a cunoașterii, ci reprezintă o îmbinare între cunoașterea rațională și cea afectivă.

Cunoașterea comprehensivă este o cunoaștere valorică, situînd în vîrful piramidei valorice calitatea umană (I. Rudică).

Cunoașterea comprehensivă este specifică științelor spiritului, spre deosebire de cea rațională, care este caracteristică pentru științele naturii. Cunoașterea motivației ființei umane, a intereselor și aspirațiilor persoanei concrete în situație reprezintă forma cunoașterii care se realizează prin metode ca jocul de rol, simularea, prin mecanisme cum ar fi empatia. Cunoașterea empatetică este cea care îmbină aspectele pur cognitive cu cele de natură subiectivă, afectivă, simpatetice ale cunoașterii.

Cunoașterea comprehensivă este deficitară în procesul educațional, mai ales în învățămîntul românesc, unde descentralizarea și democratizarea autentică nu s-au realizat încă.

Din punct de vedere instituțional, descentralizarea reală constă în trecerea de la decizia de tip control, de la nivelul Ministerului Educației, la decizia locală, mai aptă să satisfacă necesitățile reale ale școlii în relația sa firească cu comunitatea locală (agenți economici, părinți etc.).

Descentralizarea autentică se referă la creșterea gradului de comunicare profesor – profesor, profesor – elev, profesor – inspector, elev – elev în spațiul educațional, cu scopul îndeplinirii misiunii educației și școlii în unitate, cu interesele și aspirațiile elevilor, profesorilor, părinților ca parteneri educaționali.

9. Educația pentru cunoașterea dinamică presupune adaptarea educației la ritmul schimbărilor actuale prin folosirea eficientă a tuturor mijloacelor cunoașterii dinamice: calculatorul, internetul, prin dezvoltarea gîndirii imagistice, digitale, prin antrenarea capacitaților rezolutive, ale deciziei rapide, ale acțiunii eficiente.

Dezvoltarea gîndirii imagistice

Folosirea din ce în ce mai mult a calculatorului și a internetului a determinat necesitatea comparării culturii digitale cu cea bazată pe carte. Cultura cărții a contribuit la dezvoltarea centrilor nervoși din emisfera stîngă, în defavoarea celor din emisfera dreaptă. Caracterul predominant realist al învățămîntului a antrenat structurile cerebrale din emisfera stîngă, specializată pe limbaj și cogniție. Emisfera dreaptă, specializată pe structuri imagistice, spațiale a fost neglijată de învățămîntul tradițional. Introducerea calculatorului în procesul educațional a antrenat și structurile cerebrale din emisfera dreaptă, contribuind chiar la conturarea unei culturi digitale.

Dacă fiecare din cele două tipuri de culturi are atât avantaje, cât și dezavantaje, soluția cea mai eficientă pentru învățămînt considerăm că este o îmbinare a avantajelor ambelor tipuri de cultură și reducerea la maxim a dezavantajelor predominării uneia sau alteia dintre culturi.

10. Educația pentru cunoașterea colaborativă

Globalizarea lumii actuale, creșterea interdependențelor între fenomene și procese, între culturi, între națiuni, între oameni determină în mod imperativ cunoașterea de tip colaborativ.

Aceasta în procesul educațional are în centrul său tehnologia didactică bazată pe metodele, tehniciile și procedeele lucrului pe grupe. În școală, lucrul pe grupe se poate folosi de la învățămîntul primar pînă la învățămîntul superior în mod adecvat, în funcție de vîrstă, dar și de particularitățile subiecților educaționali.

Învățământul pe grupe se poate organiza în mod diferit, după criterii diferite, rezultând :

- grupe	- omogene
	- eterogene

în ceea ce privește nivelul de pregătire, interesele, motivația subiecților educaționali.

- lucrul pe grupe la începutul lecției, pe parcursul lecției sau la sfîrșitul lecției.

-grupe de	- selecție
	- prelucrare
	- evaluare

a cunoștințelor.

- grupe cu sarcini	- identice
	- diferite

-grupe	- formale – în școală
	- non-formale – în cercuri pe materii
	- informale – de cartier, de amici

Cunoașterea colaborativă poate fi abordată atât ca scop, cât și ca mijloc didactic și educațional.

Cunoașterea colaborativă ca finalitate a cunoașterii este cunoașterea pentru acțiune, pentru ceilalți, pentru societate. Dar în același timp, cunoașterea colaborativă poate fi înțeleasă ca mijloc de acțiune prin intermediul grupului, al colaborării și comunicării interindividuale sau de grup.

Ambele semnificații ale cunoașterii collaborative, atât ca scop, cât și ca mijloc de educație, sunt cele care întregesc conceptul de *cunoaștere colaborativă*.

Societatea cunoașterii, este într-o relație intrinsecă, de interdependență, de feed-back cu educația pentru cunoaștere.

Modalitățile de realizare a educației pentru societatea cunoașterii sunt multiple și diverse, dar în centrul acestora se află informatizarea învățământului.

EDUCAȚIA INTERCULTURALĂ

1. Concept și problematică

Educația însăși reprezintă procesul de transmitere a culturii de la o generație la alta, procesul de selecție și vehiculare a valorilor diferite: economice, politice, culturale, general-umane, dar și specifice unor spații și timpuri diferite.

În acest fel, educația este în mod implicit interculturală, deoarece se raportează la culturi diferite atât în ceea ce privește structurarea, cât și evoluția lor.

Problema care se pune este de a corela în mod conștient și organizat aspectele隐含的 ale educației interculturale cu cele expuse.

diferite, Ce este interculturalitatea? Micheline Rey (*cf.* Cucoș, 1995) arată că aceasta înseamnă:

- interacțiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate;
- recunoașterea valorilor, a modurilor de viață, a reprezentărilor simbolice la care se raportează ființele umane, recunoașterea interacțiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiași culturi și între diferite culturi.

Educația interculturală constituie o opțiune ideologică în societățile democratice și vizează pregătirea subiecților educaționali pentru recunoașterea diferențelor culturale în interacțiunea și unitatea lor superioară. Principiile educației interculturale în școală sunt: toleranță înțeleasă nu ca îngăduință, ci ca respect mutual, egalitatea sau complementaritatea dintre valori. Valorile particulare veritabile comportă o potențialitate și o disponibilitate funciară, de deschidere către valorile generale, spre care tind ființele umane. Interculturalismul este un instrument pentru ameliorarea sănselor și a insertiei optimale a populațiilor străine în viața economică și socială a majorității.

2. Diferențieri conceptuale

Societatea umană pe axa evoluției sale istorice devine din ce în ce mai complexă. Fenomene ca migrația, multiplicarea contactelor științifice, tehnice, umane, dispariția frontierelor nete sunt realități ale lumii moderne. La aceste realități se poate răspunde în mai multe feluri: prin asimilarea unei culturi de către alta; prin multiculturalism, care înseamnă afirmarea notelor specifice fiecărei culturi fără influențe reciproce; prin interculturalism care implică simultan afirmarea fiecărei culturi în normele specifice, dar și prin deschiderea către alte culturi în perspectiva unei civilizații comune (Hubert Hannoun, 1989).

Cel mai adecvat răspuns la complexitatea lumii actuale este interculturalismul.

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi și continue care implică acceptabilitatea altuia, toleranță, coexistență plurală, dar cu sansa afirmării propriilor poziții. Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curente religioase, gândirea științifică, modelele și curentele artistice, ideologii.

Cultura contemporană nu este decât un proces de reluare, transformare, transpozitie, variație a unor teme culturale mai vechi, în funcție de noile contexte socio-umane. Renașterile culturale înseamnă nu numai apariția unor elemente culturale noi, ci și mutații de accente, restabilirea unor coduri culturale uitate, redescoperirea unor expresii culturale (R. Bega).

Multiculturalismul european presupune o bogătie potențială, cu condiția să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi și să se poată converti într-un veritabil interculturalism.

Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăși cultura respectivă. Politicile educative și culturale trebuie să fie deschise nu numai la valorile naționale, ci și la cele internaționale. Există o cunoaștere relațională centrată pe dialectica dintre dependență și autonomie față de altul pe care M. Salmona o numește cunoaștere phorică (de la grecescul *phorein* care înseamnă „a presta”, „a suporta”, „a asuma independența și autonomia altuia și a sinelui”).

Formarea pentru **phoric** constă în „conștientizarea actorilor cu dificultățile relationale în termeni afectivi prin raport cu eșecurile, temerile, grijile fiecărui” (Dominique, 1991). Încă din 1950, Louis Meylan anunță virtuțiile unei ecuații interculturale „loialitate, respectul persoanei umane, toleranța, simpatia, generozitatea și spiritul de întrajutorare” (cf. C. Cucoș).

Dialogul cultural este în același timp o strategie de interogare intraculturală asupra propriilor fundamente culturale, cît și asupra deosebirilor sau opacităților față de alte culturi. Nu există cultură bună sau rea, civilizație pozitivă sau negativă, ci cultură și civilizație complexă cu elemente diferite și specifice, într-o evoluție și selecție firească cu o valoare circumstanțială mai mare sau mai mică (L. Blaga). Sarcina școlii de azi este de a forma la elevi o conștiință europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul și solidaritatea față de cultura altor popoare. Valori-cheie ca: aspirația către democrație, respectul drepturilor omului, drepturile copiilor, justiția socială, echilibrul ecologic, toleranța și pacea trebuie să fie prevăzute în programele școlare și dezvoltate în procesul de învățămînt.

Educația interculturală este un răspuns specific pedagogic la problemele apărute ca urmare a amplificării fenomenului migraționist modern. Principiile unei astfel de educații ar putea fi (Consiliul Europei, 1983):

- educația interculturală nu se substituie organizării clasice a școlii, ea este un mijloc; prin școală își atinge mai bine scopurile de democratizare, egalizarea șanselor și difuziune culturală;
- interculturalismul înseamnă recunoașterea reciprocă a culturilor de origine și de primire – în cazul migrației – precum și a diversității expresiilor culturale ale imigrantilor și autohtonilor. Aceste culturi nu sunt fixe, înghețate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul contactelor multiple;
- recunoașterea egalității valorilor, a culturilor nu înseamnă dispariția diferențelor dintre ele. Școala trebuie să releve și să cultive aceste diferențe într-un context mai larg;
- criteriile de evaluare școlară nu trebuie să fie sociale sau etnocentriste;
- conținutul învățămîntului trebuie să fie reexaminat din perspectiva interacțiunii dintre cunoștințele cu caracter general-uman cu cele specific culturale;
- formarea inițială și continuă a formatorilor este o cale de asigurare a implementării principiului interculturalității;
- un rol important în educația interculturală revine și altor instituții educaționale: familia, biserică, organizațiile de tineret.

3. Identitate – alteritate

Orice identitate se construiește în cadrul unei relații de diferență – asemănare cu ceea ce este altul (T. Rudică).

A discuta despre identitatea individuală sau colectivă presupune o abordare interactionistă și situațională.

P. Tap (cf. C. Cucoș, 1995) definește identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice și de reprezentări prin care actorul social-individual sau colectiv își orientează convingerile sale, își construiește istoria, caută să-și rezolve contradicțiile prin relaționarea la alți actori sociali, fără de care nu se poate defini și percepere satisfăcător.

Pentru E.H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate și de similitudine cu sinele în relațiile și acțiunile externe.

Sunt și teoreticieni care analizează chestiunea identității, punând în prim-plan ipostazele schimbării și adaptării la situații și roluri diferite, vorbindu-se despre o identitate circumstanțială.

Alteritatea este privită, de asemenea, din mai multe puncte de vedere. Din perspectiva organicistă a lui O. Spengler, se susține incomunicativitatea culturilor, fiecare cultură constituie după el o unitate închisă ce nu comunică cu celelalte. Dar cea mai mare parte a gînditorilor contemporani sunt de acord cu interacțiunea necesară și benefică dintre culturi.

M. Rey (1985) vorbește despre necesitatea abordării stereoculturale în învățămînt, care facilitează recunoașterea și conștientizarea filtrelor culturale.

4. Obiectivele educației interculturale

Obiective cognitive

1. Transmiterea și asimilarea cunoștințelor despre: cultură, interculturalism, identitate și alteritate culturală, toleranță, complementaritatea valorilor.

2. Formarea și dezvoltarea structurilor cognitive de recepție și prelucrare a acestor noțiuni.

- **receptivitatea** pentru o altă cultură, pentru limbă și limbaje culturale diferite, pentru stiluri de viață și reguli de comportament diferite;
- **analiza** lucidă a istoriei diferitelor popoare și națiuni;
- **sinteză** componentelor comune ale unor culturi diferite într-un sistem conceptual nou, intercultural;
- **evaluarea** corectă a contribuției unor culturi diferite la tezaurul cultural al umanității.

Obiectivele afective pot fi:

1. Formarea și dezvoltarea dispozițiilor spirituale de deschidere față de altă cultură, de acceptare a specificului cultural, și nu de închidere, respingere, negare.

