



Maia BOROZAN
Aurelia BEȚIVU

FILOSOFIA EDUCAȚIEI

Note de curs

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte
Catedra de Științe ale Educației

Maia BOROZAN
Aurelia BEȚIVU

FILOSOFIA EDUCAȚIEI

Note de curs



Bălți, 2021

Recomandat spre publicare de Consiliul Facultății de Științe ale Educației,
Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
(proces-verbal nr. 3 din 26.10.2020)
Aprobat la ședința Catedrei de științe ale educației
(proces-verbal nr. 3 din 06.10.2020)

Autori:

Maia Borozan, doctor habilitat, profesor universitar

Aurelia Bețivu, asistent universitar

Recenzenți:

Ion Gagim, profesor universitar, doctor habilitat, USARB;

Tatiana Șova, conferențiar universitar, doctor, USARB;

Lilia Balțat, conferențiar universitar, doctor, UST.

CUPRINS

Argument	5
Tema 1. Problematika filosofiei educației ca știință interdisciplinară	6
1.1. Filosofia ca formă a cunoașterii umane.....	7
1.2. Filosofia educației – delimitări conceptuale.....	11
1.3. Filosofia educației în aria științelor pedagogice	17
1.4. Domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației	20
Tema 2. Paradigme în filosofia educației	26
2.1. Perspective filosofice în educație.....	27
2.2. Creația filosofică a lui Platon	33
2.3. Opera lui Jean Jacques Rousseau.....	40
2.4. Modernitatea filosofiei educației. Immanuel Kant	46
2.5. Filosofia contemporană a educației.....	54
2.6. Filosofia pragmatică a educației: John Dewey	56
2.7. Filosofările existențiale europene asupra educației: Karl Jasper și Jean Paul Sartre.....	57
2.8. Filosofările existențiale americane asupra educației: G. F. Kneller Morris van Cleve	61
Tema 3. Axiologia educației	64
3.1. Definirea valorii. Perspective istorice în definirea conceptului de valoare	65
3.2. Clasificări ale valorilor.....	73
3.3. Raportul dintre educație și valori	82
3.4. Criza valorilor	89
Tema 4. Ontologia educației	94
4.1. Ontologia – ramură fundamentală a metafizicii	95
4.2. Raționamente în explicația ontologică a educației	103

4.3. Componentele ontologiei educației	104
4.4. Existența. Stilul existențial	106
Tema 5. Epistemologia educației	123
5.1. Epistemologia – ramură a metaștiinței	124
5.2. Abordări filosofice educaționale în context epistemologic.....	127
Cugetări	136
Glosar.....	149
Referințe bibliografice	151

Argument

Filosofia educației este știința pedagogică și disciplina de studiu necesară pregătirii specialiștilor în Științele educației care facilitează reflecții asupra existenței umane și înțelegerea evoluției gândirii filosofice despre educație contribuind la formarea profesională a cadrelor didactice.

Obiectul de studiu al disciplinei vizează abordarea personalității umane din perspectiva paradigmatelor educației în contextul domeniilor de cunoaștere filosofică: ontologia, gnoseologia, axiologia și epistemologia. Obiectivele de formare profesională vor asigura satisfacerea nevoii de filosofare, consolidarea concepției despre viață și a culturii profesionale în perspectiva construcției carierei pedagogice.

Conținutul notelor de curs dezvoltă puncte de vedere consacrate în domeniu, creând deschideri pentru raționamente și argumentări filosofice prin aplicații practice, teme de reflecție, explicitări, schematizări, reformulări, analize și modelizare pedagogică, prilejuind exersarea constantă a competențelor pedagogice. Obiectivele disciplinei vor facilita cunoașterea științifică a fenomenului educației dinspre problematica filosofiei educației ca știință, prin analiza paradigmatelor afirmate în filosofia educației (descrise în operele marilor filosofi) pentru formarea unei imagini integrale asupra parcursului istoric al filosofiei educației ca știință pedagogică autonomă. Cunoașterea științifică a disciplinei se referă la analiza și valorificarea contextuală a conceptelor operaționale ale filosofiei educației și a limbajului pedagogic.

Notele de curs Filosofia educației sunt destinate cadrelor didactice, celor interesați de cunoașterea înțelepciunii umane din discursul filosofic al educației ca tezaur al gândirii filosofice mondiale și naționale.

Autorii

Tema 1

Problematica filosofiei educației ca știință interdisciplinară

➤ Puncte de reper:

- 1.1. Filosofia ca formă a cunoașterii umane.
- 1.2. Filosofia educației – delimitări conceptuale.
- 1.3. Filosofia educației în aria științelor pedagogice.
- 1.4. Domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației.

➤ Obiective:

- să descrie statutul filosofiei în universul științelor;
- să explice semnificații ale *filosofiei educației*;
- să descrie domeniile de cercetare în câmpul filosofiei educației;
- să explice corelația filosofiei cu științele pedagogice;
- să estimeze valoarea formativă a filosofiei educației pentru profesionalizarea didactică.

➤ Cuvinte-cheie:

cunoaștere, nevoia de filosofare, filosofie, știință, educație, filosofia educației, domenii ale filosofiei.

Activități de lucru independent

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none">◆ Prezentare (Problematica FE);◆ Fișe de lectură (3-5);◆ Schematizări grafice (nevoia de filosofare și impactul asupra dezvoltării profesionale).	<ul style="list-style-type: none">◆ structura și conținutul prezentării (documentare);◆ calitatea fișelor de lectură;◆ inteligibilitatea reprezentărilor grafice (schematizări și discurs filosofic).

1.1. Filosofia ca formă a cunoașterii umane

În antichitate cuceririle științei și a cunoașterii umane sunt prezentate în conținutul filosofiei, care a apărut din necesitatea constituirii unei concepții unitare despre lume și s-a afirmat în istorie pentru a satisface **nevoia oamenilor de filosofare, pentru „o mentenanță intelectuală”**, constituind un **„instrument de educație a generațiilor în formare”, pentru a ajuta oamenii să înțeleagă lumea în care trăiesc**, așa cum menționează Valeriu Capcelea (2020), în studiul *„Tractat de filosofie”*, unde, citându-l pe C. Noica, își exprimă convingerea, că **„oamenii trebuie să-și formeze conștiința filosofică individuală pentru a-și răspunde la problemele stringente ale existenței: sensul vieții, cunoașterea și formarea propriei identități, misiune omului în raport cu Divinitatea”**. Autorul dezvoltă ideea filosofului român, Mircea Flonta, care apreciază „filosofia reprezintă un exercițiu al gândirii”, subliniind că **„filosofia facilitează exersarea unei gândiri active, inovative și critice”** [15, p. 8]. Ca urmare a maturității practicii social-istorice și a lărgirii orizontului de cunoaștere umană, din corpul inițial al filosofiei s-au desprins succesiv diferite științe. Într-o primă etapă, această diviziune a potențat specializarea și diversificarea științelor din vastul domeniu al filosofiei, prin frontiere mai mult sau mai puțin distincte și fixe. Disciplinele științifice s-au născut prin circumscrierea preocupărilor într-un domeniu îngust de cunoaștere a realității prin abordarea metafizică izolată a fenomenelor și a proceselor generând constituirea unor științe independente. Filosofia ca „regină a științelor”, tinde să domine celelalte științe, devenind un instrument de armonizare a cunoștințelor oferite de științele particulare, devenind un discurs explicativ al oricărui demers științific de explicație a fenomenelor educației.

Originea cuvântului **„filosofie”** o regăsim în limba greacă „filos” – *iubitor de filosofie*, „filia” – *iubire de*, și „sophia” – *înțelepciune*. Astfel,

filosofia are numele pe care i l-au atribuit grecii care semnifică „**iubirea de înțelepciune**”.

Filosofia a apărut ca o necesitate istorică formulând o soluție pentru existența umană în integritatea sa. Spre exemplu, în opera filosofică a Greciei antice definește astfel **obiectul de studiu al filosofiei**:

- (a) „cunoașterea lucrurilor divine”,
- (b) „pregătirea pentru moarte”,
- (c) „asemănarea cu divinitatea după putința omului”,
- (d) „artă a artelor și știință a științelor”,
- (e) „dragoste de înțelepciune”.

Platon și Aristotel apreciau filosofia ca: „știință a adevărului, „știință teoretică a primelor principii și cauze”, „demers prin care ne cunoaștem pe noi înșine”. Analizând evoluția filosofiei ca știință filosoful Valeriu Capcelea menționează că „*concepțiile postfilosofice dezvoltate în sec XX, orientate spre explicația crizelor epistemologice contemporane asupra problemelor limbajului și necesitatea transformării filosofiei în hermeneutică*” și subliniază că postfilosofia este o continuare a filosofiei [15, p. 15-17].

Pentru a răspunde la întrebarea *Ce este filosofia educației?* vom examina condițiile apariției acesteia în lumea greacă ce i-a dat naștere: filosofia apare într-un context de criză a tradiției și a valorilor, atunci când în urma călătoriilor și a contactului cu atitudini și norme diferite, omul grec a avut ezitări în deciziile asupra propriei existențe și a propriului comportament [19].

Filosofia este o manifestare specializată a spiritului uman, un sistem coerent de idei, concepții despre om și locul acestuia în societate, asigură cunoașterea temeiului existenței umane, prin care se legitimează tot ce este sau poate să fie; este un ansamblu de enunțuri formulate prin categorii, teze și principii despre lume ca totalitate, este studiul universalului, al primelor principii care stau la baza alcătuirii lumii, este o reflecție asupra experiențelor reale ale conștiinței umane, o adevărată căutare a sensului acestor experiențe și a unității spiritului uman. Filosofia se

afirmă ca știință care explică trăirile emoționale și motivele de căutare și neliniște a oamenilor. Problematica filosofiei este sugestiv prezentată de Immanuel Kant în studiul „*Logica*”, folosind patru întrebări fundamentale care preocupă la nivel filosofic conștiința umană: *Ce pot să știu? Ce trebuie să fac? Ce-mi este îngăduit să sper? Ce este omul?* [57].

Pe drumul etimologic pe care l-a parcurs termenul de „filosofie”, până s-a ajuns la o definiție consacrată, cele mai frecvente semnificații ale acestuia au fost cele de „știință supremă călăuzitoare a celorlalte științe”, „știință care are în vedere adevărul” (Aristotel), „sinteză generală a cunoașterii (Hegel), „ultimele rezultate ale științelor” (Negulescu), „tezaur public al erudiției” (Leibniz), „ontologie fenomenologică universală care pornește de la o hermeneutică a ființării umane” (Martin Heidegger), „cunoaștere armonioasă” (Will Durant), „este o reflecție asupra subiectelor, cunoașterea căreia este încă imposibilă” (Bertrand Russell), „știința legilor universale de dezvoltare a naturii, a societății și a gândirii” (Descartes, Hegel), „doctrină despre principiile generale ale ființei și cunoștințele despre relațiile omului cu lumea” [90].