2. Formarea și dezvoltarea sentimentelor și pasiunilor pentru valorile autentice, indiferent de cultura căreia îi aparțin, dragostea pentru cultură, respectul pentru cultura și civilizația diferită de cea proprie, încredere în forța modelatoare a culturii.

3. Formarea și dezvoltarea convingerilor culturale, a atitudinilor superioare de valorizare a culturii, de promovare a aspectelor culturale ce rezistă timpului și eroziunii morale.

Obiectivele psihomotorii

1. Formarea și dezvoltarea deprinderilor, obișnuințelor și priceperilor interculturale:

- de a înțelege și a vorbi o limbă străină;
- de a accepta tradițiile culturale ale altrei persoane sau grup social;
- de a se comporta după regulile celuilalt.

2. Dezvoltarea abilităților interculturale de:

- comunicare;
- comportament;
- persuasiune.

În realitate, aceste obiective sănt complexe, în structura lor integrîndu-se atât componente cognitive, cît și afectiv-motivaționale, psihomotorii și comportamentale sau volitiv-caracteriale.

BIBLIOGRAFIE

1. Alexandrescu, I., *Persoană, personalitate, personaj*, Editura Junimea, Iași, 1988
2. Berger, R., *Artă și comunicare*, Editura Meridiane, București, 1976
3. Blaga, L., *Opere. Trilogia culturii*, Editura Minerva, București, 1985
4. Bontăș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
5. Chaumbart de Lawne, P., *Cultura și puterea*, Editura Politică, București, 1982
6. Cucoș, C., *Pedagogie. Reconsiderări, evaluări, interpretări*, Editura Univ. „Al.I.Cuza”, Iași, 1995
7. Landan, E., *Psihologia creațivității*, E.D.P., București, 1980
8. Moles, A., *Psihologia kitsch-ului*, Editura Meridiane, București, 1980
9. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
10. Rudică, T., *Niveluri ale conducei umane*, Editura Junimea, Iași, 1984
11. Văideanu, G., *Educația la frontieră dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
12. Vianu, T., *Estetica*, Editura pentru literatură, București, 1968

Evaluare *Educația interculturală*

1. Educația interculturală își propune să coreleze aspecte diferite ale unor culturi diferite în mod:
 - a. implicit;
 - b. explicit.
2. Interculturalitatea înseamnă:
 - a. recunoașterea diferențelor culturale;
 - b. asimilarea unei culturi de către o altă cultură.
3. O anumită cultură este cu atât mai națională cu cât are un caracter mai:
 - a. specific determinat;
 - b. internațional.
4. Identificați cîteva dintre virtuăți ale educației interculturale!
5. Recunoașterea unor culturi diferite înseamnă:
 - a. dispariția diferențelor dintre ele;
 - b. subordonarea lor;
 - c. egalizarea valorică a lor.
6. Identitatea individuală sau colectivă presupune:
 - a. izolare de celălalt;
 - b. compararea cu celălalt.

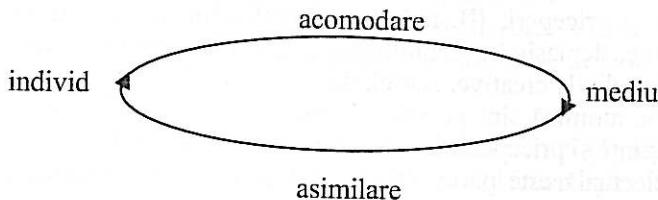
se atîst
nentale

7. Identificați 3 obiective ale educației interculturale !
8. Ce abilități acționale interculturale v-ați format pînă acum ?
9. Identificați 3 manifestări culturale (pozitive) împrumutate de la alte culturi, după 1989, în România !
10. Identificați 3 exemple negative de interculturalitate prezente în educația informală în România !

EDUCAȚIA INTELECTUALĂ

1995

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 tînde 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.

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 vîrstă 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 cît 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 rîndul lor, conduc la asimilarea de noi informații.

1. Caracteristicile educației intelectuale

Într-o lume globalizată și multidimensională, cele mai importante caracteristici ale educației intelectuale sunt:

- 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, atât cunoștințele și priceperile de a fabrica bombă atomică sunt pe primul plan, cât și atitudinile pozitive de folosire a acestor cunoștințe și priceperi, de fizică nucleară pentru apărarea țării.
- 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 vîrstă.
- educația intelectuală constituie baza celorlalte componente ale educației (morală, estetică, fizică), fiind în același timp deschisă „noilor educații”.

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 reîngătirea 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, în sensul valorilor superioare.

În acest sens al deplasării obiectivelor intelectuale către autoformare și creativitate, I. Nicola sintetizează aceste obiective în:

- a. Informarea intelectuală;
- b. Formarea intelectuală;
- c. Dezvoltarea potențialului creativ.

a) **Informarea intelectuală** are anumite caracteristici care corespund transformărilor lumii moderne: viteza schimbărilor, globalizarea etc.

Astfel informarea intelectuală actuală trebuie să fie:

- integral-vocatională;
- interdisciplinară;
- sistemică.

Caracterul integral-vocational 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 fărâmîțarea 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.

b) **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 (J. Bruner).

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 capacitaților psihice ca urmare a informațiilor asimilate (J. Piaget).

Dezvoltarea componentelor psihice potrivit descoperirilor psihologiei genetice este un rezultat al interacțiunii dintre factorii interni și cei externi.

c) **Dezvoltarea potențialului creativ**

Ca formătuire psihologică, creativitatea este proprie tuturor copiilor în limitele dezvoltării normale. Dar, pe măsura evoluției ontogenetice, creativitatea se conturează treptat, conducind la diferențierea și individualizarea personalității creațoare (A. Stoica).

Esența strategiei educaționale de dezvoltare a potențialului creativ constă în centrarea acestieia pe personalitatea creativă a subiectului educațional prin:

- metodologii didactice permisive, 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):

- a. dezvoltarea activităților senzoriale: stimularea organelor de simț prin jocuri și activități multiple și diferite;

- b. învățarea normelor pedagogice ale muncii intelectuale (relația pauză – efort, refacerea energiei intelectuale);
 - c. cultivarea sentimentelor intelectuale: bucuria de a căuta, de a anticipa, de a descoperi, respectul față de muncă, față de adevăr;
 - d. cultivarea interesului pentru inovare și a capacitatea creatoare: flexibilitate, curiozitate, originalitate;
 - e. dezvoltarea gândirii logice și a spiritului critic, a aptitudinii de a distinge adevarul de eroare, prejudecările de judecările și raționamentele corecte;
 - f. formarea concepției științifice despre lume ca o viziune deschisă, dinamică, integrală;
 - g. instaurarea rațiunii în relație cu viața spirituală prin: dominarea instinctualității și a impulsivității, apărarea de fantezii și dogmatism;
 - h. dezvoltarea seninătății, optimismului și echilibrului psihic.
- În concluzie, obiectivele educației intelectuale potrivit clasificării de la Chicago sunt:
- obiective cognitiv-informative;
 - obiective cognitiv-formative;
 - obiective afective;
 - obiective psihomotorii și comportamentale;
 - 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 vîrstă 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 concertizarea) 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 psihomotorii constau în formarea și dezvoltarea deprinderilor, a pricerelor intelectuale de a alcătui o sinteză, un referat, o schemă etc.

Abilitățile intelectuale, care reprezintă unitatea dintre cunoștințe, deprinderi, obișnuințe și priceri, 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, constituie un domeniu al modelelor pentru formarea și dezvoltarea caracterului.

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.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Bruner, J., *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970
3. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
4. Piaget, J., *Psihologia inteligenței*, Editura Științifică, București, 1965
5. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1973
6. Piaget, J., *Psihologia copilului*, E.D.P., București, 1966
7. Stoica, A., *Creativitatea elevilor*, E.D.P., București, 1983
8. Văideanu, G., *Educația la frontieră dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988
9. Văideanu, G., *Pedagogie. Ghid pentru profesori*, Editura Univ. „Al.I. Cuza”, Iași, 1986

Evaluare

Educația intelectuală

1. Adaptarea reprezintă, după Piaget, echilibrul între asimilare și acomodare. Dacă prin asimilare se modifică:
 - a. mediul,
 - b. organismul,prin acomodare se modifică:
 - a. mediul,
 - b. organismul.
2. Educația intelectuală este componenta acțiunii educaționale care:
 - a. vehiculează informații;
 - b. formează și dezvoltă capacitatea 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
priceperi și deprinderi
atitudini și aptitudini
 - b. atitudini și aptitudini
priceperi și deprinderi
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.
- Explicați de ce!
9. Informarea intelectuală este eficientă dacă orientează subiecții educaționali către:
 - a. specializare;
 - b. formarea integral-vocatională.
 10. Transferul de cunoștințe cu cea mai largă aplicabilitate la noi probleme este cel:
 - a. specific;
 - b. nespecific.
 11. Funcțiile și capacitatele 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, rationale este:
 - a. în opozitie;
 - b. complementară cu educația religioasă.
 15. Folosirea judicioasă a strategiei permisive 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!*

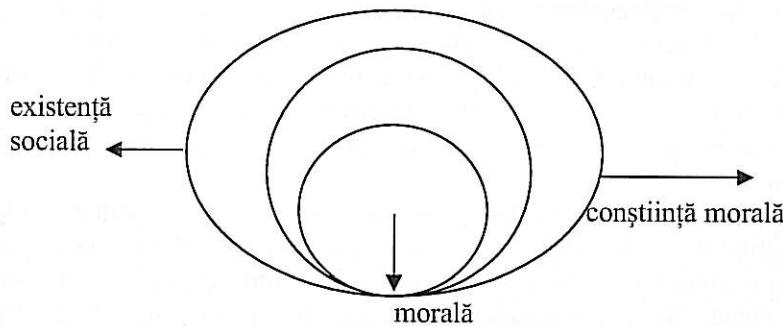
V. EDUCAȚIA MORALĂ. EDUCAȚIA RELIGIOASĂ. EDUCAȚIA JURIDICĂ. EDUCAȚIA PRIN ȘI PENTRU MUNCĂ. EDUCAȚIA PENTRU DISCIPLINĂ. EDUCAȚIA PATRIOTICĂ – MODALITĂȚI DE FORMARE A CARACTERULUI

EDUCAȚIA MORALĂ

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 astfel:



Morală, 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 morală în acțiune, morală 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. (I. Grigoraș, 1982). Specificul educației morale este determinat de particularitățile mo-

ralei 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 perfecționii morale, chintesa 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 inepuizabile.

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 (1980) distinge două etape de dezvoltare a moralității copilului: **realismul moral** pînă la 6-7 ani, cînd adultul este sursa binelui și a obligațiilor ce i se impun copilului. Aceasta este o morală a ascultării eteronomă, bazată pe supunere și constringere; **stadiul cooperării**, 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 vîrstă. Eficiența educației morale este dată de întîlnirea dintre variabilele sociale (existență socială, reguli) și variabilele individuale (caracter, inteligență, caracter) ale subiecților educaționali.

2. Obiectivele educației morale

a. 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”. (Simone 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. (I. Nicola, 2000). Obiectivele educației morale corespund structurii conștiinței morale.

Componenta cognitivă a obiectivelor educației morale 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 gîndirii, să selecteze notele esențiale de cele întîmplătoare 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 judecată de valoare, prin aceasta afirmîndu-se relația subiectului cu o valoare (adevăr, bine, frumos). Ea este corelată cu judecata teleologică (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.

Fiecare 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-volitică a exigențelor externe, cognitive în planul necesităților interne. În acest fel, din ale altora, aceste valori și exigențe devin ale noastre.

b. Formarea conduitelor 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 conduitelor – aceasta fiind manifestarea conștiinței în relațiile morale practice.

Din perspectivă psiho-pedagogică, formarea conduitelor morale se referă atât la deprinderi și obișnuințe de comportare morală, cât și la trăsăturile pozitive de caracter.

Deprinderile sunt componente automatizate ale conduitelor 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 elementele 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 trebuințe 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 cînd 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, sau cele pozitive ca spălatul pe dinți 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 precise și clar formulate; imitația și treptat stimulii verbali ca îndemnul, sfatul, recomandarea sănt mecanisme de realizare – evitarea formării automatismelor negative; ritmul ascendent al acestora în timp; – adaptarea acestora particularităților de vîrstă 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 sănt componente psihico-morale ale personalității ce rezultă din asimilarea normelor morale și integrarea lor în structura personalității umane.

Normele morale ca expresie a unor imperitive sociale exterioare persoanei oferă conținutul a ceea ce urmează să fie învățat; activitatea psihică a persoanei reprezintă procesul, iar trăsăturile de caracter sănt rezultatul acestui proces.

Trăsăturile caracteriale au o dublă determinare: socială și psihologică. De asemenea, ele mijlocesc relația dintre norme și conduită (R. Linton, 1968).

Una și aceeași obișnuință poate favoriza trăsături de caracter multiple, de exemplu: pregătirea temelor poate conduce la sărăcire, la punctualitate, dar și la conștiinciozitate.

Trăsăturile de caracter sănt 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 punctul 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 (hănicia, punctualitatea, conștiinciozitatea);
- față de ceilalți, față de societate (sociabilitate, principialitatea, patriotismul).