Filosofii români (Ionescu N., 1991, Puha E., 1993, Stroe C., 2000 ș.a.) considerau „filosofia – activitate intelectuală de tip rațional-argumentativ, activitate unificatoare de cunoștințe în diferite teorii de natură metafizică, epistemologică și axiologică și de analiză a înțelesului concepțelor și a relațiilor dintre ele” [14].

Definiția filosofiei prezentată exhaustiv în Dicționarul explicativ al limbii române demonstrează caracterul viabil al acestei științe în istoria gândirii filosofice: „1. Știință constituită dintr-un ansamblu încheșat de noțiuni și idei, care interpretează și reflectă realitatea sub aspectele ei cele mai generale; concepție generală despre lume și viață. 2. Totalitatea concepțiilor și a principiilor metodologice care stau la baza unei discipline sau a unei științe. 3. (Rar) Atitudine (înțeleaptă) față de întâmplările vieții; mod specific de a privi problemele vieții. 4. (Fam.) Lucru greu de făcut, problemă greu de rezolvat” [35].

Cu toate că nu surprinde toate aspectele specifice, definiția prezentată în dicționar subliniază problemele ridicate de această știință. Prin urmare, definițiile nu limitează domeniile de acoperire a realității, referențialul este vast și demersul filosofic poate fi aplicat oricărui domeniu.

„Filosofia dezvoltă legătura cea mai strânsă cu istoria culturii, cu succesiunea schimbărilor în civilizație. Este alimentată de curentele tradiției, urmărite în momentele critice, până la izvoarele lor, astfel încât curentul să poată lua o nouă direcție; este fertilizată de fermentul unor noi invenții din industrie, de noile explorări ale Terrei, de noi descoperiri în știință” [13].

Andrei Marga identifică anumite moduri de a concepe și prezenta filosofia: *filosofia ca dialog, filosofia în sens de eseu, filosofia ca sistem de gândire și idei*. Consemnăm în variate surse și modul de abordare a *filosofiei ca analiză a limbajului, filosofia ca reconstrucție metaforică a lumii*.

Moduri de a concepe și prezenta filosofia educației

(Andrei Marga)

Filosofia ca sistem de gândire și idei
Filosofia ca analiză a limbajului
Filosofia ca dialog
Filosofia în sens de eseu
Filosofia ca reconstrucție metaforică a lumii

Filosofia ca dialog se regăsește la Socrate și Platon. La Platon, luăm cunoștința de „reflecția filosofică sistematică asupra naturii omului, asupra procesului de cunoaștere, asupra valorilor și virtuților de comportament și a învățării lor” [14, p. 9].

Filosofia în sens de eseu și filosofare, reprezentând discursuri individuale, oferă dublă interpretare (clasică și modernă). Cea clasică, de

proveniență franceză, este reprezentată de către J.J. Rousseau și alți filosofi care au încercat să explice natura omului. Cea modernă este reprezentată de filosofia empirică a secolului al XVII-lea și de filosofările experiențiale ale secolului al XX-lea, consacrate relațiilor dintre oameni, valorilor și devenirii conștiinței umane în societate și istorie.

Filosofia ca sistem de gândire și idei este reprezentată de Im. Kant și G. W. Hegel, filosofie focusată pe teme tratate sistematic sub forma unor presupoziii despre problematica necesarului și a posibilului.

Filosofia ca analiză a limbajului se preocupă de aspectele analitice de natură logică sau semiologică ale limbajului specializat (pozitivismul logic, filosofia analitică, analiza lingvistică și postlingvistică etc.)

Filosofia ca reconstrucție metaforică a lumii este preocupată de realizarea unor interpretări asupra lumii și a omului, folosind ca instrument de bază metafora, cu scopul creșterii capacității sugestive de interpretare (Platon, Nietzsche, Ricoeur, Noica, Blaga ș.a).

1.2. **Filosofia educației–delimitări conceptuale**

Specificul Filosofiei educației constă în caracterul particular al discursului filosofic orientat spre explicația științifică a problematicii educației în domeniile sale stabile: ontologia, gnoseologia, axiologia, logica, metodologia, epistemologia, antropologia, praxiologia, etica și estetica.

Studierea sistematică a gândirii filosofice a constituit punctul de plecare în conturarea necesității, trebuinței de filosofie în educație și publicarea unor lucrări de referință în domeniu, simultan cu introducerea disciplinei respective ca obiect de studiu în învățământul universitar.

Presupozițiile filosofice sunt standarde de exigență a educației, sub raportul cognitiv și argumentativ, care vizează întemeierea informațiilor și a cunoștințelor din domeniul pedagogiei. Întemeierea epistemi-

că este hotărâtoare pentru valoarea enunțurilor pedagogice, care pot fi controlate în baza analizei datelor și a experienței pedagogice; analizei filosofice, analizei lingvistice și analizelor conceptuale ale limbajului pedagogic. Efortul descris de gândire exprimă tipul de atitudine pedagogică epistemică, ce delimitează opinia de adevărul pedagogic și permite justificarea acestuia.

Fireasca întrebare ce va urma este: Ce este filosofia educației? Interpretarea holistică a semnificației educației ne va permite a determina răspunsul. La întrebarea dacă educația este artă, știință, tehnică, teorie, filosofie etc., răspunsul convenabil rezidă în aceea că educația împrumută trăsături care țin de toate domeniile invocate. Educația este, înainte de toate, o practică socio-culturală ce presupune componente diverse, de la proiecția mentală, creativitate, metodă, până la acțiunea concretă. Cu alte cuvinte, actul paideic presupune și reflecție, proiecție, viziune, adică o filosofie de gândire a importanței acestei practici vizată ca întreg, dar și secvențial, etapă cu etapă, acțiune cu acțiune. Cu cât practica este mai complexă, cu consecințe hotărâtoare la nivel individual sau comunitar, cu atât mai mult se impune antamarea unei perspective filosofice a acțiunii vizate. Gândirea predetermină faptele și „aranjează” secvențele acționale în așa fel încât proiectul să se împlinească. Integralitatea unei acțiuni nu poate fi întreținută decât prin reflecție atotcuprinzătoare, întrucât educația are nevoie de premise filosofice [28].

În interpretarea lui Ioan Jinga în raport cu natura originară (dependentă de ereditate), educația înseamnă influențare selectivă, care vizează dezvoltarea anumitor caracteristici umane, ce vor permite individului să participe la efortul colectiv de satisfacere a acelor trebuințe și realizarea acelor idealuri considerate dezirabile. De exemplu, pornirile naturii umane care sunt în contradicție cu valorile spre care se orientează la un moment dat umanitatea nu vor fi stimulate prin educație. Posibilitatea unor asemenea porniri negative de a se trans-

forma, din caracteristici potențiale în însușiri de personalitate, este astfel diminuată. Teza de largă circulație potrivit căreia educația îndeplinește rolul de factor conducător în dezvoltarea personalității unui om trebuie să fie interpretată în sensul că, în cazul omului, această dezvoltare este influențată de propriile sale opțiuni valorice. Ființa umană are capacitatea de a acționa transformator nu numai asupra mediului natural înconjurător, ci – dacă este nevoie – chiar asupra propriei sale ființe. Din tot ce îi oferă cultura și civilizația epocii în care trăiește (mediul social), el va selecționa doar ceea ce consideră că este în acord cu trebuințele și idealurile sale. Acestea, la rândul lor, sunt puternic influențate de orientările valorice existente în societatea din care face parte. Educația constă tocmai în influențarea deliberată a opțiunilor valorice personale în acord cu ceea ce se consideră, într-o anumită societate, că este de dorit să fie adoptat ca ideal personal de atins. Această îndrumare exprimă rolul esențial al educației: orientarea valorică a efortului personal, recomandarea modalităților de acțiune cele mai eficiente în raport cu scopurile urmărite și crearea unor condiții favorabile dezvoltării personalității [52].

Educația, conform Dicționarului de pedagogie, este „ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment”, precum și „efect al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate”, dar și „proces prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizicul, psihicul, moralul, esteticul; cognitivul, afectivul, volitivul; proces de devenire a omului „ființă în sine” în „ființă pentru sine” [34].

Prin urmare, **interpretările fenomenului educațional reflectă caracterul plurideterminat al educației**, care nu poate fi izolat de contextul social și istoric al existenței umane. Trebuința de explicare

și de înțelegere a fenomenului educativ, sub diversele lui manifestări, debutează ca preocupare a filosofării fenomenologice, prin Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Henry Gadamer ș.a., fiind considerată „o preocupare legată de ființă și devenire, de reflecția asupra relației pedagogice de comunicare și influențare a comportamentului uman și de examinarea relației dintre explicație și înțelegere în procesul cunoașterii” [14].

O abordare complexă, holistică, sistemică a filosofiei educației permite stabilirea inter-, pluri- și transdisciplinarității care valorifică rezultatele obținute prin elaborarea unei sinteze calitativ superioare privind educația și a diferitelor dimensiuni concrete ale acesteia și presupune depășirea unor hotare, lichidarea unor cadre rigide ca domenii exclusive ale unei discipline, ceea ce asigură transferul de rezultate de la o disciplină la alta în vederea unei cercetări și explicări mai profunde a fenomenelor educaționale [63, p. 52]. Maurice Merleau-Ponty interpretează fenomenologia ca studiu al esențelor în existență, fapt ce l-a determinat pe Bogdan Suchodoki să stabilească o „pedagogie a esenței” – în sensul unui proces educativ ca realizare a ceea ce trebuie să fie omul și o „pedagogie a existenței” – în accepțiunea de educație ca realizare a omului concret. Distincția dată este cu deschidere la filosofările existențiale în legătură cu opțiunea omului în viață și dramatizarea libertății sale, filosofia educației fiind privită ca proces intelectual al filosofării despre educație, ca mod de a gândi și acționa în contexte educative diverse. O atare viziune este edificatoare pentru explicațiile date filosofiei educației ca „factor coordonator într-o teorie generală a educației”, în sensul de „cunoaștere sintetizatoare a educației” [14, p.11]. Explicația invocă pluralismul pedagogic.

O altă abordare recurge la distincția dintre filosofia educației ca reflecție epistemică și filosofia educației ca epistemologia educației. Reflecția epistemică este o „treaptă a cunoașterii” și vizează capacitatea celui ce profesază educația de a determina scopurile acțiunilor sale.

Astfel că contradicțiile din educație sunt o dovadă a reflecției filosofice. În cadrul epistemologiei educației facem distincție între epistemologia generală a științelor educației (care se ocupă de condițiile și caracteristicile ce le conferă statutul de știință), epistemologia activității de cercetare a educației, epistemologia critică a practicilor de cercetare existente și epistemologia auto-reflexivă a cercetătorului asupra ipotezelor urmărite în cercetare, asupra modelelor cognitive la care apelează, asupra prestațiilor metodologiei utilizate [ibidem, p. 12]. Rezumând, putem constata că de la reflectarea educației în conștiința comună s-a trecut la reflectarea ei pe plan teoretic, filosofic.

Filosofia educației este o disciplină în plină constituire, ca urmare a implicațiilor tot mai profunde pe care educația le are asupra statutului existențial al omului în lumea complexă contemporană. În cercetarea filosofică există numeroase puncte de vedere asupra definirii filosofiei educației: J. Dewey: „Filosofia educației nu este ruda săracă a filosofiei generale, deși adeseori este tratată ca atare chiar de către filosofi” (Dewey, 1972); R.S. Peters: „a fost o vreme când se considera de la sine înțeles faptul că filosofia educației consta în formulări de directive la nivel înalt care ar conduce practica educativă și ar modela organizarea școlilor și a universităților. Aceste așteptări de la filosofia educației mai persistă în limbajul comun” (Călin, 2001); Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Henri Gadamer: **Filosofia educației este „reflecție asupra relației pedagogice de comunicare și influențare a comportamentului uman și de examinare a relației dintre explicație și înțelegere în procesul cunoașterii”** (Călin, 2001); Robin Barow, Ronald Woods: **„văd în filosofia educației un ansamblu de presupuneri rezonabile și un set coerent de valori care alcătuiesc baza orientării și evaluării practicii educative”** (Călin, 2001); Marin C. Călin: Filosofia educației este o disciplină „de graniță” sau „vecinătate” în cercetarea complexității naturii umane și a prezenței acesteia în educație, a valorii de adevăr a informațiilor și cunoștințelor pedagogice, a orientării spre

valoarea proceselor pedagogice, a analizei construcțiilor teoretice pedagogice pentru eliminarea ambiguităților lingvistice și logice ale terminologiei acestora [57].

Constantin Cucoș afirmă: „Filosofia educației reprezintă o disciplină integrativă, cu caracter metateoretic, ce pune sub semnul interogației și al reflecției mai multe orizonturi legate de educație: esența și sensul educației, fundamentele acțiunii educative, legătura dintre educație și celelalte practici umane, finalitățile educației, valorile transmise prin practicile paideice, valoarea cunoașterii de ordin pedagogic etc.” [28].

Filosofia educației prezintă caracteristici semnificative:

Caracteristici specifice Filosofiei educației

(Marin Călin)

Caracter integrativ – adună, valorizează și integrează mai multe traiecte explicative

Caracter holistic – are în vedere întregul, componentele și dezvoltările aplicativ-teoretice

Caracter metateoretic reflexiv situează la un nivel de analiză superior poziționărilor concrete, factuale, contextualizate, personalizate, de prim nivel etc. [Ibidem].

În concluzie, afirmarea filosofiei educației ca știință se produce potrivit unor reguli metodologice proprii cunoașterii filosofice, specificul acestuia fiind concretizat în **caracterul reflexiv**, exprimat în tendințe de meditații filosofice. „A medita înseamnă a reflecta asupra condiției umane. Meditația filosofică se deosebește radical de discursul demonstrativ riguros, propriu discursului științific. În meditația filosofică importantă este semnificația atribuită fenomenelor lumii reale de către subiectul gânditor. Filosofia astfel combină mijloacele raționale cu emoționale, îmbrăcând forma aforismelor și a metaforei” [15, p. 26-27].

1.3. **Filosofia educației în aria științelor pedagogice**

Elementul de diferențiere între multiplele doctrine și practici pedagogice stă, mai mult, în filosofia adiacentă sistemului de practici desfășurate decât în strategiile tehnice de insinuare a actului în sine. Cumulul justificativ, aflat în presupuzițiile metafizice și prescripțiile axiologice, constituie un factor relevant pentru lecturarea și acceptarea unui proiect educativ. Pe de altă parte, un proiect educativ viabil, dacă nu este directivat de o viziune de ansamblu, relativ constantă în timp, nu are sorți de izbândă (a se vedea, în acest sens, numeroasele încercări de reformare a sistemului românesc de învățământ din cauza lipsei unei viziuni integrale, coerente, constante). Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educației, ci va produce o concepție despre existența ființei și despre raportul acesteia cu lumea. Aceasta presupune angajament, poziționare, viziune, discurs valorizator al omului față de sine, față de alții și față de lume. Fără o reflecție atotcuprinzătoare, știința educației (ca și practica adiacentă) rămâne un instrument sterp, lipsit de substanță, greu de adecvat la educabil – o ființă spirituală particulară. **Metodologia educației oferă fundamentul reflexiv, filosofic**, care dă sens interpretării [ibidem].

Statutul filosofiei educației în universul științelor poate fi explicat pe două direcții:

1. **Filosofia educației este o specie a filosofiei**, în genere, alături de alte specii cum sunt filosofia politică, filosofia dreptului, filosofia religiei etc. În acest cadru de determinare, filosofia educației poate fi definită ca filosofie practică (Kant, Dewey), însărcinată să răspundă la întrebarea kantiană: „Ce trebuie să fac?”; ea trebuie să formuleze principiile, legile și normele generale ale educației, ca act de formare a omului în spiritul datoriei.
2. **Filosofia educației este o disciplină științifică**, o componentă a sistemului științelor educației, împreună cu istoria educației-

ei, pedagogia etc. În această ipostază, filosofia educației se ocupă cu determinările cele mai generale ale actului educațional, scopurile și esența educației (ontologia educației), natura cunoașterii în educație (gnosologia educației), rolul valorilor în educație (axiologia educației), componentele educației (culturală, morală, religioasă, estetică, profesională etc.), condițiile de eficiență a educației (praxiologia educației).

Ca specie a filosofiei, în genere, filosofia educației poartă cu sine dimensiunea epistemologică a acesteia, regăsindu-și ființa în toate modurile istorice sau analitice de a face filosofie. Filosofia educației se regăsește, sub diferite aspecte, în toate modelele de filosofare prezentate anterior. Oricare ar fi modul ei de prezentare, **filosofia educației se distinge prin obiectul** de studiu: educația, sub multiplele sale aspecte esențiale și de interes pentru filosofare [57]:

- ca fapt uman universal;
- ca explicație generică a lumii și a omului;
- ca act de transmitere intergenerațională a experienței umane, a valorilor, a normelor, a modelelor, a practicilor, a sensurilor și a simbolurilor care fac posibilă existența și perpetuarea speciei umane.

NB: Din aspectele enunțate mai sus, decurge o modalitate unitară de a determina rosturile **filosofiei educației**, aceasta fiind **știința fundamentelor culturale ale educației**, sub presupuziția că nimic din ceea ce reprezintă speciile existenței omului ca ființă generică nu poate fi exclus din aria culturii.

Filosofia educației poate fi interpretată [29]: evolutiv-istoric și pe linie tematic-sistematică.

1. **Perspectiva filosofică a educației** constituie cea mai veche reflexie asupra educației (vezi antichitatea greacă). De fapt, primul corpus pedagogic s-a născut în sânul filosofiei, după care a urmat procesul autonomizării pedagogiei ca știință. Marii cre-

atori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea și desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanța, scopul, formele de realizare și perfectare ale acestora, în consens cu exigențele determinate. O astfel de filosofie a educației este una speculativă, plurivalentă tematic, „amestecată” cu metafizica, logica, retorica, politica etc.

2. **Analiza tematic-sistematică** se ridică la un nivel meta-teoretic și este identificabilă la nivelul reflecțiilor dezvoltate în ultimul secol și este sincronă cu unele direcții noi din epistemologie, teoria sistemelor, filosofia analitică; o astfel de analiză devine oarecum de sine stătătoare prin tematizări specializate realizate de către pedagogi, care, dincolo de prescrieri strict tehnice, au făcut loc și reflecției asupra propriilor lor teorii sau ale altora. „De-dublarea” lăuntrică a pedagogiei ce reflectă gradul său de maturitate epistemologică, deontică, deontologică. Unul dintre modurile de concepere a filosofiei este filosofia ca eseu și filosofare.

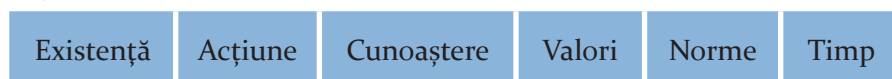
Filosofarea este cea de-a doua variantă a modului dat, modernă, de proveniență engleză, germană, americană. Această variantă este reprezentată de filosofia empirică a secolului al XVII-lea și de către filosofările existențiale ale secolului al XX-lea, consacrate unor subiecte de importanță majoră, precum relațiile dintre oameni, valorile și devenirea conștiinței umane în societate și istorie. Din această perspectivă, Karl Jaspers propune umanismul în educație, în accepțiunea grijii de sine a omului ce ridică **demnitatea umană** la rang de **valoare definitorie în viață** [14].

Această interpretare este produsul filosofării în care distingem:

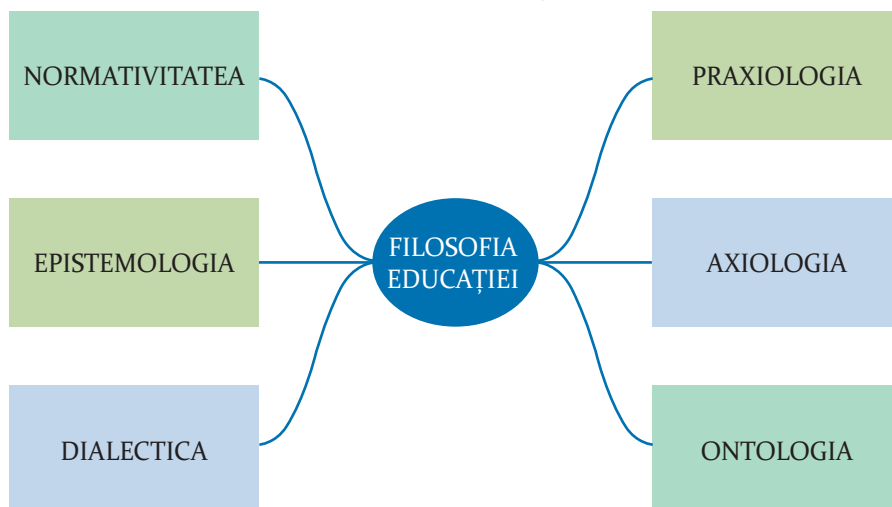
- 1) aspectul analitic (de identificare și examinare);
- 2) aspectul evaluativ (de analiză critică și apreciere);
- 3) aspectul speculativ (de formulare de noi ipoteze);
- 4) aspectul integrativ (întreg ideatic nou și cizelat).