Cele două laturi ale educației morale, **conștiința și conduită morală**, se intercon-dită și se completează reciproc.

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.

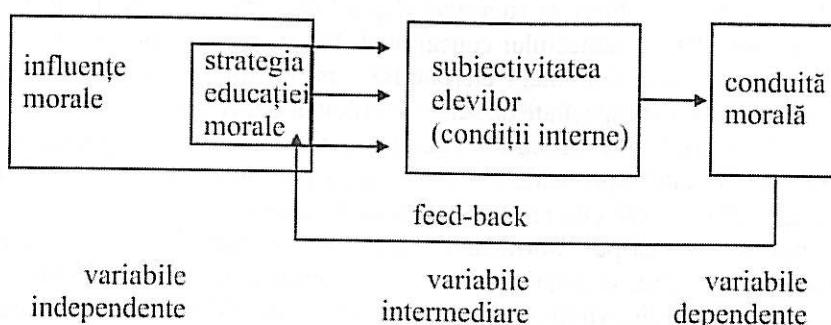
Astfel, I. Nicola (2000) arată că în procesul educației morale, conduită morală reprezintă variabila dependentă de numeroase influențe morale care reprezintă variabile independente, dar și de variabile intermediare reprezentate de subiectivitatea elevului.

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 procedeeelor 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 variabile dependente).

Toate acestea au fost reprezentate grafic astfel (Nicola, 2000):



Strategia educației morale este în ansamblul său o strategie de tip euristic. Aceeași 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 psihomotorii sunt bine reprezentate, obiectivele afective și cele volitiv-caracteriale sunt deficitare. Astfel, concepția specifică pedagogiei clasice situa cunoștințele, pricerile 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 (I. Străchinariu).

În ceea ce privește conținutul educației morale, aceasta se realizează prin toate disciplinele de învățămînt, în mod diferențiat, prin activitatea de la orele de dirigenție, prin jocuri și activități extrașcolare.

Dar caracterul implicit și indirect al educației morale prin intermediul disciplinelor de învățămînt 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 intemeiază 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 vîrful 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 vîrsta la care pot fi aplicate subiecților educaționali, amintim: exemplul, povestirea, povăta, explicația morală, con vorbirea morală, prelegerea morală, dezbaterea, 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 (I. Nicola).

Astfel exemplul și forța sa sugestivă depind de caracteristicile modelului și ale capacitatei de modelare a subiectului educațional. De 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 constă 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.

Povăta 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 pătiu-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.

Con vorbirea morală trebuie să îndeplinească condițiile metodei psihopedagogice numită *con vorbire*, 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.

Dezbaterea morală presupune maturizarea opinioilor morale ale subiecților educaționali deoarece se desfășoară cu un număr mai restrins 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 exemple pentru actorii implicați și pentru situația concretă nu este facilă. Astfel, în funcție de vîrstă și particularitățile individuale ale subiecților educaționali, formularea cerințelor poate să evolueze de la ordin, dispoziție până la sugestie, îndemn, rugămintă, încurajare etc.

Ewersarea propriu-zisă este eficientă dacă: este rezultatul acceptării cerințelor, are un ritm ascendent, se realizează un control activ până la autoreglarea comportamentului.

Aprobarea și dezaprobaarea 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* (dezaprobaare).

Afît una, cît și cealaltă sunt generatoare de sentimente pozitive sau negative, în funcție de acordul sau dezacordul între fapta morală și întărirea ei prin aprobare sau dezaprobaare. Astfel, putem identifica:

- fapta pozitivă – întărire pozitivă (aprobare);
- fapta pozitivă – întărire negativă (dezaprobaare);
- fapta negativă – întărire negativă (dezaprobaare);
- 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.

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 subiecțului educațional, afectând cele 3 niveluri ale sale: cognitiv, afectiv, volativ. 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: cognitivă, tensional-afectivă, atitudinală, instrumentală. (I. Nicola, 2000)

Etapa cognitivă se referă la decodificarea și înțelegerea sensului differitelor elemente ale sistemului moral, cît și a criteriilor valorice de asimilare a acestora. Lipsa informațiilor morale, neînțelegerea lor sau confuzia valorică sunt dificultățile etapei (exemplu: delincvenții cu handicap intelectual, cu pregătire insuficientă).

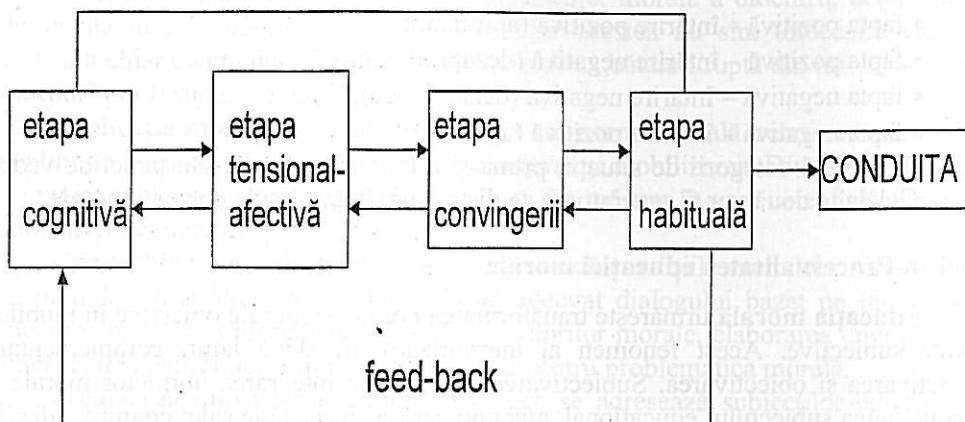
Etapa tensional-afectivă este cea în care imperativele morale sunt puse în corelație cu resorturile interne ale personalității: scopuri, trebuințe, interese, aspirații. Dacă aceste imperitive sunt în concordanță cu experiența și mobilurile interne ale persoanei, ele sunt acceptate și devin părți componente 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 cînd sînt puse în joc sentimente contradictorii, forțe energetice diferite, avînd loc o adevărată luptă între motive. Această luptă poate fi redată în scheme diferite de tipul (vezi K. Lewin) :

- R - A (respingere - apropiere)
- A - A (apropiere - apropiere)
- R - R (respingere - respingere)
- A - R (apropiere - respingere)

În primul și ultimul caz, tensiunea energetică este mai redusă, deoarece subiectul trebuie să respingă un motiv și să aleagă altul. De exemplu, să respingă atracția pentru film și să meargă la școală. Mai dificil este în cazurile 2 și 3, cînd subiectul trebuie să aleagă între două motive opuse care-l atrag, de exemplu internetul și filmul sau între două motive opuse care nu-l atrag de exemplu să meargă la școală sau să facă curățenie în casă.

Modelul funcțional al procesului de formare a personalității morale este după I. Nicola următorul:



La nivelul fiecărei secvențe se realizează acumulări cantitative și transformări calitative, marcînd aceste treceri succesive de la un nivel la altul. Succesiunea secvențelor nu este univoc-liniară, ci alternativ-sincronică, fiecare putînd 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 onestitatea, cinstea, demnitatea.

Obiectivele psihomotorii 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 capacitaților volitional, de depășire a obstacolelor interne sau externe în atingerea obiectivelor propuse. De asemenea, trăsături de caracter cum ar fi principialitatea, consecvența, echilibrul sunt astfel rezultatul educației morale, cît și pilonii de sprijin pentru autoeducația morală, pe parcursul întregii vieți.

Aplicarea pedepsei presupune respectarea unor cerințe psihopedagogice:

- 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 învățămînt, la ora de dirigenție, prin joc, prin activități extradidactice.

În concluzie, obiectivele educației morale sunt:

- a. dobîndirea de cunoștințe morale;
- b. formarea de sentimente și convingeri morale;
- c. formarea deprinderilor și obișnuințelor morale;
- d. formarea trăsăturilor de voință și caracter;
- e. formarea și dezvoltarea capacitații de autoeducație moral-civică.

Educația morală în actuala reformă educațională din România ar trebui să constituie nucleul unui nou proces educațional și didactic, complex matur care să contribuie în mod esențial la dezvoltarea societății capitaliste românești.

BIBLIOGRAFIE

1. Grigoraș, I., *Personalitatea morală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
2. Linton, R., *Fundamentalul cultural al personalității*, Editura Științifică, București, 1968
3. Nicola, I. *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
4. Piaget, J., *Judecata morală la copil*, E.D.P., București, 1980
5. Snyders, G., *Încotro merg pedagogiile non-directive?*, E.D.P., București, 1978
6. Străchinaru, I., *Devierile de conduită la copil*, E.D.P., București, 1969

Evaluare
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-volitică;
 - d. cognitiv-afectiv-volitic-acțională.
5. Conduita morală este constituită din:
 - a. deprinderi morale;
 - b. obișnuințe morale;
 - c. abilități morale;
 - d. trăsături pozitive de caracter.
6. Identificați cîteva 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 hotărîtoare ?
 - 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 RELIGIOASĂ

Ființa umană s-a „născut” religioasă. Saltul omului de la natură la cultură s-a realizat datorită trebuințelor transcedentale ale omului, de a trece dincolo de material și imediat. Din această categorie a trebuințelor spirituale fac parte și cele religioase. Religia, arată filosofii valorilor, este actul care transcende oricărui relativ, ea aşază în locul neantului acest absolut al actului la care ne face să participăm și care absolutizează și valorizează orice relativ.

Nucleul ideatic al oricărei religii este **credința**. În *Dicționarul de psihologie* (Neveanu, 1978), credința este definită ca „opinia fermă, convingerea puternică, certitudinea subiectivă asupra unui fapt sau unei relații care nu este de domeniul evidenței și uneori nici nu se poate demonstra cum este cazul în credința religioasă”. Credința se datorează întăririi afective a unor relații cognitive în condițiile în care demonstrațiile rationale sunt inconsistente sau imposibile.

Credința deține în structura ei psihologică unul dintre cele mai puternice mecanisme de echilibrare psihică, sinteză originală între cognitiv, afectiv și volativ-comportamental.

Componența cognitivă a credinței se formează treptat, prin mijloace mai mult sau mai puțin intuitive (povestiri biblice, slujba religioasă, mituri etc.), având în mod predominant un caracter intuitiv. Reprezentările și ideile religioase, în funcție de gradul de cultură al persoanei credincioase, pot alcătui sisteme ideative, concepții religioase.

După criteriul „contactului” mai slab sau mai puternic cu obiectul său, divinitatea, credința se poate manifesta sub forma inspirației și revelației. Dacă inspirația implică un grad relativ de certitudine, revelația oferă cel mai mare grad de certitudine pe care credința religioasă îl poate avea.

Componența afectivă a credinței religioase este alcătuită din emoțiile, sentimentele și pasiunile de tip religios.

Emoțiile religioase sunt generate la început de elemente extrinseci ca: monumentalitatea unei catedrale, atmosfera tainică a slujbei religioase, faptele sau obiectele religioase cu caracter excepțional, minuni. Treptat, acestea se interiorizează, dobândind un caracter din ce în ce mai specific religios, transformându-se în trăiri religioase puternice, manifestate printr-un „calm supraomenesc” sau prin rafale de plâns. Emoțiile religioase pot fi ca toate celelalte emoții, pozitive sau negative, având un caracter situațional și tranzitoriu.

Sentimentele religioase apar prin stabilizarea relațiilor credinciosului cu obiectul credinței sale (divinitatea, un anumit sfint etc.). În acest fel se creează o anumită intimitate și familiaritate cu obiectul credinței, dar care are o forță mult mai mare comparativ cu celelalte sentimente. Dacă în cazul sentimentelor profane relația este inter-umană,

sentimentele religioase se adresează absolutului, divinității. Ca urmare, forța acestor sentimente este inestimabilă și ea explică din punct de vedere psihologic rolul homeostatic al sentimentelor religioase.

Componenta volitiv-comportamentală se formează în urma exercițiului religios (rugăciune, slujbă religioasă) sub formă de deprinderi, obișnuințe și abilități de a practica un anumit ritual religios.

Caracterul volitiv, intenționat, conștient al abilităților religioase crește pe măsură ce se trece de la imitația modelelor religioase spre construirea propriului model.

Automatizarea componentei volitiv-comportamentale nu implică decât la persoane cu un grad de cultură insuficient, lipsa intenției și conștientizării.

Interacțiunea dintre componentele cognitivă, afectivă și volitiv-comportamentală este una de tip special astfel încât cea ce privește obiectul de adresabilitate a acestor componente, cît și ca forță.

Relația omului cu absolutul nu este de tip perceptiv, ci intuitiv, afectiv, imagistic, transcendent.

1. Caracteristicile educației religioase

a. Educația religioasă nu se identifică cu educația morală.

Deși orice sistem religios are un puternic nucleu moral, deosebirea esențială constă în tipul de relații ce stau la baza religiei și educației. Dacă orice educație se definește printr-o relație interumană, orice religie are o dimensiune verticală esențială, definindu-se prin relația om – divinitate. Aceasta nu scade forța morală a oricărei religii ci dimpotrivă. Religia creștină, de exemplu, a instituit cele „zece porunci” care nu sunt decât un cod moral valabil pentru orice epocă social-istorică.