1.4. Domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației

Filosofia educației are preocuparea de a explica procesul educațional din perspectivele:



Centrarea reflecției spre jaloanele enunțate deschide șase **domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației**:



- a) **ontologia educației**, respectiv, orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „fînțiale” ale spațiului paideutic: potențialul fizic și genetic al actorilor implicați, resursele materiale desfășurate, implicațiile onticului social asupra exercițiului educațional etc.; Exemple de topici care au în vedere astfel de topici: Psihologia copilului, Psihologia educației, Psiho-sociologia gru-

purilor de învățare, Sociologia educației, Economia educației, Demografia școlară, Ergonomia educației, Mijloace de învățământ etc.;

- b) **praxiologia educației**, teoria practicii educative eficiente, respectiv, orizontul poziționărilor și intervențiilor educative și didactice, de la Didactica generală la Didacticele aplicate și speciale, Tehnologia și metodologia instruirii, Comunicarea pedagogică, IAC, Teoria și metodologia evaluării, Principiile acțiunii didactice etc.;
- c) **epistemologia educației**, adică domeniul teoretic interesat de posibilitățile și limitele cunoașterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicației pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar și al pedagogiei), de exigențele de consistență și congruență ale teoriei pedagogice etc.; Exemple de topici: Metodologia cercetării psihopedagogice, Curente, teorii și modele educative, Logica discursului pedagogic etc.;
- d) **axiologia educației**, orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în conținutul educației, discutarea modului de structurare a conținutului, depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc. Exemple de topici: Pedagogia culturii, Axiologia pedagogică, Conținuturi ale educației (morală, estetică, religioasă etc.);
- e) **normativitatea educației**, respectiv, acel domeniu al pedagogiei, ce reclamă instituirea și respectarea unor norme deontice, deontologice sau de jurisprudență ce reglează acțiunea educativă etc., dar și punerea problemei dreptului de a le prescrie sau respecta. Avem în vedere atât problematica principiilor acțiunii

didactice (vezi normativitatea aferentă), a eticii practicii didactice (la nivel de activitate formativă, de relație elev-profesor, profesor-părinte etc.), dar și a normelor juridice ce reglează activitatea educativă (un domeniu elastic, întrucât presupune variabile impredictibile legate de politic, ideologic, intruziune sau accident voluntarist etc.). Exemple de topici: Politica educației, Legislația școlară, Deontologia didactică etc.;

- f) **dialectica educației**, respectiv, orizontul pedagogic interesat de evoluția educației în timp, schimbarea paradigmatelor educaționale, modificabilitatea și circumstanțierea practicilor educative în funcție de timp, spațiu, presiuni culturale, sociale, politice etc. Exemple de topici: Istoria educației, Istoria gândirii pedagogice, Etnopedagogia, Antropologia educației, Pedagogia comparată, Inovare și reformă în educație, Pedagogie interculturală etc.

Cele șase domenii, explicitate mai sus, pot fi puse în relație cu o serie de întrebări subsecvente ce reliefează specificitatea demersurilor ce se pot realiza în interiorul filosofiei educației, după cum urmează: **a. Ontologia educației** vizează elementele „naturale” ale educației și pune întrebările: „cu cine, cu ce mijloace și unde/când facem educația?”; **b. Praxiologia educației** se raportează la elementele procedurale și propune următoarele teme: „cum atingem scopul educației?”, „care e calea?”, „ce e prioritar/eficient să facem?”; **c. Epistemologia educației** încearcă să răspundă la întrebarea prin ce căi și cât putem ști despre fenomenul educativ, „ce valoare de adevăr are explicația/teoria pedagogică?”, „cum translăm cunoașterea/experiența dinspre teoretic către practic și/sau invers?”; **d. Axiologia educației** se referă la valorile ce le transmitem prin educație și se întreabă despre „care e scopul educației”, „ce este mai bun de făcut?”, „ce înseamnă a fi educat?”; **e. Normativitatea educației** pune problema posibilităților și a limitelor intervenției educative: „ce îmi este îngăduit să fac prin edu-

cație/în numele educației?”, „care este cadrul normativ/legislativ care stimulează/frânează educația?”; **f. Dialectica educației** este atentă la evoluția practicilor educative: „ce trebuie să schimb, să transform, să inoviez?”, „care sunt factorii schimbării?”.

Aceste șase direcții ar trebui să se reflecte și în curriculumul programului de formare a profesorilor. De altfel, în mare măsură, aceste demersuri sunt inteconexe la nivelul disciplinelor din actualele planuri de învățământ. Cele șase profiluri teoretice interdependente ce se subscriu filosofiei educației asigură analiza pertinentă de ontologie educațională ce nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripții epistemologice, fără o poziționare valorică față de existență, fără o respectare a normativității implicite sau explicite etc. O întreprindere de epistemologie educațională presupune un mod de a înțelege ființa educată, o raportare la un cadru valoric, o luare în considerare a aspectului ontic în care se desfășoară educația etc. O cercetare de axiologie a educației va ține cont de valențele valorilor pledând pentru instrumentarul epistemic de descriere a valorilor educației.

Teoria și practica pedagogică sunt discursuri în care enunțurile de tip descriptiv-constructiv și prescriptiv apar în chip necesar. Discursul descriptiv-constatativ devine predominant în ontologia educației; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educației; enunțurile prescriptiv-normative țin mai mult de perimetrul axiologiei educației sau al normativității educației etc. Cele trei „specializări” ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcții asigură pertinentă teoretică discursului pedagogic (ca știință, teorie descriptivă), validitate valorică (ca perspectivă normativă, incitativă) și eficiență pragmatică acestui tip de discurs (ca acțiune, fenomenologie practică) [28].

➔ **Aplicații și teme de reflecție filosofică:**

1. Explicați valoarea cunoașterii științifice a fenomenelor educației. Răspundeți ca și cum ați fi:

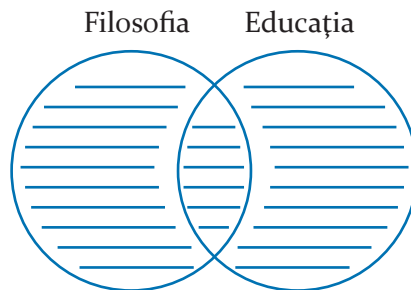
A. om de știință	B. filozof	C. om obișnuit	D. tu însuși
---------------------	---------------	-------------------	-----------------

2. Ce ne oferă filosofia?

Cunoaștere științifică	Înțelegerea de sine a oamenilor și a lumii	Explicații dincolo de om și/sau lume
Comentează:		

3. Audiază înregistrarea accesând link-ul <http://izvoaredefilosofie.blogspot.com/2019/11/editia-din-8-noiembrie-filosofia-ca-mod.html> și răspunde la întrebările:
- Cum se mai poate defini azi filosofia ca mod de viață?
 - Ce rol mai poate avea filosofia în viața cotidiană?
 - Cum ajută gândirea filosofică omului contemporan?

4. Completează diagrama:



5. Imaginează-ți că cineva dintr-o civilizație extraterestră te-ar întreba ce este educația. Ce i-ai răspunde?

6. Construiește un punct de vedere, pro sau contra, pornind de la afirmația lui J. Dewey: „Filosofia educației nu este rudă săracă a filosofiei generale, deși adeseori este tratată ca atare chiar de filosofi.”

7. Explică din punctul tău de vedere – criza existențială reieșin din doctrina existențialistă:
 „Concepția de criză existențială a apărut ca urmare a căderii sistemului de valori, din cauza apariției ideilor care declarau lipsa oricărui scop predestinat sau sens al existenței. Această viziune contrazice direct necesității oamenilor de a crede că viața umană are valoare. Dar lipsa unui sens inițial și suprem nu înseamnă inexistența lui, astfel, doctrina existențialistă formulează sensul vieții ca ceva schimbător, ce apare sau dispare în funcție de modul în care omul se afirmă în viață prin alegerile sale.

8. Argumentează conținutul afirmației lui Constantin Noica:
 „*Am impresia că oamenii nu sunt decât ceea ce spun sau fac. Suntem scoși din noi și proiectați altundeva, cu fiecare gest pe care îl întreprindem (...). De aceea nu suntem în lume decât ceea ce se întâmplă să fim. Un prieten, o dragoste, lumea de ieri-noapte, astea toate ne construiesc. Noi facem propria noastră risipire. Fiecare om este dezordinea sa. Cum să ne disciplinăm și să ne păstrăm integritatea? Asta ar de trebui știut.*”

9. Comentează filosofic afirmațiile lui Jean Paul Sartre „*Omul nu este, ci devine*”; „*Unicitatea ființei umane reiese din propriile decizii privind sistemul de valori*”

Tema 2

Paradigme în filosofia educației

➤ **Puncte de reper:**

- 2.1. Perspective filosofice în educație.
- 2.2. Creația filosofică a lui Platon.
- 2.3. Opera lui Jean-Jacques Rousseau.
- 2.4. Modernitatea filosofiei educației. Immanuel Kant.
- 2.5. Filosofia contemporană a educației.
- 2.6. Filosofia pragmatică a educației: John Dewey.
- 2.7. Filosofările existențiale europene asupra educației: Karl Jasper și Jean-Paul Sartre.
- 2.8. Filosofările existențiale americane asupra educației: G. F. Kneller și Morris van Cleve.

➤ **Obiective:**

- să explice problematica filosofiei educației;
- să stabilească raportul filosofie – științele educației;
- să explice principalele idei filosofice ale lui Platon;
- să justifice contribuția lui J. J. Rousseau în educație;
- să argumenteze „Immanuel Kant – filosoful moralității”;
- să identifice esența filosofiei pragmatice a educației;
- să compare filosofările existențialiste europene și americane asupra educației.

➤ **Cuvinte-cheie:**

paradigmă, filosofare, pedagogie, filosofie, educație, filosofia educației, moralitate, existențialism.

Activități de lucru independent

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Prezentare în grup: Echipa Nr. 1 „Sistemul ideilor filosofice a lui Platon”. Echipa Nr. 2 „Ideile filosofice dezvoltate în opera lui J.-J. Rousseau”. Echipa Nr. 3 „Argumente teoretice privind Immanuel Kant – filosoful moralității”. ◆ Fișe de lectură. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ conținutul prezentării (documentare); ◆ inteligibilitatea schematizărilor; ◆ diversitatea argumentelor din surse consultate la temă; ◆ eficiența discursului filosofic; ◆ calitatea fișelor de lectură.

2.1. Perspective filosofice în educație

Educația reprezintă unul dintre domeniile de cunoaștere cu mari implicații în vastul proces al dezvoltării umane și sociale. Ideea conform căreia conținutul educației, dar și practicile sociale și instituționale asociate acesteia, sunt fundamentale pentru dezvoltarea unei societăți, se bucură de o adeziune aproape unanimă, iar intuițiile morale comune sunt adesea un bun punct de pornire pentru o cercetare mai atentă a rolurilor pe care se consideră că ar trebui să le joace educația în societăți democratice.

Rolul educației este cu atât mai pregnant cu cât complexitatea lumii în care trăim este în creștere. De la o generație la alta, indivizii sunt mai educați din perspectiva extinderii accesului formal la sistemul de învățământ, a numărului de ani de școlarizare și a standardelor aparent mai ridicate fixate pentru definirea performanțelor; implicit, crește și coeficientul de inteligență. Mai mulți factori se conjugă pentru a genera această evoluție, printre care: noi deprinderi mentale și sociale influențate de

dezvoltarea tehnologiei, creșterea numărului de ocupații mai solicitante cognitiv, îmbunătățirea abilităților de a rezolva testele standardizate care măsoară diverse componente ale inteligenței. În toate aceste cazuri, sistemul educațional joacă un rol important prin selecția disciplinelor la care sunt expuși indivizii, stabilirea priorităților, a standardelor, a metodelor și a stilurilor de învățare, definirea indicatorilor de performanță și a criteriilor care jalonează accesul către trepte superioare de educație, stabilirea calificărilor asociate unor poziții profesionale dezirabile ș.a. [32]. Grație acestor schimbări, educația se conturează ca un fapt pluridimensional, aflat sub incidența abordărilor din domenii conexe: filosofie, sociologie, psihologie, biologie, antropologie, economie, politologie, igienă etc.

„Pedagogia este știința educației care studiază esența și trăsăturile fenomenului educațional, scopul educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor educaționale” [29].

Legătura dintre filosofie și pedagogie este indubitabilă, acestea aflându-se într-un raport de potențare reciprocă:

- **filosofia** este terenul fertil din care pedagogia se hrănește spiritual, își conștientizează preocupările, le racordează la marile interogații curente și soluții ale timpului istoric, permițând sistemelor educative să nu fie lipsite de fundamente și de coloană vertebrală;
- **științele educației**, prin eforturile lor teoretice și aplicative, nu fac decât să confirme/infirmă valoarea unor concepții filosofice, să contribuie la validarea și dezvoltarea lor, să deschidă noi posibilități de nuanțare a discursului metafizic prin asumarea unui referențial specific, să dea concretețe și pragmatism unor idei filosofice generoase, dar, uneori, greu de înțeles în universul abstract în care ființează [73].

Relația pedagogie-filosofie conferă acțiunii educaționale o perspectivă sistemică, integratoare, cu privire la realitatea umană și contribuie la o mai bună definire și încadrare a finalităților educației în

contextul socio-cultural general al existenței umane. Ca urmare a cooperării epistemologice cu filosofia, pedagogia beneficiază și de un suport conceptual adecvat corelării și interpretării integrative și unificatoare a diferitelor orientări și curente existente cu privire la modul de concepere a instrucției și educației.

Complexitatea lumii contemporane determină implicațiile profunde pe care educația le are asupra statutului existențial al omului, astfel încât determină filosofia educației ca știință în plină constituire.

NB: Filosofia educației face parte din sistemul științelor pedagogice, folosind reflexia filosofică în calitate de sursă principală a cunoașterii pedagogice, alături de practica educativă și de cercetarea de specialitate [apud, 31].

Prin intermediul reflexiei filosofice, pot fi definite conceptele de bază, care reflectă specificul educației (funcțiile/ structura educației), orientările valorice care fundamentează teleologic și axiologic activitatea de educație (finalitățile educației), agenții (actorii) educației cu diferite statusuri și roluri, angajate la nivel de sistem și de proces, care evoluează în diferite contexte interne și externe de realizare a activității de educație [23, p. 142].

NB: Filosofia educației fundamentează epistemologic conceptele pedagogice de bază, îndeosebi ale celor implicate în elaborarea finalităților educației la nivel macrostructural (idealul, scopurile educației). Astfel, filosofia educației este apropiată de domeniul teoriei educației, fiind știință interdisciplinară plasată între pedagogie și filosofie.

În sens tradițional, afirmat în mod convențional până în anii 1960, filosofia educației abordează două categorii de probleme:

- a. istoria ideilor pedagogice de la Platon la J. Dewey;
- b. principiile educației analizate la nivel general prin prisma obiectivelor învățământului, a metodelor didactice și organizarea instituțiilor de învățământ.

Dezvoltarea filosofiei educației în această ipostază tradițională acoperă două câmpuri distincte, dar, totodată, interconexe și complementare:

- a) **cel al istoriei ideilor despre educație** ce traversează operele filosofilor (Platon, Im. Kant etc.);
- b) **cel al gândirii asupra marilor probleme sociale și politice reflectate în educație** – libertate, egalitate, autonomie, civism, drepturi și obligații, care tinde să rămână însă doar apanajul filosofiei [apud 31, p. 13].

Evoluția filosofiei educației urmează logica ascendentă, proprie oricărui domeniu științific. Aceasta este generată de **consolidarea nucleului epistemic tare**, ceea ce permite dezvoltarea ei prin diferite modalități de cercetare intradisciplinară, interdisciplinară, pluridisciplinară. Confirmând caracterul specific al filosofiei educației prin evoluții specifice, situate istoric și paradigmatic la granița dintre modernitate și postmodernitate, diferite teorii filosofice (spiritualismul, pragmatismul, neotomismul, personalismul, existențialismul, constructivismul, perenialismul, esențialismul, reconstrucționismul ș.a.).

Teorii filosofice care au fundamentat filosofia educației

SPIRITUALISMUL
PRAGMATISMUL
NEOTOMISMUL
PERSONALISMUL
EXISTENȚIALISMUL
CONSTRUCTIVISMUL
PERENIALISMUL
ESENȚIALISMUL
RECONSTRUCȚIONISMUL

Antony Flew susține că problemele de formare-dezvoltare permanentă a personalității sunt valorificate la nivelul a patru ramuri principale ale filosofiei educației [41]:

Ramuri principale ale filosofiei educației [41]:

Etica educației
Filosofia socială a educației
Epistemologia educației
Filosofia spiritului

Cercetătorii din domeniul filosofiei educației consideră că această problematică poate fi lărgită din perspectiva următoarelor ramuri ale filosofiei.

Ramurile filosofiei educației

Filosofia artei studiază valorile estetice, componentele atitudinii estetice; gustul estetic, judecata estetică, idealul estetic, sentimentele și convingerile estetice, ce formează conștiința armoniei intelect – imaginație

Filosofia istoriei poate fi implicată în domeniul educației în măsura în care este centrată asupra valorilor pedagogice abordate din perspectivă istorică

Filosofia religiei poate fi implicată în domeniul educației în măsura în care este centrată asupra valorilor moral-spirituale, asupra credinței religioase

Filosofia științei poate fi implicată în domeniul educației în măsura în care elucidează metodele și paradigmele cercetării în diverse contexte sociale.

În concluzie, *problematica filosofiei educației e atât de cuprinzătoare, încât nici o ramură a filosofiei nu poate fi exclusă* [31].

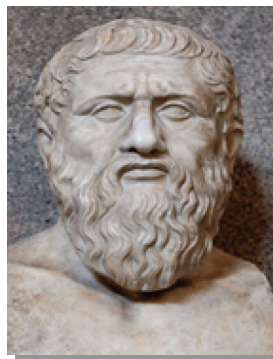
Caracteristicile teoriilor filosofice în educație

	Cuvinte cheie	Caracteristici	Reprezentanți
PERENIALISM	Orientare Scop	<ul style="list-style-type: none"> - orientare în pedagogia contemporană americană - consideră că educația este un fenomen unic, mereu cu aceleași scopuri și funcționalități 	Marsilio Ficino
ESENȚIALISM	Ideie Formă Esență Entitate	<ul style="list-style-type: none"> - fiecare entitate deține un set de atribute necesare identității și funcției sale. - te lucrurile au o „esență” de acest fel, și anume o „idee” sau „formă” - toate obiectele au o substanță care face ca lucrul să fie ceea ce este, și fără de care nu ar fi la fel“. 	Platon George Lakoff
PROGRESISM	Promovare Dezvoltare Organizare Îmbunătățire	<ul style="list-style-type: none"> - curent politic care promovează reforma socială, politică, și economică - afirmă că progresele în domeniul științei, tehnologiei, dezvoltării economice și organizării sociale sunt vitale pentru îmbunătățirea condiției umane 	Theodore Roosevelt, Woodrow Wilson, Franklin Roosevelt Lyndon Baines Johnson,
RECONSTRUCȚIONISM	Cultura Democrație	<ul style="list-style-type: none"> - să indice căile pe care s-ar putea reconstrui societatea, cultura în spirit cu adevărat democratic - orientare în pedagogia contemporană americană 	Julius Evola Arturo Reghini

Filosofia educației e filosofia generală consacrată preocupărilor educaționale ce apar în interiorul și în afara instituțiilor de acest profil [40, p. 105]. Înțelegând în acest mod raportul de determinare reciprocă dintre filosofie și științele educației, nu va fi greu să analizăm concepțiile reprezentative pentru un domeniu constituit la întâlnirea dintre cele două domenii: filosofia educației.

2.2. Creația filosofică a lui Platon

În cadrul filosofiei clasice grecești, personalitatea lui **Platon** reprezintă un moment de referință, fiind considerat cel mai mare gânditor idealist al acestei perioade. Epoca în care a trăit, respectiv anii 427-347 î.Hr., corespunde unei etape din istoria Greciei antice foarte frământate, când, după regimul cel mai democrat al vremii, cel al strategului Pericle [443-429 î.Hr.], în cetatea-polis Atena, în timpul războiului peloponesiac, toate valorile recunoscute anterior se modifică, tot așa cum și viața lui **Platon** însuși. Provenind dintr-o familie de aristocrați, după mamă coborâtor din legendarul rege legiuitor Solon, conform tradiției ateniene, **Platon** a studiat la vârsta tinereții filosofia, acea concepție integratoare a tuturor cunoștințelor epocii în care trăia. Deoarece **Socrate** era cel mai respectat filosof al vremii, pe care **Platon** se pare că l-a cunoscut de copil sau, după alții, la 20 de ani, el și-a însușit întocmai ideile novatoare ale acestuia, idei care coborau filosofia din cerurile zeilor pe pământ, printre oameni, propunându-le să se autocunoască, să caute adevărul în ei înșiși [14, p. 19]. Descoperirea lui se putea face prin metoda maieuticii, a *mositului*, din aproape în aproape. Aceasta metodă se spune că i-a fost inspirată



lui **Socrate** de mama sa, care era moașă, ceea ce ne face să presupunem ca gândirea grecilor vechi era profund intuitivă, gândire de poeți ce se mirau naivi în fața naturii, neavând suficiente cunoștințe date de cercetarea rațională, precum avem noi, cei de azi. În educația ateniana, scopul final al acestei pregătiri era, pentru fiii celor bogați, mod de a deveni buni oameni politici, buni oratori de aceea retorica era la mare cinste. La începuturile sale filosofia era doar o îndeletnicire orală, astfel că Maestrul Socrate, nu a lăsat nimic scris; tot ce se știe despre opera sa se datorează discipolilor, cel mai de seamă fiind **Platon** [76].



Platon a creat unul dintre cele mai ample și încheiate sisteme filosofice idealist-obiective din întreaga istorie a filosofiei, elaborând toate marile domenii și teme ale filosofiei, a propus soluții care, cu toate că, nu au rezistat timpului, au constituit punct de referință în evoluția ulterioară a filosofiei occidentale.