Educația morală nu se poate reduce la transmiterea acestui cod moral, religios, chiar dacă acesta este corect și este vehiculat prin diferite modalități de comunicare. Esența educației morale constă tocmai în interiorizarea valorilor morale de la statutul lor de „porunci” exterioare, constringeri, la cel de mobiluri interne, acceptate.

b. Educația religioasă nu se identifică cu o educație pentru modele!

Din punct de vedere etic, educația religioasă s-ar putea constitui în ceea ce se numește educația pentru modele. Într-adevăr, cele mai complexe modele, viabile și demne de urmat nu pot fi decât: Hristos, Budha, Mohamed.

Cunoașterea și înțelegerea acestor modele poate să conducă la asimilarea esențialului din viața acestora, și anume situația iubirii de oameni la rang de principiu pentru întreaga lor viață și activitate.

c. Educația religioasă are un grad superior de complexitate, îmbinând într-un mod specific concretul și abstractul. Divinitatea reprezintă un principiu absolut, dar încarnat într-o triplă ipostază: Tatăl, Fiul și Sfântul Duh. Divinitatea este omniscientă, omnipotentă, omniprezentă. Educația religioasă are în acest fel posibilitatea de a depăși anumite legi ale fizicii, biologiei sau psihologiei, tînzind spre o înțelegere inter, dar mai ales transdisciplinară. De altfel, ultimele cercetări cu privire la fizica cuantică, se pare că pot explica anumite fenomene religioase neelucidate încă.

d. Caracterul terapeutic al educației religioase

Orice religie conține mecanisme terapeutice care pot fi decriptate și folosite de către educație în general și de către educația religioasă în special. Credința este cel mai puternic dintre aceste mecanisme, fiind prezentă în diferite forme, în orice sistem terapeutic. Transferul și contratrasferul, empatia, respectul reciproc, acceptarea necondiționată sunt doar cîteva exemple de concepte psihoterapeutice care se bazează pe credință. Credința religioasă are un caracter terapeutic deoarece asigură cel mai înalt grad de certitudine (adevărul), de satisfacție (iubirea divină) și de gratitudine (viața veșnică). A trăi sub semnul principiului religios („Eu sunt Calea, Adevărul și Viața”) oferă echilibrul psihic și inter-relațional de care omul are atâtă nevoie.

e. Educația religioasă autentică nu se construiește pe baza fricii și a constrîngerii. Contra unei opinii cvasigeneralizate, nu frica (de Dumnezeu, de pe deosebire) trebuie să stea la baza credinței, ci iubirea. Iubirea are din punct de vedere educațional un potențial incomensurabil, astfel încât se poate generaliza: educația înseamnă dăruire, dragoste. Frica, supunerea pe baza constrîngerii, poate fi o etapă a „copilariei religiei” și educației religioase. Adevărata maturizare a educației religioase se bazează pe o înțelegere de tip special nici rațională, nici irațională. În acest tip de înțelegere este valabil principiul terțului inclus (Lupașcu). În structura înțelegerei de tip religios intră elemente diferite cognitive, și conative care în sinteza lor se apropie de ceea ce se poate numi înțelepciune.

f. Educația religioasă are un caracter holistic, adresându-se personalității umane ca întreg, dar și existenței umane ca întreg. Ea contribuie astfel într-un mod cu totul special la dezvoltarea potențialului cognitiv al persoanei, formulînd cele mai complexe și dificile probleme ale umanității (viața, moartea, nemurirea). Mai ales în perioada adolescenței, influența acesta poate fi hotărîtoare pentru construcția idealului educațional, oferind modele pertinente. De asemenea, în această perioadă pot să apară și controverse în mintea tinerului cu privire la conceptele religiei într-o privire critică asupra lor.

O atitudine religioasă cu privire la existență nu este altceva decât un ansamblu de judecăți sistematice asupra semnificației acestei existențe. Revelind adevărul și semnificația finței într-o lume necunoscută, haotică și ostilă, experiența sacrului a deschis calea către gîndirea sistematică (Mircea Eliade). Prin educația religioasă, copilul este pus în relație cu zonele perfecționării transcendentă și totodată se creează o predispoziție de inserție a eului într-o regiune de valori profunde.

2. Obiectivele educației religioase

Obiectivele cognitive pot fi diferențiate în cele informative și formative.

Obiectivele informative constau în transmiterea și dobîndirea informațiilor despre conceptele religioase fundamentale, despre istoria religiei și cultelor religioase, despre practicile religioase. În transmiterea informațiilor religioase preotul, profesorul de religie au rolul esențial, trebuind să îndeplinească aceleasi condiții didactice de: claritate, explicitare, logică, chiar dacă aceste cunoștințe au un statut special. O condiție esențială în vehicularea cunoștințelor religioase, mai ales în școală, este aceea de

a nu realiza ierarhizări valorice ale cultelor religioase, de a nu „propovădui” superioritatea unei religii sau a alteia, de a nu crea prozeliti. Informațiile religioase corecte, clare, cu privire la diferite culte, au rolul de a asigura condițiile cognitive de alegere pentru subiecții educaționali.

Obiectivele formative constau în formarea și dezvoltarea structurilor mentale de recepție și prelucrare a cunoștințelor religioase, cu scopul elaborării unor răspunsuri mentale proprii la problematica vieții și a existenței. Astfel religia poate contribui la dezvoltarea potențialului interrogativ și meditativ al subiecților educaționali, la dezvoltarea capacitații de a separa esențialul de neesențial, de a valorifica aspectele trecătoare în relație cu cele constante ale existenței. Religia este poate cel mai bun „teren” unde poate fi căutat și găsit sensul vieții.

Obiectivele afective fac apel la cel mai specific concept, comun tuturor religiilor: *iubirea*. Educația religioasă ar putea să contribuie la decriptarea acestui concept de o maximă complexitate și dificultate. Paradoxal, conceptul de *iubire* conține semnificații aparent contradictorii, de la cele imediat biologice pînă la cele înalt spirituale. Răspunsul la paradoxurile iubirii constă în interacțiunea între toate aceste semnificații. Actul sexual însuși poate avea o semnificație profund spirituală dacă este încărcat de o trăire autentică, echilibrată, consonantă cu celelalte trăiri. Chiar dacă este aproape imposibil de definit, iubirea nu este irațională, ea nu înseamnă orbire, ci armonie superioară a ființei umane cu natura, societatea și divinitatea. Ea nu poate conduce nici la mila nejustificată, nici la violență. Iubirea pentru un anumit cult nu înseamnă ura pentru altul.

Educația religioasă contribuie din punct de vedere afectiv la dezvoltarea religiozității – ca dispoziție generală de respect și evlavie.

Obiectivele psihomotorii constau în formarea și dezvoltarea deprinderilor, priceperilor și obișnuințelor de a practica un anumit cult religios.

Aceste obiective sunt cele mai evidente, cel mai ușor de realizat și de cele mai multe ori singurele care se formează. Educația în familie are rolul de a pune bazele practicării unui anumit cult. Dacă lipsește comportamentul religios al părintilor, al buniciilor, copilul nu are modelul extern la care să se raporteze și educația sa religioasă va întâmpina dificultăți.

În școală, dezvoltarea deprinderilor și abilităților religioase se poate realiza prin intermediu; rugăciunii individuale și în grup, a cîntecelor religioase, a lecțiilor de religie etc.

Dar abilitățile religioase își găsesc mediul cel mai favorabil de dezvoltare în biserică. Este activitatea specifică de mare complexitate, vie și vibrantă în care se îmbină funcția modelului cu cea a grupului și a efortului individual. De asemenea, are loc un proces real, chiar dacă greu de explicat, de „coborîre a duhului sfînt”, de transmitere a harului de la cei investiți cu el prin statut (preoți) la credincioși. Dacă în educația laică mesajul educațional are acest rol de purtător de semnificații, în educația religioasă acest rol (de vehicul) îl are harul.

Obiectivele volitiv-caracteriale

Ca și educația morală, dar poate cu o forță mai mare, educația religioasă are un rol esențial în formarea și dezvoltarea capacitaților volitive ale persoanei, în modelarea caracterului. Instituind o pedagogie a modelelor, educația religioasă are cele mai eficien-

te mijloace de a dezvolta acele trăsături caracteriale care conduc la echilibrul cu sine, cu activitatea desfășurată și cu ceilalți: modestia, exigența, colaborarea. Dar fiind o latură a educației mai sensibilă, este necesar ca între modelele teoretice propovăduite și cele practice să nu se instaleze contradicții sau discrepanțe. Modelele vii, oferite de slujitorii bisericii sunt cele responsabile de apropierea căt mai mare de marile modele ale religiei.

Educația religioasă nu se suprapune altor laturi ale educației, ea intră într-o relație de colaborare cu toate celelalte dimensiuni ale ei, într-o deschidere firească către valoare și autentic.

BIBLIOGRAFIE

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Univ. „Al.I.Cuza”, Iași, 1995
2. Eliade, M., *Aspecte ale mitului*, Editura Univers, București, 1978
3. Eliade, M., *Istoria credințelor și ideilor religioase*, Editura Științifică, București, 1992
4. Eliade, M., *Sacru și profanul*, Editura Humanitas, București, 1992
5. Lupașcu, St., *Omul și cele 3 etici ale sale*, Editura Lupașcu, Iași, 2003
6. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 1992

Evaluare *Educația religioasă*

1. Categoria esențială a educației religioase este:
 - a. informația religioasă;
 - b. practica religioasă;
 - c. credința religioasă.
 2. Educația religioasă realizată în școală este:
 - a. o formă a educației morale;
 - b. o modalitate a educației pentru modele;
 - c. o modalitate a educației transdisciplinare;
 - d. o modalitate a educației interdisciplinare.
 3. Educația religioasă este în relație cu celelalte laturi ale educației:
 - a. supraordonată;
 - b. subordonată;
 - c. în colaborare.
 4. Cele mai importante obiective ale educației religioase sunt cele:
 - a. cognitive;
 - b. afective;
 - c. psihomotorii;
 - d. volitiv-caracteriale;
 - e. relația dintre ele.
- Explicați de ce!
5. Identificați 3 semnificații ale conceptului de iubire religioasă!

6. Componența intuitivă a educației religioase are un caracter:
 - a. rațional;
 - b. afectiv.
7. Explicați prin ce se deosebesc sentimentele religioase de celealte tipuri de sentimente!
8. Identificați 3 limite ale educației religioase în școala românească!
9. Identificați soluțiile posibile la aceste scăderi ale educației religioase!
10. Explicați cum contribuie educația religioasă la realizarea echilibrului interior al subiectului educațional !

EDUCAȚIA JURIDICĂ

1. Necesitate și importanță

Legea reprezintă o categorie filosofică ce exprimă raporturi esențiale, necesare și generale, relativ stabile și repetabile între laturile interne ale aceluiași obiect sau fenomen, între obiecte sau fenomene diferite sau între stadiile succesive ale unui anumit proces.

Legea constituie una dintre formele cele mai importante ale interacțiunii universale a fenomenelor. Astfel s-au diferențiat legile naturii, ale gîndirii și societății.

Legile juridice, ca legi ale societății, reglementează relațiile juridice dintre oameni.

În sens larg, educația juridică sau pentru lege este necesară înțelegerei, organizării și structurării unei societăți și subordonării relațiilor dintre indivizi, grupuri și instituții, sau între toate acestea legii.

Legile juridice nu sunt imuabile, ele au un caracter social-istoric determinat de tipul de stat, de forma de proprietate etc.

În sens restrîns, educația juridică este necesară pentru cunoașterea legilor unui stat, pentru înțelegerea și aplicarea lor.

Educația juridică este acea latură a educației care își propune pregătirea subiecților educaționali pentru înțelegerea noțiunii de *lege* în general, dar mai ales pentru respectarea legii, pentru aplicarea condițiilor ei restrictive (I. Bontăș).

Educația pentru lege este importantă în orice societate real democratică în care domnește legea, și nu bunul plac sau o minoritate conducătoare.

Dacă în societățile totalitare educația juridică are un caracter formal ca și legea, în societățile post-totalitare încep să se pună bazele unei adevărate educații juridice.

2. Trăsăturile educației juridice

- a. Educația juridică trebuie să respecte particularitățile de vîrstă și individuale ale subiecților educaționali. Astfel aceasta trebuie să se realizeze treptat-ascendent, începînd de la 6-7 ani, cînd copilul are posibilitatea de a înțelege regula, pînă la maturizarea intelectuală și socio-afectivă deplină (18-19 ani). Dar, în funcție de particularitățile individuale, copilul poate avea acces diferențiat la dezvăluirea aspectelor necesare, esențiale și generale ale obiectelor, fenomenelor și proceselor.

- b. Mecanismul esențial al educației juridice este cel de interiorizare. Astfel, de la înțelegerea legii ca dată din exterior, impusă de adulți, de juriști, de alții, de la reificarea ei – transformarea legii în obiect – se ajunge la înțelegerea ei atât ca raport necesar și esențial, cît și ca mobil intern de acțiune.
- c. Educația juridică nu este o educație ideologică, ea trebuie să evite caracterul de îndoctrinare. De aceea educația juridică autentică s-a dezvoltat mai ales în societățile democratice, unde puterea legislativă este separată de cea executivă și judecătorească. Imixtiunea reprezentanților unei puteri în treburile altor puteri conduce la disfuncționalități la nivelul ambelor structuri de putere. Dacă în societatea comunistă românească legile emanau de la conducătorul suprem, de la P.C.R. și ele apărau în primul rînd cauza partidului, statului și muncitorilor, în societatea democratică se încearcă restabilirea statutului firesc al legii, ca reflectare a relațiilor stabile, necesare și esențiale din societate.
- d. Educația juridică presupune atât o motivație pozitivă, de dezvoltare a respectului față de lege, de neîncărcare a legii, cît și o motivație negativă, de evitare a sanctiunilor. Dacă în evoluția ontogenetică a copilului se formează mai întîi motivația negativă cu privire la lege, copilul acționează pentru a nu fi pedepsit, adevarata educație juridică constă în dezvoltarea motivației pozitive, de acțiune în virtutea legii ca necesitate asumată.
- e. Educația juridică trebuie să îmbine aspectele teoretice abstracte și dificile cu cele practice, acționale, concrete și accesibile. Legea și legile sunt dificil de înțeles și de aceea este necesară interacțiunea între modalități diferite de învățare, explicație, exerciții, modelare, simulare, etc.

3. Obiectivele educației juridice

Obiectivele cognitiv-informative constau în transmiterea și dobândirea cunoștințelor juridice despre: lege, drept, dreptate, justiție, despre Constituție și legile unei țări, despre dreptul internațional etc.

Aceste cunoștințe în școală se pot transmite prin toate disciplinele socio-umane în mod tangențial sau prin anumite discipline specializate, ca educația civică sau la orele de dirigenție.

Obiectivele afective se referă la dezvoltarea respectului față de lege, respect derivat din cunoașterea și înțelegerea legii. Din perspectiva istoriei constatăm că dacă românii aveau un respect funciar față de lege – DURA LEX SED LEX (Dreptul Roman), la români legea a devenit din ce în ce mai interpretabilă.

Dacă în comunism se instalează sentimente negative generate de caracterul politic al legilor, în societatea românească post-totalitară sentimentele negative sunt determinate de criteriile economice împovărătoare ale legilor, de conflictele între interesele particulare și de cele de grup.

Ca urmare, educația juridică este imperios necesară atât în forma sa negativă, de evitare a sanctiunilor, cît mai ales în cea pozitivă.

Obiectivele psiho-motorii și comportamentale

- a. formarea deprinderilor de a se supune unei reguli de comportament (de exemplu, trecerea străzii pe trecerea de pietoni);
- b. dezvoltarea obișnuințelor de a accepta cu placere o anumită regulă;
- c. modelarea abilităților juridice de a aplica în mod eficient dar corect legile (exemplu legea muncii fără a fi în contradicție cu dreptul internațional).

Obiectivele volitiv-comportamentale se referă la dezvoltarea unui profil moral al omului drept, cu o conștiință și conduită juridică, atât supus legilor, cât și creator de legi.

Educația juridică, pentru lege, conduce la maturizarea conștiinței sociale și a personalității în ansamblul ei.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Văideanu, G., *Educația la frontieră dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988

Evaluare

Educația juridică

1. Legea trebuie respectată deoarece:

- a. reflectă relații esențiale, necesare și generale între obiecte, fenomene, procese;
- b. este elaborată de specialiști, aprobată de Parlament și este în vigoare.

2. Mecanismul esențial al educației juridice este:

- a. înțelegerea legii;
- b. aplicarea legii;
- c. interiorizarea legii.

Motivatia superioară în educația juridică este cea:

- a. negativă, de evitare a legii;
- b. pozitivă, de respect față de lege.

3. Care considerați că este deosebirea între dreptate și justiție ?

4. De ce ţeia Justiției este legată la ochi ?

EDUCAȚIA PRIN ȘI PENTRU MUNCĂ

1. Semnificațiile conceptului de muncă

Din punct de vedere antropologic, munca se află la originea genezei ființei umane, a marelui salt – de la natură la cultură – ce s-a produs în evoluția lumii via prin apariția omului. Munca, în sensul larg al cuvântului, constituie condiția primordială a

existenței omului, ea desemnând nota definitorie prin care existența umană se diferențiază calitativ de cea infraumană.

Evoluția însăși a istoriei umane își are izvorul în procesul muncii. Prin rezultatele ei, munca este producătoare de cultură materială și spirituală, care devine la rîndul său un mijloc al progresului social. Transformînd în cultură ceea ce îi oferă natura, omul, ca agent al acestui proces, este supus el însuși unor influențe modelatoare și umanizatoare (I. Nicola).

Din punct de vedere psihologic, munca este un proces în care se realizează un schimb de transformări prin asimilare și acomodare între om și mediu. Omul, în calitatea lui de agent transformator, își însușește resursele pe care i le oferă natura, modelîndu-se în același timp pe el însuși în concordanță cu schimbările pe care natura îi le impune.

Interacțiunea om – natură în procesul muncii are un caracter activ tensional, deoarece implică modificări la nivelul ambilor poli ai relației.

Din punct de vedere sociologic, acest raport om – natură presupune și declanșează în mod inevitabil anumite relații între oameni. Munca devine astfel și un raport social. Ea este concomitent atât un act individual, cât și unul colectiv; individual prin potențialul uman pe care-l angrenează și colectiv prin relațiile interumane pe care le generează.

Dar nu orice fel de muncă are valențe pozitive, după cum aceeași muncă desfășurată în alte contexte sociale va exercita influențe formative diferite.

Adoptarea metodologiei sistemică în cercetarea științifică a impus o nouă viziune asupra interpretării și sintetizării multiplelor aspecte pe care le presupune procesul muncii. Din această perspectivă semnificativă este ideea (V. Ceaușu) potrivit căreia în procesul activității omul este implicat sub o triplă ipostază de: *subiect, instrument, beneficiar*.

Ipostaza de subiect se realizează prin proiectul conștient pe care omul îl elaborează pe plan mîntal sub forma scopului.

Ipostaza de instrument este reprezentată de totalitatea resurselor interne (capacități, mobiluri, atitudini) care sunt angajate în efortul de înfăptuire a acelui scop.

Ipostaza de beneficiar este dată de rezultatele concrete ale muncii prin care individul contribuie la progresul social și la propria sa devenire.

Din punct de vedere axiologic, o deregлare intervenită la nivelul uneia dintre aceste ipostaze deformează imaginea de ansamblu asupra muncii și a funcțiilor sale (I.Nicola, 2000).

Munca la banda rulantă, de exemplu, îl afectează pe om în ipostaza sa de *subiect* prin frustrarea sa de participarea la elaborarea modelului teoretic al rezultatului, transformîndu-l într-un simplu executant (*instrument*).

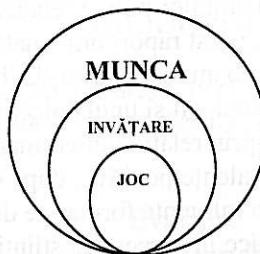
Dar nici ipostaza exclusivă de subiect sau agent teoretic al transformărilor nu este mai satisfăcătoare. De asemenea ipostaza pasivă de „beneficiar” care așteaptă doar să crească dobînzile la banii moșteniți este nestimulativă pentru complexitatea personalității umane.

Distorsiunile care apar în ceea ce privește cele trei ipostaze ale omului în procesul muncii se reflectă și în valoarea produselor muncii. Aceasta suferă diferite scăderi, fiind realizat pe deplin doar în măsura în care omul participă la obținerea lui în tripla sa ipostază.

2. Relația joc – învățare – muncă

Dacă în perioada copilăriei activitatea dominantă a copilului este jocul, în perioada școlarității aceasta este învățarea, pentru că la vîrstă adultă, a maturizării socio-profesionale aceasta să fie munca. Dar cele trei forme de activitate nu se exclud reciproc, ele înlanțuindu-se în plan ontogenetic sau intrînd chiar într-o interacțiune puternică. Jocul, în afara de funcțiile specifice în sine, are și funcția de pregătire a activității de învățare și chiar a muncii. De asemenea, învățarea și munca pot avea caracter ladic, creativ (A. Elkonin).

Relația joc – învățare – muncă ar putea fi redată printr-o circularitate permanentă, pornind de la nucleul jocului astfel:



În legătură cu jocul au fost elaborate mai multe teorii cu privire la cauzalitatea și funcțiile lui. Astfel putem reține: teoria surplusului energetic, teoria exercițiului pregătitor, teoria atavismului, teoria psihanalitică (*cf.* I. Nicola). Dar nici una dintre aceste teorii nu oferă o explicație exhaustivă, problema rămînînd deschisă.

Din punct de vedere psihologic dacă jocul este motivat intrinsec – copilul se joacă din placere – atât învățarea, cât și munca sunt motivate extrinsec la început, apoi interacționează motivația extrinsecă cu cea intrinsecă, pentru că treptat aceasta să devină predominant intrinsecă.

Dacă rezultatul jocului este imediat, al învățării și al muncii, se proiectează în timp, fapt care-i reduce forța propulsivă. De aceea este necesară, din punct de vedere pedagogic, crearea unei strategii educaționale care să îmbine jocul cu învățarea și cu munca D. (Elkonin 1980).

În literatura de specialitate se vorbește despre aşa-zisele „efecte secundare” pe care diferitele forme de muncă – inclusiv învățarea – le pot avea. Ele sunt expresia unei dozări necorespunzătoare a efortului ca urmare a unor deficiențe de tip didactic în conducerea și îndrumarea activității de învățare.

E. Geissler (1977) vorbește despre „tensiune de cîmp”, un efect secundar cu manifestări contradictorii ca: dorința de renunțare, teama de eșec, sentimentul de îndoială și neputință.

Chiar dacă activitatea de învățare se apropie mai mult de muncă decât de joc, atât învățarea, cât și munca, pentru a fi eficiente, trebuie să împrumute din caracteristicile jocului. Astfel, strategiile educaționale ca și cele economice, trebuie să organizeze în acest fel procesul învățării și al muncii încît ele să devină plăcute, interesante, să stimuleze întreaga personalitate, să tindă spre dezvoltarea potențialului personal și creativ (A. Ferrière, 1973).

Folosirea metodologiei ludice, crearea climatului de încredere reciprocă și respect între partenerii activității de învățare și de muncă, transformarea treptată a motivației extrinseci în motivație intrinsecă săn căteva dintre căile apropierea dintre joc, învățare și muncă.

3. Obiectivele educației prin și pentru muncă

Ca latură a educației morale, atitudinea față de muncă include un sistem de idei, concepții, convingeri, stări de spirit cu privire la valoarea socială și individuală a muncii. Ea este rezultatul interiorizării imperativelor moralei sociale, privitoare la muncă.

Socialul este dat de semnificațiile valorice pe care societatea sau grupul social le atribuie muncii, în timp ce individualul conferă rezonanță subiectivă acestor semnificații.

Moralitatea muncii este atât un produs, cât și un mijloc activ al formării personalității morale.

Scopul fundamental al educației pentru muncă este cunoașterea, înțelegerea și acceptarea valorii muncii ca activitate desfășurată în folosul societății și al devenirii propriei personalități, concomitent cu formarea unor trăsături acționale și de conduită indispensabile desfășurării operațiilor de muncă.

După revoluția din decembrie 1989 atitudinea față de muncă a românilor a suferit modificări comparativ cu perioada comunistă astfel:

- dacă în comunism atitudinea față de muncă era în mod generalizat formală („noi ne facem că muncim, ei se fac că ne plătesc”), în perioada post-decembristă aceasta începe să se diferențieze în funcție de tipul de proprietate și noile relații interumane;
- imaginea deformată asupra capitalismului a generat și atitudini distorsionate asupra muncii; astfel, pe de o parte se perpetuează devalorizarea muncii cinstite, care nici în comunism nici în postcomunism nu a dus la îndestulare, iar pe de altă parte se supraestimează funcția financiară a muncii, aceea de a „produce” bani;
- tendința de deplasare a muncii în zona derizoriului, a activității neattractive, de corvoadă;
- în structura psihologică a atitudinii față de muncă se dezvoltă mai ales componenta operațională (deprinderi, priceperi) în defavoarea celei cognitive și afectiv-motivaționale. Formarea capacitaților de inițiativă economică în unitate cu responsabilitatea este deficitară.

Obiectivele educației prin și pentru muncă constau, în esență, în formarea conștiinței și conduitei superioare a muncii. Pentru aceasta este nevoie de o revalorizare a muncii ca activitate socială și individuală.

Formarea conștiinței muncii implică elemente cognitive și afective.

Din punct de vedere cognitiv, *conștiința muncii* înseamnă elaborarea unui ansamblu de reprezentări și noțiuni cu privire la muncă, la înțelegerea semnificației sociale și individuale a acesteia.