Din aceste rațiuni, Platon nu și-a prezentat concepția ca aparținându-i, ci i-a atribuit-o lui Socrate, personajul principal al majorității dialogurilor sale. Întrucât acesta nu a scris în mod deliberat nimic, este foarte dificil de disociat ce și cât din ceea ce i-a atribuit Platon

lui Socrate i-a aparținut într-adevăr acestuia, de ce și cât i-a adăugat el. Majoritatea specialiștilor sunt de acord asupra faptului că **filosofia platoniciană s-a constituit în continuarea celei socratică**, Platon preluând, în primul rând, **metoda socratică a dialogului** [62].

NB: Dialogul filosofic nu este un schimb de informații, ci construcția unei idei din altă idee, acesta nu rezolvă probleme, ci problematizează, maestrul într-un dialog filosofic nu știe răspunsurile, ci conduce gândirea spre întrebări din ce în ce mai adânci. În disputele filosofice, partenerul de dialog nu este un inamic, ci acela care are o altă părere, crescută din însăși dialogul, din care toți învață, nimeni nu este atotștiutor, toți se ascultă și se respectă [76].

Filosoful român Marin Călin recurge la **analiza ideilor filosofice formulate de către Platon asupra educației**, în cele 31 de dialoguri și câteva scrisori ordonate în trei grupuri:

- a) **dialogurile timpurii**, legate de problematica cu sofistii, axate pe virtute și învățarea ei (Apărarea lui Socrate – despre scopul sau sensul vieții, Ion – despre spiritul științific și specificul frumosului, Laches – despre curaj, Criton – despre respectul legii și îndatoririle civice, Lysis – despre prietenie, Hippias maior – despre frumosul natural, Charmides – despre înțelepciune, Gorgias – despre falsa rațiune și virtute, Alcibiade – despre cunoașterea de sine și curaj);
- b) **dialogurile de maturitate**, referitoare la concepția despre om și natura omenească, despre existență și valorile culturii, despre stat și educație (Protagoras – despre învățarea virtuții și a bine-lui, Eutedemus – despre sofisti, Kratylos – despre folosirea limbajului, Banchetul – despre frumosul în sine și gradele de perfecțiune ale frumosului, Menon – despre virtute și învățarea ei, Phaidon – despre suflet, Philebos – despre binele suprem, Republica – despre dreptate, despre stat și educație, Phaidos – despre frumos și prietenie, Theaitetos – despre cunoaștere);

- c) **dialogurile perioadei târzii ale creației lui Platon** (Timaios – despre cosmologie, identic, diferit și clasificarea virtuților, Legile – despre Constituție și educație civică, Kritias – despre istorie și devenirea omului, Parmenide – despre ontologie și pluralitatea ideilor, Omul politic – despre împletirea virtuților și valorilor) [14, pp. 19 – 20] .

NB: Ideile lui Socrate sunt însă pentru Platon mai mult un punct de plecare și pretexte. El a aprofundat și dezvoltat filosofia socratică, i-a adăugat noi teme și motive și i-a conferit mai multă consistență teoretică. În evoluția filosofiei platoniciene, pot fi distinse mai multe etape, între care există atât aspect de continuitate, cât și de discontinuitate. Platon și-a revizuit drastic de mai multe ori concepția, critica severă pe care i-o va aplica discipolul său, Aristotel, fiind, în multe privințe, mult mai blândă decât autocritica sa. De aceea platonismul este o filosofie dinamică, o mișcare continua a gândului, este expresia unei permanente insatisfacții față de propriile rezultate [62].

Valoroasele componente ale paradigmei filosofiei educației la Platon au fost sintetizate de către Marin Călin:

„*Natura umană și devenirea ei prin educație*”;

„*Teoria ideilor și conținutul educației*”;

„*Teoria virtuților și valorilor morale și estetice și învățarea lor*”;

„*Statul democrat și politica educației, respectiv educație civică*”.

Componentele primei paradigme a filosofiei educației lui Platon [14]:

1) **Problematica naturii umane** este temeiul ontologic al educației. Reflecția asupra omului este miezul oricărui demers filozofic. „Dintre toate subiectele asupra cărora se poate reflecta, niciunul nu suscită mai mult interes și nu are o mai mare importanță decât cel care privește omul însuși ” [77, p.7]. Om, uman, cunoaștere de sine, natură

psihică, natură filosofică, cunoașterea de sine, devenirea armonioasă și liberă – sunt conceptele utilizate de Platon pentru explicarea acestei probleme. Schimbarea omului de la o stare spre una mai bună se face prin educație ce presupune parcurgerea a două căi: cunoașterea de sine și armonia sufletului cu trupul [14]. „Ce sunt eu? Cine sunt eu? Cum se explică existența mea? Are viața vreun sens? Ce este moartea? Dacă vrem să ne înțelegem pe noi înșine, ne sunt necesare răspunsuri la asemenea întrebări; avem nevoie de răspunsuri ca să ne putem găsi un loc propriu în lumea în care trăim, un loc pe potrivă noastră, astfel încât să dobândim și să ne menținem echilibrul interior și stima de sine” [77, p.7].

2) **Problema teoriei ideilor și conținutul educației.** Platon face distincție între cunoașterea teoretică și cunoașterea senzorială, astfel că cunoașterea comportă două plane: a) planul lumii inteligibile, lumea ideilor; b) planul lumii inferioare, cu înțeles de „umbre” ale ideilor privind realitățile concrete, sensibile și istorice. Cunoașterea rămâne procesul de mișcare graduală dinspre lumea senzorială spre lumea ideilor. Valoarea centrală a cunoașterii este **adevărul**, care, pe lângă bine, frumos și dreptate, va contribui la desăvârșirea omului prin demersul intelectual, moral, estetic și civic al educației.

3) **Problema teoriei virtuților și valorilor morale și estetice și învățarea lor.** Virtuțile și valorile constituie cauza și scopul vieții omului și ale educației. **Binele** – valoare ce guvernează lumea ideilor, este armonia lucrurilor care se opune răului. În mod special, Platon vorbește despre **binele moral** ca amestec de adevăr, frumos și înțelepciune, pe când **virtutea** este o însușire și o consecință a comportamentului omului devenit conștient de el însuși, reperul ei fiind perfecțiunea umană – Omul bun (în dialogurile Menon, Lahes, Phedron, Omul politic). În alte dialoguri sunt identificate mai multe feluri de virtuți și legătura dintre ele, dar și modalitățile învățării lor: virtuți nefilosofice – norme, maxime cu o anumită autoritate; virtuți filosofice – înțelepciunea,

dreptatea, curajul, cumpătarea. **Frumosul** este obiectul dialogurilor Hippias Maior și Ion, dar și al dialogurilor Banchetul și Legile. Frumosul este identificat ca valoare cu dublu înțeles: – tot ce este potrivit la om și în viața acestuia; – utilul. În viziunea lui Platon, frumosul este potrivirea de culori, de sunete, de forme, de cuvinte, de idei.

4) **Problema statului democrat și politica lui față de educație; educația civică.** Statul, ansamblul de indivizi care nu pot trăi moral decât ca cetățeni, și, pentru aceasta, ei se supun unei ordini statale, care să vegheze la respectarea dreptății în dubla sa semnificație de avantaj reciproc și de semnificație – este determinarea dată de Platon [apud 14]. Cetățeanul trebuie să se supună statului, să-l venereze, iar statul are misiunea de a educa un bun cetățean, înzestrat cu înțelepciune, cumpătare, curaj și dreptate. Educația civică este modul de raportare a omului la lege, la ceilalți oameni și la sine însuși, și constă din anumite îndatoriri [14, pp 22-29].

Studiind viața marelui filosof antic **Platon**, îi putem înțelege și **mechanismele gândirii sale, care au dus la elaborarea unui sistem filosofic** aparent rupt de realitate, **un sistem în care lumea are la bază Ideea**. Apărea pentru prima dată desprinderea de materie, de înțelegerea unității lumii printr-un element care să îi dea unitate, lumea putând să se nască din ea însăși, din *Ideea pură*. Era oare o încercare de delimitare a lumii reale de cea a ideilor, o rupere a filosofului de viața reală, o lume plină de minciună, imposibil de schimbat, sau era o detașare superioară, ușor arogantă, a înțeleptului care atinsese esența lumii, dar care devansa cu mult epoca în care traia? Se pare că, de-a lungul existenței sale, **Platon** nu a fost un învins, el nu s-a izolat de problemele cetății. În toate peregrinările sale, în Egipt, în Megara, în Cirene, în Siracuză, el a căutat să influențeze benefic conducătorii, de multe ori tirani, de aceea și ideea din *Republica*, opera sa cea mai cunoscută, de a înfăptui un stat în care filosoful să îi fie regelui sfătuitor, sfetnic, mentor spiritual. Și visul i-a fost împlinit tocmai de elevul său pe care l-a format în celebra

școală de la Atena, Academia, acesta nefiind altul decât **Aristotel**, cel mai mare filosof antic, profesorul celui mai mare rege al antichității, atât sub aspect politico-militar, cât mai ales ca deschizător de noi orizonturi culturale, **Alexandru Macedon**.

În sudul Italiei, la Siracuza, **Platon** a intrat în contact cu filosofii pitagoreici, și ei tributari unei concepții abstracte, aproape idealiste asupra lumii, cea în care numărul este elementul fundamental, *temelia* pe care se sprijină întreg edificiul existenței. El a îmbinat doctrinele lui Heraclit, ale lui Pitagora și ale lui Socrate. Cu privire la lucrurile sensibile, el este de acord cu Heraclit, în doctrina realităților inteligibile – cu Pitagora, iar în filosofia politică – cu Socrate.

Drama vieții lui **Platon**, dată de moartea nemeritată a mentorului său, dar și propria sa formație intelectuală, în mod sigur, gândirea sa mitică, i-au permis realizarea unei opere cu pronunțate valențe literare, ceea ce îi conferă originalitate și măreție. Această modalitate de scriere a filosofiei sub forma miturilor, a pildelor am zice, cât și forma pe care o îmbracă, cea a dialogurilor, face ca opera lui **Platon** să fie foarte apreciată, și poate de aceea și bine păstrată peste timp. Dialogul, ca formă de exprimare a discursului filosofic, se pare că este creat prima dată de **Platon**, cel care se numea în realitate **Aristocles**, ca bunicul său, **Platon** fiind o poreclă ce simboliza *înălțimea frunții sale sau abundența stilului său* [76].