Înțelegerea valorii sociale a muncii presupune un larg orizont de cultură generală și profesională, cunoștințe și convingeri morale privitoare la posibilitățile nelimitate pe care le oferă munca în afirmarea liberă a personalității umane în toate domeniile vieții sociale.

În societatea modernă, munca este cea care oferă persoanei statutul social și mijloacele de trai. În acest demers omul intră într-o dublă competiție: cu sine și cu semenii.

Dar cunoașterea valorii muncii nu este suficientă pentru dezvoltarea unei atitudini superioare față de muncă. Pentru aceasta este nevoie de recunoașterea, de valorizarea superioară a muncii. Aceasta se realizează prin declanșarea trăirilor afective, a unor dispoziții și sentimente pozitive, stenice față de muncă cum ar fi: bucuria muncii, admirația față de produsele muncii, dorința de a desfășura o activitate creatoare, satisfacția împlinirilor și succeselor obținute.

Aceste componente afective rezultate ale adeziunii subiective față de valorile socio-umane ale muncii devin mobiluri interne ale conduitei în muncă.

Conduita morală, a atitudinii față de muncă, vizează elaborarea și stabilizarea unor precepți, deprinderi și obișnuințe de muncă, a unor trăsături de caracter.

Dacă aceste abilități sunt diferite de la un domeniu de activitate la altul, trăsăturile de caracter necesare eficienței în muncă și care se formează în mod predominant în procesul muncii sunt aceleași indiferent de tipul de muncă (H. Pitariu).

Astfel nici jocul, nici învățarea nu conduc la stabilizarea unor trăsături pozitive de caracter aşa cum se structurează ele în procesul muncii: punctualitatea, disciplina, consecvența, principialitatea, demnitatea, generozitatea, echilibrul moral. Prin efortul pe care-l presupune, munca antrenează activitatea musculară și fiziologică, influențează favorabil dezvoltarea sistemului nervos, stimulează activitatea analizatorilor, dezvoltă spiritul de observație, îmbogățește sfera reprezentărilor, dezvoltă imaginația, gândirea, limbajul, deschide cîmp larg manifestărilor creative ale omului.

BIBLIOGRAFIE

1. Elkoni, D.B., *Psihologia jocului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
2. Ferrière, A., *Scoala activă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
3. Geissler, E., *Mijloace de educație*, E.D.P. București, 1977
4. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
5. Pitariu, H., *Psihologia muncii industriale*, Editura Academiei, București, 1981

Evaluare

Educația prin și pentru muncă

1. Interacțiunea om – natură implică:
 - a. transformarea naturii de către om;
 - b. transformarea omului;
 - c. modificări reciproce.

Explicați de ce!

2. Munca este un act:
 - a. individual;
 - b. colectiv;
 - c. individual și colectiv.

3. Situarea muncii la originea genezei ființei umane este viziunea:
 - a. antropologică asupra rolului muncii;
 - b. istorică asupra rolului muncii.
 4. În procesul activității omul este implicat în ipostază de:
 - a. subiect;
 - b. instrument;
 - c. beneficiar;
 - d. în toate cele 3 ipostaze.
 5. Munca la banda rulantă îl afectează pe om în ipostaza sa de:
 - a. subiect;
 - b. instrument;
 - c. beneficiar.
 6. Jocul este motivat exclusiv:
 - a. intrinsec;
 - b. extrinsec.
 7. În procesul învățării, ca variantă specifică a muncii, se manifestă ca urmare a dozării necorespunzătoare a efortului:
 - a. efecte secundare;
 - b. rezultate pozitive.
- Dați trei exemple din experiența proprie de învățare !
8. Ce înțelegeți prin *conștiința muncii*? Explicați această noțiune din punct de vedere cognitiv, afectiv și volativ-decizional!
 9. Identificați 5 priceperi și abilități care fac parte din conduită personală față de muncă.
 10. Prezențați 3 prejudecăți cu privire la muncă vehiculate în societatea românească post-totalitară!

EDUCAȚIA PENTRU DISCIPLINĂ

Formulind acest titlu, se evidențiază mai multe interrogații: într-o societate post-revolutionară, cum este cea românească după decembrie 1989, o societate cu un grad mare de anomie (lipsă de reguli) mai este necesară educația pentru disciplină?

Educația pentru disciplină nu era specifică doar societății comuniste, fiind acum depășită de evenimente?

Societatea democratică, a libertății se bazează pe autoritate? Care este raportul între autoritate și libertate?

Încercăm să răspundem la aceste întrebări și probleme, aducând în același timp argumente pentru necesitatea educației pentru disciplină, educație înțeleasă sub multiple ei semnificații.

1. Semnificațiile noțiunii de disciplină

Semnificația socială

Existența oricărui sistem social presupune un anumit mod de funcționare a relațiilor dintre autoritate 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 exercitată o presiune în vederea respectării lor (I. Nicola, 2000).

Interdependența dintre autoritate și libertate diferă în funcție de particularitățile sistemului macrosocial.

Sistemul macrosocial comunist impune o disciplină bazată pe constrângerea fizică, economică, politică, educațională 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.

A fi liber nu înseamnă a respinge orice reglementare pentru ordine, reguli și dispoziții, a nu recunoaște o anumită subordonare față de imperativele autorității!

A fi liber înseamnă în primul rînd a înțelege necesitatea ordinii, a normelor, a regulilor, a accepta din punct de vedere afectiv această necesitate, a fi convins de valoarea organizatoare a legilor și regulilor, a le aplica în funcție de situație și de participanți.

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 conștientă față de principii, norme, dispoziții superioare. Disciplina se manifestă nu numai prin executarea unor ordine și normative, dar și prin organizarea autonomă a conduitei autocontrolate după criterii de ordine și consecvență în îndeplinirea deciziilor.

Disciplina implică o organizare superioară a tuturor proceselor psihice, cum ar fi perceptia, atenția, gîndirea, 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 învățămînt, 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, manifestîndu-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. 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 „cîmpului educațional” a cărui axă este relația profesori – 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 distințe (I. Nicola).

Teoria disciplinei permisive sau liberale își are originea în concepția lui J.J. Rousseau: „totul este bun cînd iese din mîinile autorului lucrurilor, totul degenerăză în mîinile 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 decît autodezvoltarea a ceea ce copilului îi este dat de la naștere. Constrîngerea 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 Claparède, Ovide Decroly, Ellen Key.

Noua ordine – apreciată ca o revoluție coperniciană în educație – pledează în formarea și respectarea particularităților de vîrstă, pentru asigurarea libertății de manifestare a copilului.

Orientarea non-directivistă din pedagogia contemporană, reprezentată de Carl R. Rogers, Gilles Ferry etc., se înscrie în aceeași arie a liberalismului pedagogic. Adeptii acestei orientări se declară împotriva constrîngerilor intemeiate pe teamă, amenințare, prescripții paralizante pentru evoluția normală a copilului. Asemenea intervenții brutale conduc la deformarea vieții interioare prin instaurarea încăpăținării, a sentimentului de culpabilitate, a complexului de inferioritate (G. Snyders, 1978).

Multe din reflecțiiile 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 să predispusă la manifestări negative, care ulterior vor lua forme violente de manifestare. Pentru atenuarea și frînarea lor sunt necesare măsuri severe de constrîngere. 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 blînde 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, restrîngînd cîmpul de manifestare a individului. Copilul trebuie obișnuit – susține Durkheim – să-și stăpînească „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 stimulativ pentru copil, iar libertatea nu se reduce doar la anumite manifestări spontane.

3. Obiectivele educației pentru disciplină

Disciplina înțelesă astăzi ca proces, cît 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 ca accepțare, asumare, înțelegere, responsabilitate în relația cu normele sociale, spre deosebire de 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 celor componente subiective interne care conferă manifestării disciplinate un caracter intențional.

Conștiința disciplinată implică adeziunea afectivă la norme, formarea și dezvoltarea convingerilor care vor integra aspectele cognitive cu cele afective și volitiv-caracteriale. Prin componenta cognitivă subiectul realizează decodificarea sensului și semnificațiilor acestor reguli, prin componenta afectivă ele devin mobiluri interne ale conduitelor, 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 vîrstele cele mai mici se formează deprinderi, cum ar fi: controlul sfîntelor, îmbrăcatul, spălatul corpului; obișnuințe, cum ar fi: ordinea în camera proprie, realizarea temelor, dezvoltându-se treptat trăsături de caracter, cum ar fi: conștiinciozitatea, organizarea, sărgința.

Modalitățile principale de dezvoltare a deprinderilor și obișnuințelor de disciplină sunt: exercițiul, supravegherea, controlul, stimularea subiecțiilor educaționali.

Din punct de vedere ontogenetic, formarea conduitelor disciplinei debutează cu deprinderile elementare, formate prin exerciții, iar treptat cu adeziunea afectivă, conturîndu-se obișnuințele, se structurează înțelegerea cognitivă, toate integrindu-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 de caracteriale externe, *refractarii* (nonconformiștii) și *conformiștii* cu atitudini disciplinare opuse, explicable prin curențe ale procesului de interiorizare a normelor.

Refractarul (nonconformistul) cunoaște cerințele disciplinare, dar le încalcă în mod conștient și deliberat. Interiorizarea cerinței rămîne 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 refractarul, nici conformistul nu acționează din convingere și nu respectă consecințele 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.

În societatea românească post-decembristă, echilibrul între autoritate și libertate a fost răsturnat. Dacă în societatea comună în această relație autoritate – libertate domina autoritatea în forma ei extremă de autoritarism și dictatură, societatea post-decembristă, democratică s-a deplasat spre libertate în forma ei extremă: anomia.

Lipsa regulilor este într-un fel justificată de *aruncarea în aer* a vechilor reguli, comuniste de către revoluție. Dar dincolo de această justificare au apărut noi forme de dezechilibru a relației autoritate – libertate ca:

- furtul economic, economia subterană, neagră (libertinaj economic);
- distrugerea bunurilor colective (la C.A.P., I.A.S., Întreprinderi de stat);
- inflația de partide politice (libertinaj politic);
- desconsiderarea instituțiilor culturale (libertinaj cultural);
- libertinajul comportamental la tineri;
- consumul și dependența față de alcool, tutun, droguri, la preadolescenți și adolescenți;
- înmulțirea cazurilor de sinucideri la copii;
- exacerbarea prostituției etc.

Toate aceste dezechilibre ale relației autoritate – libertate se manifestă la nivel macro-social, instituțional sau individual, fiind reproduse la nivel micro-social, inclusiv în învățămînt.

Criza financiară a învățămîntului, menținerea mentalităților autoritariste în relația profesor – elev – student, de tip dixit – magister, înțelegerea greșită a democrației, ca libertate absolută, sănătatea dintre cauzele dezechiblului autoritate – libertate. Conceptul de disciplină este astfel prejudiciat în esență sa, fie prin deplasarea accentului către autoritate, fie prin alunecarea către libertate.

Ca urmare, educația pentru disciplină, nu numai că este necesară dar – considerăm noi – este și stringentă, având ca scop refacerea echilibrului firesc între componente sale: autoritate și libertate, atât la nivel instituțional, cât și individual.

BIBLIOGRAFIE

1. Claparède, Ed., *Educația funcțională*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
2. Cousiner, R., *Educația nouă*, E.D.P., București, 1978
3. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, E.D.P., București, 1983
4. Montessori, M., *Descoperirea copilului*, E.D.P., București, 1977
5. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
6. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., București, 1972
7. Rousseau, J.J., *Emil sau despre educație*, E.D.P., București, 1973
8. Snyders, G., *Încotro merg pedagogiile nondirective?*, E.D.P., București, 1978

Evaluare

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 cînd iese din mîna autorului lucrurilor, totul degenerăză în mîinile omului”. Formulați argumente pro și contra acestei concepții.
 5. Teoriile liberaliste în pedagogie sau permitivismul pedagogic înțeleg educația ca:
 - a. autodezvoltarea tendințelor naturale ale copilului;
 - b. dirijarea copilului.
 6. Teoriile autoritariste consideră că natura umană este în esență să 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 săint 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.
- Explicați de ce!
9. Interiorizarea cerințelor doar la nivel cognitiv se produce la:
 - a. persoanele refractare;
 - b. persoanele conformiste;
 - c. la refractor și conformist.
 10. Dacă refractorul încalcă regulile în mod conștient și deliberat, conformistul:
 - a. încalcă norma în mod involuntar;
 - b. se supune în mod involuntar.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ

1. Sensul și semnificațiile patriotismului

Patriotismul reprezintă un sistem de trăsături de personalitate și fapte socio-umane care aparțin atât existenței, cît și conștiinței sociale, atât ființei, cît și esenței ei umane (cf. I. Nicola).

În mod obiectiv, patriotismul este determinat de existența unei patrii, iar în mod subiectiv de particularitățile subiectului educațional.

Recunoașterea acestei patrii – ca mediul geografic, politic, social și cultural – reprezintă suportul obiectiv al patriotismului. Dar dezvoltarea patriotismului nu este un simplu reflex al convictuirii într-un mediu complex, ci este de natură culturală. Cultura este cea care condensează și mijlocește relațiile dintre generații, făcîndu-le coparticipante la procesul de creație a valorilor materiale și spirituale (L. Blaga).

Din punct de vedere psihologic, patriotismul constă în particularizarea vieții psihice (prin limbă, obiceiuri, tradiții) în solidarizarea pînă la identificare cu patria, cu ființarea și dezvoltarea ei superioară. Componentă a conștiinței sociale, patriotismul reprezintă un ansamblu structurat de idei și trăiri afective prin care omul își exprimă apartenența la patria din care face parte (I. Nicola).

Patriotismul românesc presupune conștiința apartenenței la poporul român, la mediul național, social și cultural, identificarea cu interesele patrie, apărarea suveranității și independenței, simțul răspunderii față de valorile fundamentale ale existenței sociale și spirituale ale națiunii române.

Patriotismul înseamnă atașamentul față de pămîntul natal, aprecierea și respectarea tradițiilor istorice progresiste, a limbii și culturii, spiritul de sacrificiu pentru libertatea patrie, încrederea în prosperitatea ei.

Patriotismul are două componente: una care se referă la trecut, iar cealaltă la prezent și viitor. Din punct de vedere psihologic, patriotismul este considerat o trăsătură a personalității fiecărui om. Ea se cristalizează de la cea mai fragedă vîrstă și se îmboabește cu noi dimensiuni pe tot parcursul existenței umane ca urmare a dinamicii relaționale dintre individ și patria sa. Această dinamică se exprimă prin restructurările ce se produc în dezvoltarea bio-psihosocială a individului, pe de o parte și îmbogățirea comportamentelor naturale, economice și spirituale ale patrie, pe de altă parte.

Permanenta relație dintre individ și patria sa conduce în mod inevitabil la stabilirea acestei trăsături ca dominantă în nucleul valoric al personalității umane (I. Nicola, 2000).

2. Obiectivele educației patriotice

Educația patriotică reprezintă latura educației care pe baza identității naturale a omului de român, maghiar, german etc. își propune să dezvolte identitatea sa socială, să realizeze interiorizarea patriotismului, să structureze conștiința și conduită patriotică.

Conștiința patriotică are o structură cognitiv-conativă, fiind un ansamblu structurat de idei, trăiri și convingeri cu privire la patrie ca mediul geografic, politic, social și cultural.

Formarea conștiinței patriotice la subiecții educaționali reprezintă un obiectiv educațional sintetic, de mare dificultate. Astfel, mai ales în perioada de transformări socio-istorice radicale, nucleul conștiinței sociale – patriotismul – întâmpină obstacole și dificultăți. În perioada postcomunistă pe care o traversează societatea românească în prezent este nevoie de o „zdruncinare” și anihilare a caracterului excesiv politic al patriotismului. „Cauza partidului” care reprezenta linia de forță a patriotismului de față-dă românesc, trebuie treptat înlocuită cu scopurile valoric superioare de desăvârșire socio-economică și culturală specific românești.

Îmbinarea între interesele personale și cele sociale ale dezvoltării țării reprezintă mecanismul de eficiență al patriotismului.

Dacă în comunism, *patriotism* însemna subordonarea intereselor individuale celor generale (de partid), într-o societate real democratică *patriotism* înseamnă echilibrarea intereselor generale cu cele individuale.

Realizarea echilibrului treptat între cele două tipuri de interese este „cheia” evoluției patriotismului, a îmbinării între identitatea personală și cea socială.

De la vîrstele mici, preșcolare, patriotismul se poate dezvolta prin formarea deprinderilor și obișnuințelor legate de anumite evenimente patriotice (sărbători naționale) sau de fapte obișnuite. Elevul este patriot prin rezultatele bune obținute la învățătură, prin comportamentul adecvat în familie, în activitatea extrașcolară, în societate.

De la anumite deprinderi și obișnuințe cu caracter patriotic care se formează prin exerciții și antrenament, în care simbolurile au un rol important (steaguri, imnuri), conduită patriotică evoluează spre trăsăturile de voință și de personalitate stabilizate.

Trăsături cum ar fi curajul, spiritul de răspundere, perseverența, spiritul de sacrificiu sănătos, dar ele își pun amprenta pe întreg comportamentul moral.

O nouă problemă care se conturează datorită procesului de integrare a României în Uniunea Europeană, datorită realizării unei Europe integrate este cea a relației între mai multe patriotisme, între patriotismul național și european sau universal. Această problemă poate fi concretizată în mai multe subprobleme:

1. Patriotismul românesc va dispărea, va fi asimilat de patriotismul european?

Poate că adoptarea de multe ori fără discernămînt a modelelor străine în muzică, în comportament etc. demonstrează un început de asimilare a patriotismului românesc, dar nu din inițiativa Uniunii Europene, ci a celor care doresc să fie asimilați. În imitarea și copierea unor aşa-zise modele, fară spirit critic și patriotism constă pericolul asimilării patriotismului de către euroopenism.

2. Specificul național, cultural va putea fi păstrat sau se va subordona specificului cultural al celor mai puternice țări din Uniunea Europeană?

Intr-adevăr patriotismul are o componentă politică putind fi un pericol prin dominația sa asupra celorlalte componente ale patrianismului. Soluția păstrării specificului național o dată cu integrarea europeană ar consta în depolitizarea și descentralizarea acestei mișcări de integrare, dar și în activitatea de impunere a specificului național celui european.

3. Trăsături ale patriotismului cum ar fi independența, suveranitatea vor fi respectate sau vor intra în conflict cu regionalizarea, cu euroopenizarea ?

Integrarea europeană presupune schimbarea concepției despre independență și suveranitate ca trăsături ale patriotismului și înlocuirea unor elemente ale acestor concepe mai ales de natură economică și politică cu altele noi, ca interdependentă și autonomia locală.

O soluție general-valabilă la problema relației patriotism – euopenism este aparent paradoxală: *cu cît sîntem mai patrioți, cu atît devinem mai europeni!*

BIBLIOGRAFIE

1. Blaga, L., *Trilogia culturii*, Editura pentru literatură universală, București, 1969
2. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000

Evaluare

Educația patriotică

1. Formulați o definiție personală a patriotismului !
2. Patriotismul se referă la:
 - a. trecut;
 - b. prezent și viitor;
 - c. trecut, prezent și viitor.
3. Conduita patriotică se manifestă în:
 - a. situații exceptionale;
 - b. situații obișnuite.
4. Care sunt cauzele demonetizării noțiunii de *patriotism* ?
5. Elaborați trei soluții de revalorificare a patriotismului românesc !
6. Descrieți relația patriotism – euopenism în viziunea integrării României în Uniunea Europeană.

VI. EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ. EDUCAȚIA PROFESIONALĂ. EDUCAȚIA ECONOMICĂ. BAZELE ACTIUNII EFICIENTE

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

Termenul de **tehnică** provine din grecescul *techné* care inițial însemna „îndemnare, pricere, măiestrie de a executa diferite activități”. În epoca modernă el desemnează ansamblul uneltelor, mijloacelor, metodelor și procedeelor folosite în practica unei meserii.

Semnificația antică a termenului de artă, meșteșug s-a pierdut în perioada comunistă, cind aproape au dispărut meseriile și meseriașii ca „meșteri” în domeniul lor de activitate. Este nevoie de revalorificarea semnificației antice a termenului de *techné* în sensul de „îmbinare a cunoștințelor cu pricerile și deprinderile în noi abilități tehnice”.

Tehnologia reprezintă ansamblul metodelor, mijloacelor și formelor de prelucrare a materiilor prime și materialelor. În sens larg, tehnologia desemnează abilitatea de la face lucruri, de a interveni și a modifica mediul înconjurător. Este important pentru educație impactul social al noilor tehnologii.

Educația tehnologică este o componentă a educației care asigură pregătirea tehnologică și pentru muncă a tinerei generații, prin cunoașterea bazelor științifice ale tehnologiei producției moderne, formarea gândirii tehnice, a atitudinii investigative, a abilităților tehnice și de muncă, prin dezvoltarea unui comportament adecvat și responsabil de producție.

1. Sarcinile și obiectivele educației tehnologice

Educația tehnologică, prin și pentru muncă, este specificată și în documente ca: *Legea lui Cuza* (1864), *Legea Take Ionescu* (1899), *Legea Petru Poni* (1896), *Legile lui Spiru Haret* (1888, 1889), *Legea Învățământului primar și normal* (1938) și *Legea Învățământului secundar*, elaborată de P. Andrei (1938).

Importanța educației tehnice a fost relevată încă din momentul dezvoltării producției industriale bazate pe mașinism de socialistii utopici (vezi Thomas Moris). Primele școli în care învățatura a fost îmbinată cu munca productivă au fost create în secolul al XIX-lea (J.H. Pestalozzi).

În perioada actuală, cind lumea traversează etapa tehnologizării sub formă de automatizare și robotizare, educația tehnologică trebuie să răspundă acestor transformări. Importanța educației tehnologice crește din ce în ce mai mult și ca urmare școala românească trebuie să adopte noile cerințe: cognitiv-creative, atitudinale, comportamentale ale tehnologiei actuale.

Obiectivele educației tehnologice sînt (G. Văideanu):

- Însușirea unui sistem de cunoștințe de bază referitoare la tehnica și producția modernă, cu aplicații la o meserie, corelată cu profilul tipului de școală, cunoștințe despre principiile de construire, funcționare și întreținere a diferitelor tipuri de mașini unelte, aparate, despre materiile prime și sursele de energie utilizată, despre tehnologia producției; cunoștințe de bază agrozootehnice, fitotehnice și de economie agrară; cunoștințe referitoare la toate domeniile activității tehnice (mecanic, electrotehnic, electronic, chimic, textil, automatic, de construcții etc.); cunoștințe despre organizarea, planificarea și conducerea economiei; cunoștințe referitoare la protecția muncii.
- Formarea priceperilor și deprinderilor de muncă tehnico-productive cu largi posibilități de transfer în perspectiva policalificării în strînsă legătură cu particularitățile de vîrstă: cunoștințe practice, elementare, pînă la abilități necesare practicării unei meserii. Cele mai importante deprinderi și priceperi tehnice sînt:
 - de manevrare, reglare și întreținere a mașinilor unelte, aparatelor și instrumentelor folosite în producție;
 - de calcul rapid;
 - de desen tehnic și de întocmire a unor proiecte tehnice simple;
 - de prelucrare a diverselor materiale;
 - de cercetare și experimentare în domeniile tehnice;
 - de organizare a unor lucrări de laborator;
 - agrozootehnice, fitotehnice și zootehnice;
 - de organizare, planificare și protecție a muncii;
 - mecanice, electronice, electrotehnice, chimice, etc.
- Formarea unui comportament adecvat și responsabil de producție prin:
 - dezvoltarea unor comportamente psihice și morale ale personalității elevilor;
 - dezvoltarea gîndirii tehnice creative (T. Kudreavțev, 1981);
 - stimularea imaginației tehnice, a spiritului practic-aplicativ, a spiritului de organizare și inițiativă, a conduitei disciplinate, a atitudinii conștiente și responsabile față de muncă și față de impactul produsului muncii asupra mediului.

În procesul educației tehnologice și prin muncă, elevul trebuie să conștientizeze faptul că „tehnologia în sine nu este nici bună nici rea”. Depinde cum este folosită, de cine, în ce scop, în favoarea cui. Eficiența formativă a educației tehnologice depinde de luarea în considerare a unor exigențe pedagogice:

- crearea unei motivații care să declanșeze o activitate conștientă și reală, prin explicarea utilității activității tehnologice și în genere a muncii;
- conceperea formelor de activitate în raport cu interesele și forțele psihico-fizice ale subiecților educaționali;
- activitatea desfășurată să fie urmată de rezultate pozitive evidente, stimulative pentru noi eforturi;
- relația profesor (maistru) – elev să favorizeze, prin pregătirea și ținuta pedagogică a profesorului, climatul necesar realizării obiectivelor educației tehnologice;

- resursele educative ale educației tehnologice și pentru muncă depind și de calitatea relației dintre școală și legea muncii, astfel încât tineretul să descopere în sfera exigențelor sociale corespondența dintre aspirațiile sale și modalitățile de școlarizare și afirmare a personalității.

În concluzie

Educația tehnologică are un caracter politehnic și își propune să concretizeze educația intelectuală și să contracareze efectele educației abstracte.

Obiectivele educației tehnologice sunt:

- a. cunoașterea unor elemente de bază ale principalelor ramuri ale științei și producției materiale;
- b. formarea unor deprinderi practice, de folosire a unor dispozitive și mașini-unelte simple;
- c. formarea unor atitudini și aprecieri pozitive față de activitatea tehnică, practică, față de producerea de valori materiale și servicii, față de munca desfășurată și față de cei ce practică aceste profesii;
- d. asigurarea unei bune orientări școlare și profesionale datorită cunoașterii tehnice și activității desfășurate în unele domenii tehnico-productive;
- e. realizarea unor elemente de profesionalizare prin activitatea tehnico-productivă nemijlocită în acest domeniu.