*„Calitatea unui om depinde
de calitatea hranei administrate,
la fel calitatea minții depinde
de hrana sa spirituală”
(Platon)*

2.3. Opera lui Jean-Jacques Rousseau

Jean-Jacques Rousseau a trăit între 1712-1778, fiind unul dintre cei mai mari filosofi iluminiști, pedagog, scriitor și compozitor francez. Fiu al unui ceasornicar din Geneva, la vârsta de 16 ani părăsește orașul natal și, după ce practică mai multe meserii în Elveția și Franța, se stabilește la Paris (1741), devenind unul dintre colaboratorii Enciclopediei (în problemele de muzică și teorie politică). Enciclopedia a fost o lucrare monumentală apărută în Franța între 1751-1772, care și-a propus să cuprindă întreaga știință de până atunci. Natură neliniștită, candidă și orgolioasă, sensibilă și pasionată, temperament original și independent, a intrat de timpuriu în conflict cu prejudecățile și principiile conservatoare ale epocii. Urmărit pentru concepțiile sale, în 1762 se refugiază în Elveția, apoi în Anglia, pentru a se întoarce în Franța în 1770.



În lucrările sale *Discurs asupra științelor și artelor* (1749), operă premiată la un concurs inițiat de Academia din Dijon, *Discurs asupra originii inegalității dintre oameni* (1755), *Contractul social* (1762), J. J. Rousseau dezvoltă concepțiile sale privind influența nocivă a civilizației asupra omului, originea societății, inegalitatea dintre oameni. Criticând societatea contemporană și idealizând starea naturală, în care oameni ar fi fost liberi și egali, Rousseau susține că omul este bun de la natură, dar că societatea îl corupe. El vede originea inegalității sociale în apariția proprietății private, care a dus la formarea statului, și, mai târziu, la despotism. Întrucât inegalitatea încalcă așa-numitul contract social încheiat între oameni în perioada trecerii de la starea naturală la cea civilă, ea trebuie înlăturată. Rousseau privea ca legitimă insurecția poporului împotriva despotismului. Rousseau era un adept al ideii suveranității

poporului și preconiza, ca ideal de stat, republica patriarhală, în care cetățenii pot aproba direct legile. Critica rousseau-eană a civilizației și teoria contractualistă a avut, un rol progresist. Rousseau a criticat religia și biserica oficială, intoleranța religioasă, dar a rămas un adept al deismului, pe care-l interpreta ca o religie bazată pe sentiment [41].

Opera lui Jean-Jacques Rousseau a rămas de o mare actualitate și modernitate. Generații întregi de politicieni, de filozofi, de avocați, de sociologi, de pedagogi, de etnologi și de ecologiști s-au inspirat din scrierile lui Jean-Jacques Rousseau. **Principii** precum „*libertate, egalitate, fraternitate*” își au sursa în reflecțiile sale sunt fundamentale pentru ceea ce s-a numit epoca modernă a Europei [80].

Scrierile lui Rousseau, pe lângă faptul că au contribuit la apariția socialismului, a naționalismului, a romantismului, a totalitarismului, a antiraționalismului, că au pregătit terenul Revoluției franceze și au prefigurat idealurile moderne de democrație și egalitate, au avut o influență considerabilă asupra teoriei educației. S-a afirmat că teoria conform căreia oamenii sunt aproape exclusiv rezultatul mediului în care trăiesc (și, prin urmare, sunt complet maleabili) din scrierile sale. Și, bineînțeles, se spune că ar fi lansat ideea că tehnologia modernă și civilizația sunt dăunătoare, promovând idealul întoarcerii la natură, al „sălbaticului nobil” [51].

Jean-Jacques Rousseau este un reprezentant de primă importanță al pedagogiei filosofice care a deschis un traseu deosebit de fecund în istoria pedagogiei. Figură destul de controversată a epocii luminilor, Jean Jacques Rousseau a lăsat o imensă bogăție de idei în perimetrul gândirii pedagogice, devenind unul dintre stâlpii pedagogiei universale. Adept al principiului „educației negative”, Rousseau consideră că rolul educatorului este de a-l păzi și apăra pe copil de influențele externe venite din partea societății. El face o duioasă pledoarie pentru întoarcerea la natură, la resursele funciare ale existenței nealterate de intervenția oamenilor.

Lucrarea fundamentală în care se structurează ideile sale pedagogice este intitulată *Emil sau despre educație*. Acest adevărat tratat de pedagogie este un fel de roman, scris într-o manieră literară, eseistică, inconfundabilă, și cuprinde o prefață și cinci „cărți” sau capitole. În aceste capitole sunt prefigurate, într-o modalitate ascendentă, laturile educației dimensionate în conformitate cu treptele de vârstă ale copilului: până la 2 ani, accentul este pus pe îngrijirea și educația fizică, între 2 și 12 ani, are loc educația simțurilor prin contactul direct cu natura, de la 12 la 15 ani, primează educația intelectuală, iar de la 15 ani până la vârsta majoră accentul este pus pe educația morală [36].

Concepția pedagogică a lui Rousseau, expusă în opera *Emil, sau despre educație* (1762), preconizează conformitatea educației cu natura proprie a copilului. Descoperind copilăria ca atare, subliniind farmecul ei genuin și ireversibil, Rousseau a considerat-o ca o perioadă specifică extrem de importantă în formarea personalității umane. El a pus bazele unei concepții a educației pe vârste și a metodelor acestei educații. Rousseau a întemeiat instrucțiunea pe autoactivitatea copilului, reducând, în mare măsură, rolul educatorului la protejarea celui educat de influențe dăunătoare. Totodată, Rousseau a accentuat importanța educativă a muncii, arătând că eroul romanului său, *Emil*, trebuie să-și însușească o profesie, menită să-i asigure independența în viață [41].

Ideile social-politice și cele pedagogice din opera *Emil sau Despre educație*, considerată de Goethe drept „*Evangelia educației naturale*”, au generat, pe de o parte, entuziasmul aderenților, admiratorilor și simpatizanților, pe de altă parte, injurii ale adversarilor și detractorilor. A fost de notorietate scandalul creat de scânteietorul și talentatul Voltaire care l-a acuzat în articolul „Sentimentul cetățeanului” că, fiind un tată denaturat (și-a trimis copiii în Casa copiilor găsiți), nu are autoritatea morală de a fi recunoscut drept autorul unui tratat de educație. Rousseau a răspuns și în presă și în „Confesiuni”, cu eleganță,

că, simțindu-se membru al Republicii lui Platon, și-a încredințat copiii statului, aceasta a fost șansa lor de a primi o educație cetățenească.

NB: Rousseau pleda pentru trecerea de la educația formală, teoretică și abstractă la cea practică, empirică, deductivă și face referire la moduri prin care se pot formula lecții de tipul acesta, din domenii variate. Sunt de menționat aici discuțiile libere pe care le poate avea elevul cu pedagogul privind soarele, stelele, situații din viață, moduri foarte simple prin care se poate obișnui copilul cu întunericul, cu frigul, cu rutina, toate fiind condimentate cu exemple imaginare. Rousseau și-a format o imagine ușor deformată asupra naturii umane și a virtuților educative ale izolaționismului și ale ruperii de social. Metoda sa de formare a lui Emil, dacă ar fi aplicată astăzi, ar genera mai mult sălbatici, decât oameni.

NB: Rousseau aprecia că scopul educației constă în formarea unui om sănătos, armonios dezvoltat din punct de vedere fizic, pe deplin racordat la existența proximală, lipsit de artificialitate, un om al unui raport echilibrat dintre rațional și sufletesc. Pentru aceasta, este nevoie să-l scoatem pe Emil din societatea vicioasă și să-l trimitem într-un mediu natural, la țară. Dacă Aristotel vedea în educație o cioplire, o fasonare a materiei date, iar Comenius asemena educația cu arta grădinaritului, Rousseau o concepe ca o acțiune de simplă asistare a educatului, acesta având o totală libertate de mișcare. Educația „negativă” se concentrează asupra acțiunii de excludere a tot ce poate stânjeni dezvoltarea naturală a copilului.

Educația din primii doi ani de viață va fi centrată pe îngrijirea corpului copilului printr-o bună alăptare, băi reci, îmbrăcăminte ușoară, jucării naturale. Alăptarea trebuie făcută nu de doică, ci de mamă, iar mâinile și picioarele nu se vor înfășa, ci vor fi lăsate libere.

Educația între 2 și 12 ani se mulează pe dezvoltarea fizică, și contribuie la achiziționarea primelor repere morale, dar accentul se pune pe educarea simțurilor. Marea carte a naturii constituie sursa inepuizabilă

de captare a primelor impresii și a cunoștințelor. Sub conducerea unui preceptor (Rousseau este adeptul învățământului individual), Emil este introdus pe o cale pregnant intuitivă în tainele naturii, este învățat să socotească, să cunoască limba, să discrimineze forme. **Educația se va baza pe presupuziția purității și a inocenței infantile**, porniri naturale care sunt întotdeauna originare în sufletul omenesc. Antrenarea facultăților intelectuale este amânată, acest aspect constituind un punct vulnerabil al gândirii sale despre educație.

Educația cuprinsă între 12 și 15 ani este centrată pe formarea intelectuală, pe instrucția propriu-zisă. Împins de o curiozitate interioară, Emil este predispus să învețe carte. Nu sunt indicate manuale. Singura carte recomandată este Robinson Crusoe, deoarece aceasta face apologia unui trai în natură și pentru autonomia individului, capabil să se descurce singur în viață. Nu trebuie predată nici gramatica, nici istoria. Se vor da cunoștințe de astronomie, fizică, geografie, chimie, se va călători și se vor face vizite în ateliere, în prăvălii, și se va lucra la modul propriu. Pentru a face pe tânăr să judece, e de preferat să-i formăm bine propria lui judecată în loc să i-o impunem pe a noastră. Nu cumva educația intelectuală ar trebuie să înceapă mai devreme? Răspunsul este, categoric, afirmativ. Cum ne demonstrează studiile de psihologie genetică, dar și realitatea dezvoltării copilului, stimularea și dezvoltarea capacităților intelectuale, începând cu vârsta de 6-7 ani, este necesară și recomandabilă.

Educația administrată între 15 și 20 de ani va avea o dominantă morală. Odată cu manifestarea pasiunilor, omul reîncepe o viață nouă. Preceptorul îl va îndruma pe Emil spre comiterea faptelor bune și spre înfrânarea pasiunilor. I se vor inocula sentimentele de pietate, generozitate, prietenie, dreptate și dragoste. Tot în această perioadă se va face și educația religioasă. În legătură cu această chestiune, Rousseau este propovăduitorul religiei naturale, fără dogme și ritualuri.

În ultimul capitol al monumentalei sale opere, Rousseau se ocupă de educația femeii, a Sofiei, predestinată să devină soția

lui Emil. Aceasta primește o educație limitată, în vederea devenirii unei bune soții, și are menirea de a se îngriji de gospodărie, de soț și de creșterea copiilor; în acest sens, ea trebuie să devină virtuoaasă, blândă și înțelegătoare. Femeia este făcută anume ca să placă bărbatului, iar violența ei constă în farmecul pe care-l poartă, căci „cel mai puternic e stăpân în aparență și depinde în realitate de cel mai slab” [apud 36, p. 347].