BIBLIOGRAFIE

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Editura All, București, 1994
2. Kudreavțev, T.V., *Psihologia gîndirii tehnice*, E.D.P., București, 1981
3. Moraru, I., Iosif, Gh., *Psihologia muncii industriale*, E.D.P., București, 1976
4. Toffler, A., *Al treilea val*, Editura Politică, București, 1983
5. Toffler, A., *Social viitorului*, Editura Politică, București, 1973
6. Văideanu, G., *Educația la frontieră dintre milenii*, Editura Politică 1988
7. Văideanu, G., *Pedagogie, Ghid pentru profesori*, Editura Universității „Al.I.Cuza” Iași, 1986

Evaluare *Educația tehnologică*

1. Educația tehnologică înseamnă:
 - a. măiestria de a executa anumite activități;
 - b. ansamblul metodelor, mijloacelor și formelor de prelucrare a materialelor;
 - c. pregătirea pentru înțelegerea și aplicarea tehnologiei.
2. Identificați obiectivele cognitive ale specializării tehnice pentru care vă pregătiți!
3. Ce sentimente pozitive și negative aveți față de educația tehnologică ce se realizează în școala românească ?
4. Identificați cinci abilități tehnice necesare viitoarei voastre profesiuni !

5. Pregătirea tehnologică eficientă trebuie să fie:

- a. politehnică, de spectru larg;
- b. specializată strict.

Explicați de ce!

EDUCAȚIA PROFESIONALĂ

1. Importanța și dificultățile educației profesionale

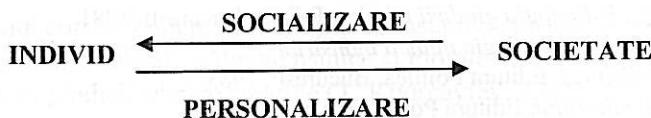
Dacă idealul educațional are mai multe dimensiuni: intelectuală, morală, estetică – constituindu-se în laturile educației – una dintre acestea este și dimensiunea acțională.

Componenta acțională a idealului educațional se dezvoltă în mod plenar prin exercitarea profesiunii.

Societatea umană este un sistem „socio-economic” care generează o infinitate de roluri și profesiuni. Dacă pînă la alegerea profesiunii, personalitatea se dezvoltă pe toate celelalte planuri potrivit potențialului personal, dar și cerințelor sociale – profesiunea este cea care conduce subiectul educațional către integrarea sa în structura socială.

Integrarea are două laturi complementare: socializarea și personalizarea (I. Nicola, 2000). Socializarea se manifestă prin acceptarea și valorificarea în folosul comunității a potențialului acțional-creativ al individului. Personalizarea se exprimă prin interiorizarea valorilor pe care societatea le oferă și le impune omului ca subiect concret.

O integrare optimă are loc atunci cînd socializarea și personalizarea se află într-un raport de complementaritate. Putem reprezenta grafic relația de interdependență dintre individ și societate prin mecanismele de socializare și personalizare.



Cu profesionalizarea, susține R. Hubert (1965), se desăvîrșește socializarea individului.

Esența educației profesionale constă în formarea culturii generale și tehnice specifice unei anumite profesiuni și dezvoltarea unor capacitați, priceri și deprinderi necesare exercitării ei.

Dificultățile educației profesionale

Într-o societate dată, dificultățile educaționale sunt legate de transformările pe care aceasta le traversează: revoluții social-politice, culturale, științifice.

Astfel, în societatea românească, revoluția din decembrie 1989 a generat o „zdruncinare” din temelii a întregului edificiu social, care s-a propagat și asupra educației.

Deoarece profesiunile sunt direct dependente de organizarea economică a societății, acestea, ca și educația profesională, au suferit transformări mai mult sau mai puțin radicale. Astfel, în cîmpul profesiunilor:

- au dispărut unele profesiuni (de exemplu, cea de activist de partid, de membru C.A.P. etc.);
- au apărut profesiuni noi (de exemplu, manager, bancher, dealer, analist economic, politic etc.);
- s-au dezvoltat fenomene socio-profesionale necunoscute pînă atunci, șomajul, grevele;
- au fost elaborate și aplicate criterii economice noi specifice economiei de piață: negocierea, competența managerială etc.

În ceea ce privește educația profesională, aceasta traversează obstacole obiective și subiective legate de transformările suferite de economia națională, dar și de cele petrecute în cîmpul relațiilor interumane sau la nivelul personalității umane. Aceste dificultăți sunt:

- dezorientarea subiecților educaționali cu privire la sensul schimbărilor petrecute pe plan economic;
- scăderea motivației de orientare a subiecților educaționali către anumite profesiuni în special tehnice, ingineriști, care au suferit un declin;
- creșterea numărului absolvenților de studii medii și superioare care se orientează către cele mai solicitate profesiuni ale momentului: economist, jurist etc;
- lipsa unor strategii educaționale coerente cu privire la evoluția profesiunilor și la integrarea lor într-un sistem economic eficient;
- dezechilibrul între meseriile și profesiunile lucrative, productive pe de o parte și cele speculative și comerciale pe de altă parte;
- apariția unor false scări de valori profesionale în ierarhia cărora banii ocupă locul cel mai important și nu competența profesională.

Ca urmare, educația profesională trece printr-un proces de adaptare la noua realitate economică, de reașezare a valorilor economice, de realizare a unui nou echilibru între cerințele socio-economice (ale economiei și profesiunilor) și cerințele vocaționale (aspirații, capacitați) ale subiecților educaționali.

2. Obiectivele educației profesionale

Obiectivele cognitive ale educației profesionale se clasifică în cele două subcategorii cunoscute: informative și formative.

Obiectivele cognitiv-formative se referă la formarea și dezvoltarea structurilor mentale specifice unei anumite profesiuni: percepția spațială, sensibilitatea analizatorilor, aptitudini specifice, gîndire tehnică, artistică, pedagogică etc.

Obiectivele afective constau în dezvoltarea sentimentelor pozitive față de profesiunea respectivă, a pasiunilor profesionale de autodepășire și autoperfecționare. Orientarea și structurarea intereselor în constelații atitudinale specifice unei anumite profesiuni conduce la mobilizarea și susținerea energetică a succesului profesional.

Obiectivele psihomotorii și comportamentale constau în formarea capacităților, pricerelor și deprinderilor specifice profesiunii respective.

Perfecționarea tehnicii și tehnologiei muncii nu este un dat nemijlocit al dezvoltării științei. Prin specificul lor, ele presupun crearea unor mecanisme, elaborarea unor procedee tehnologice care să asigure aplicarea cunoștințelor științifice. Pentru acestea,

sînt necesare anumite capacitați, priceperi și deprinderi care să-i permită omului să transforme cunoștințele științifice în instrumente nemijlocite ale creativității practice.

Dezvoltarea acestor capacitați este posibilă numai în activitatea de manipulare a obiectelor și instrumentelor care solicită aprecierea mărимii, a distanței, formei și a altor proprietăți ale acestora.

Aptitudinea motrică se exprimă în mișcările pe care omul trebuie să le exercite în activitatea pe care o desfășoară: viteza de reacție, precizia mișcărilor, ritmul acestora, forța și finețea lor (N. Jurcău, 1980).

Priceperile sunt modalități operaționale de acțiune care-i permit individului să desfășoare o activitate concretă sau să rezolve o anumită sarcină, în condiții variabile, apelînd la cunoștințele și la deprinderile însușite anterior. Spre deosebire de acestea, deprinderile sunt componente automatizate ale acțiunii, consolidate prin acțiune și învățare. De exemplu: priceperea de a citi o schiță, o diagramă, un plan, de a demonta un aparat, de a folosi anumite instrumente de lucru.

Deprinderile se referă la gradul de stăpînire a operațiilor de muncă, formate prin exerciții și automatizate.

Obiectivele volitiv-caracteriale

Profesionalizarea și practicarea unei meserii necesită anumite trăsături volitiv-caracteriale bine definite: depășirea dificultăților, consecvența în pregătire, perseverență.

Echilibrul între cele trei tipuri de atitudini caracteriale: față de sine, față de alții și față de activitate, conduce la o bună integrare socio-profesională, dar și la succes profesional.

Exigența față de sine în echilibru cu exigența față de colaboratori sau față de activitate este mecanismul caracterial care stă la baza competiției profesionale.

Dezvoltarea atitudinilor negative față de criteriile nespecifice practicate (mită, corupție) pentru promovarea într-o anumită profesiune reprezintă cealaltă latură a dezvoltării unui caracter bun și echilibrat.

3. Direcții fundamentale ale educației profesionale

Sarcinile educației profesionale se realizează succesiv, în etape, în funcție de nivelul dezvoltării ontogenetice a copilului. Astfel, la nivelul învățământului preșcolar și al învățământului primar se va pune accentul pe dezvoltarea acuității senzoriale și a flexibilității motrice: îndemînare, dexteritate, priceperi și deprinderi practice.

Urmează apoi o fază de tranziție spre învățământul tehnic specific ciclului gimnazial, fază în care se adîncesc și se diversifică achizițiile din etapa precedentă prin lărgirea gamei lucrărilor manuale și tehnico-productive. La această vîrstă încep să se contureze preferințele și dorințele elevilor spre anumite profesii.

În continuarea acestei etape se înscrie și cea a formării profesionale prin învățarea unei meserii în cadrul învățământului tehnic. Ultima etapă asigură condițiile necesare specializării prin învățarea unor operații determinate pe care le impune practicarea meseriei alese.

Maturizarea socio-vocatională se exprimă printr-un comportament vocațional care include într-o sinteză unică aptitudinile, interesele și aspirațiile în vederea realizării unui randament cât mai mare într-un anumit domeniu de activitate.

BIBLIOGRAFIE

1. Hubert, R., *Traité de pédagogie générale*, P.U.F., 1965
2. Jurcău, N., *Aptitudini profesionale*, Editura Dacia, Cluj Napoca, 1980
3. Kudreavțev, T.V., *Psihologia gîndirii tehnice*, E.D.P., București, 1981
4. Moraru I., *Psihologia muncii industriale*, E.D.P., București, 1976
5. Narby, C., *Texte pedagogice*, E.D.P., București, 1980
6. Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2000
7. Roșca, A., *Psihologie generală*, E.D.P., București, 1966

Evaluare *Educația profesională*

1. Integrarea socială optimă are loc atunci cînd socializarea și personalizarea se află într-un raport de:
 - a. subordonare;
 - b. complementaritate.
2. Identificați trei dificultăți ale educației profesionale din sistemul educațional românesc care v-au marcat pozitiv sau negativ!
3. Formulați o definiție personală a competenței profesionale!
4. Gîndirea tehnică este structurată din:
 - a. reprezentări tehnice;
 - b. operații intelectuale tehnice;
 - c. înțelegere tehnică;
 - d. interacțiunea dintre aceste componente.Care este specificul gîndirii tehnice în domeniul dumneavoastă profesional?
5. Aptitudinea tehnică:
 - a. se identifică cu aptitudinea motrică;
 - b. nu se identifică cu aptitudinea motrică.
6. Descrieți obiectivele cognitive ale educației profesionale inginerești !
7. Ce sentimente v-ați format față de viitoarea profesiune pe care v-ați ales-o?
8. În alegerea optimă a profesiunii, determinant este factorul:
 - a. social;
 - b. aptitudinal;
 - c. afectiv;
 - d. întîlnirea dintre acești factori.Explicați de ce!
9. Identificați 3 deprinderi și 3 priceperi practice necesare viitoarei profesiuni !
10. Educația profesională în domeniul tehnic este mai eficientă dacă este:
 - a. politehnică;
 - b. specializată.Explicați de ce!

EDUCAȚIA ECONOMICĂ

1. Necesitate și importanță

Într-o vizion 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, capacitatele, 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 responsabilității 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 formăție 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 15 ani la schimbarea sistemului politic totalitar la criteriul comunist al activității productive sau neproductive.

Educația și învățămîntul reprezintă cele mai „productive” activități dacă investițiile în acest domeniu sunt potrivite solicitărilor.

Tări ca S.U.A., Japonia, Danemarca au obținut creșteri economice spectaculoase, ajungînd 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.

2. Trăsăturile educației economice

- a. Educația economică este multidimensională, având forme imediate și simple ca educația casnică, nutrițională, până la forme complexe ca educația profesională.
- b. Un principiu al educației economice este echilibrul între venituri și cheltuieli, chibzuirea veniturilor în aşa fel încât să nu se cheltuiască mai mult decât se cîștigă. Acest principiu este util nu numai la scara economiei naționale, ci și la cea a activității individuale sau de grup, casnice, școlare sau universitare.
- c. 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: capacitați, aptitudini, atitudini, performanțe sociale și umane.

Dacă compararea intrărilor cu ieșirile este pozitivă și benefică sistemul este eficient.

- d. 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 totalitate care s-au dovedit în decursul istoriei falimentare.
- e. 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.
- f. 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 o adaptare din ce în ce mai rapidă la aceste schimbări. În acest fel, educația devine cu necesitate o educație pentru schimbare.
- g. 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 cîștig.

- h. 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.