NB: Rousseau descoperă și valorizează la maxim virtuțile copilăriei, deschizând un orizont nou în istoria pedagogiei și anticipând teze ale curentului „educației noi” din secolul al XX-lea. Adept al principiului educației „negative”, consideră că educația nu trebuie să transmită virtutea sau adevărul, ci să păzească inima de viciu și spiritul de eroare. Educatorul devine un consilier și un asistent al copilului ce trebuie lăsat să se dezvolte singur, potrivit apetențelor și înclinațiilor originare. Minimalizând rolul cunoașterii intelectuale, pedagogul francez accentuează rolul intuiției și al contactului nemijlocit cu lucruri și fapte.

Afirmatii definitive ale marelui pedagog J. J. Rousseau:

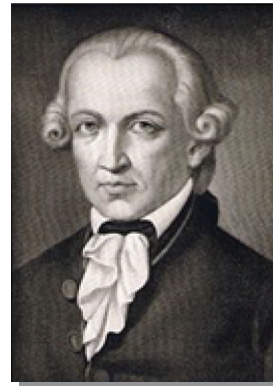
- ◆ Pedagogia trebuie fundamentată pe datele și observațiile psihologiei experimentale
- ◆ Există etape distincte ale dezvoltării naturale a copilului
- ◆ Deosebit de importantă este educația prin intuirea lucrurilor comparativ cu cea bazată pe cuvinte
- ◆ Metodele intuitive și active în accesarea la cunoașterea veritabilă
- ◆ Interesul psihic (motivația) copilului în învățare este f. importantă
- ◆ Reformele sociale depind de o prealabilă revoluție a educației

Ideile pedagogice ale lui J.J.Rousseau au scandalizat pe mulți contemporani și au revoluționat gândirea psihologică și pedagogică, influențând decisiv orientările: filantropinistă, școala activă, non-directivistă, postmodernă. L-au luat ca model, îndeosebi, Lev Tolstoi în crearea școlii de la Iasnaia Poliana, Rabindranah Tagore în școala de la Santiniketan, pedagogul suedez Ellen Key, medicul și pedagogul italian Maria Montessori, dovadă că ideile filosofului iluminist au răzbătut veacurile și își păstrează și azi valoarea și actualitatea [36].

2.4. Modernitatea filosofiei educației. Immanuel Kant

Immanuel Kant argumenta că întregul domeniu al filosofiei se poate reduce la patru întrebări: Ce pot să știu? Ce trebuie să fac? Ce pot să sper? Ce este omul? Primele trei întrebări, arată Kant, se raportează la ultima. Nu am putea să știm care este întinderea cunoașterii noastre, nici ceea ce suntem datori să facem, nici ce putem spera, dacă nu am înțelege, mai întâi, ce este omul [77].

Se cer a fi identificate problemele mai deosebite, cu impact actual, ce ar putea fi valorificate și validate în perimetrul pedagogiei contemporane, antamate de **Immanuel Kant în lucrarea sa *Über Pädagogik (Despre pedagogie)***. Lucrarea *Despre pedagogie* a fost publicată în 1803 și este o lucrare-satelit ce gravitează în jurul celor trei Critici, importanța ei fiind aceea de a arăta până unde se poate întinde rațiunea practică a filosofiei kantiene, or, după cum preciza Kant, educația nu este chemată să formeze rațiunea speculativă, ci o rațiune care, în economia și structura sa, e practică. Aceas-



tă lucrare de mică întindere, referitoare la educație, diferă, oarecum, ca metodă, de lucrările axiale-pivot pe care le complineste, în sensul că aici Kant nu mai procedează decât arareori la distingerea (separarea) factorilor formali, apriorici, a formelor pure ale acțiunilor morale în conținutul lor de obiecte sensibile și elementele empirice, schimbătoare și relative, ci, dimpotrivă, el le contopește cu problemele concrete ale educației, cu aspectele aplicării ei în experiența vieții reale de toate zilele.

De la început, Kant postulează că omul este singura ființă care trebuie educată pentru a deveni OM.

NB: „**Omul poate deveni om numai prin educație**”. Acesta nu e nimic decât ceea ce face educația din el” [54, p. 17]. Educația este cea care face demarcația între om și celelalte creaturi (Geschopt).

NB: „**Educația bazată pe disciplină preface animalitatea în umanitate**”. „**Disciplina îl oprește pe om să se abată prin impulsurile sale animalice de la menirea sa, de la umanitate**” [ibidem, p. 16], precizează Kant. Această semnificație pozitivă a disciplinei, evidențiată de Kant, ne ajută să înțelegem cum, corectându-i ieșirile spre libertate neângrădită, disciplina îl supune pe om legilor umanității.

Desigur, afirmă Kant, această disciplină nu se formează de la sine, în mod spontan, ci într-un cadru organizat, instituționalizat printr-o activitate specială – educația cu scopuri precise și mijloace adecvate.

NB: „**Omului îi trebuie îngrijire și cultură**” este un al doilea postulat pe care-l enunță Kant, cultura cuprinzând, pe lângă disciplină, și instrucția. Acestea din urmă au o importanță extrem de mare în devenirea individului uman, pentru că, spune Kant, „**cel ce nu e cultivat e brut (necioplit), cel ce nu e disciplinat e sălbatic**” [ibidem, p. 18]; ba, mai mult, „**neglijarea disciplinei este un rău mai mare decât neglijarea culturii, căci aceasta se mai poate completa mai târziu; sălbăcia însă nu se poate șterge – și o greșeală în disciplină nu poate fi îndreptată niciodată**” [ibidem, p. 18].

Umanismul lui Kant, derivat din iluminismul epocii în care a trăit, prezent, de altfel, în întreaga lui operă, transpare și în această lucrare de mică întindere despre educație, atunci când el afirmă: **„ne încântă gândul că natura umană se va dezvolta tot mai bine prin educație, căreia îi putem da o formă potrivită umanității. Asta ne deschide vederea spre un viitor mai fericit al genului uman”** [ibidem, p. 18]. În lucrarea sa *Despre pedagogie*, Kant aduce în discuție necesitatea reformării educației vremii lui, căreia el îi reproșează că nu-l formează și nu-l dezvoltă pe om pentru a atinge în întregime scopul existenței sale. „Noi putem lucra – scria Kant – la un plan al unei educații mai potrivite, lăsând urmașilor instrucțiuni pentru ea, ca s-o poată înfăptui încetul cu încetul [...]. [Căci] ... educația este o artă a cărei practicare trebuie perfecționată prin multe generații. Fiecare generație, înzestrată cu cunoștințele celei precedente, poate înfăptui tot mai mult o educație care dezvoltă în mod proporționat toate dispozițiunile naturale ale omului, conducând astfel umanitatea spre menirea ei” [ibidem, p. 19-20].

NB: Unul dintre principiile acestei noi educații este acela al tratării diferențiate a indivizilor, educația fiind, în viziunea lui Kant, arta de a dezvolta dispozițiunile naturale ale fiecărui om, știut fiind faptul că natura nu i-a dat omului pentru asta niciun instinct.

Atât Immanuel Kant, începutul, cât și progresul acestei arte sunt sau mecanice, fără plan, rânduite după împrejurări date, sau judicioase. În mod mecanic, se ivește arta educației numai cu anumite ocazii, când constatăm dacă ceva e păgubitor sau folositor pentru om. Acest mod de a concepe educația, susține Kant, cuprinde unele greșeli și lipsuri, deoarece nu se întemeiază pe niciun plan. De aceea este necesar, precizează el, ca arta educației sau pedagogică să devină judicioasă, pentru a putea să dezvolte natura umană în așa fel, încât să-și atingă integral menirea (scopul). De pildă, principiul imitației părinților de către copii trebuie înlăturat, întrucât există riscul ca un „prost-cres-

cut” [ibidem p. 21] să-l crească apoi pe altul. Remediul acestei situații îl constituie, susține Kant, prefacerea pedagogiei în știință, transformarea pedagogiei în studiu sistematic.

În acest context, Kant aduce în discuție **un alt principiu al pedagogiei moderne**: „copiii trebuie educați nu potrivit cu starea prezentă, ci cu starea mai bună, posibilă în viitor, a genului uman” [ibidem, p. 21]. „Buna educație e tocmai izvorul din care iese tot binele în lume” [ibidem, p. 22], exclamă Kant. La un moment dat, înspre finalul părții de *Introducere* a lucrării sale *Despre pedagogie*, Kant simte nevoia unei recapitulări, prilej cu care face unele precizări asupra conceptului „educație”. Astfel, el conchide că, prin educație, omul trebuie să fie: 1) disciplinat. A disciplina înseamnă a căuta de a face ca animalitatea să nu păgubească umanitatea, nici în individul izolat, nici în omul social. Disciplina este deci numai îmblânzirea sălbăticiei; 2) cultivat. Cultura cuprinde învățătura și instrucția. Prin ea se dobândește abilitatea (citirea, scrierea, muzica etc.); 3) prudent, adică să se adapteze societății omenești, să fie simpatizat și să aibă influență. Pentru aceasta e nevoie de un anumit fel de cultură, pe care o numim civilizare (care presupune maniere, politețe, capacitate de relaționare cu semenii); 4) moral, adică omul să fie nu numai îndemânat pentru tot felul de scopuri, ci să-și câștige și tăria sufletească de a alege numai scopuri bune (aprobate cu necesitate de oricine și care pot fi, totodată, scopuri pentru oricine).

Un alt principiu pedagogic modern invocat de Kant este cel al instruirii active, participative a elevilor. Copiii, reiterează Kant, nu trebuie să fie dresați în mod mecanic, ci să fie învățați să gândească. Acest principiu pedagogic, împreună cu celelalte amintite mai înainte, se cer a fi experimentate. De aici și *solicitarea lui Kant de a se organiza mai întâi școli experimentale, și mai apoi să se înființeze școli normale*. Educația se poate realiza, spune Kant, *fe particular, fe public*. Cea dintâi, educația în particular, e făcută de părinți sau ajutoare plătite (preceptori) care asigură practicarea preceptelor, în principal a celor morale

– deci educația morală –, iar cea de-a doua – educația publică – asigură instrucția (informarea). Desigur, o **educație publică completă este aceea care reunește amândouă laturile: instrucția și formarea morală**. Este motivul pentru care această ultimă formă este preferată și apreciată de Kant ca oferind cea mai bună imagine a viitorului cetățean.

NB: „Educația publică își are avantajele cele mai evidente, căci prin ea copiii învață să-și măsoare puterile, învață limitarea prin dreptul altora. Aici nimeni nu se bucură de privilegii, deoarece pretutindeni se simte rezistență, deoarece nimeni nu poate ieși la suprafață decât când excelează prin meritul propriu” [ibidem, p. 28].

În cea de-a doua parte a scrierii sale, intitulată *Tratat* (de la care, probabil, a împrumutat C.V. Buțureanu – primul traducător în limba română al acestei lucrări kantiene – titlul traducerii sale, **Tratat de pedagogie (1912)**), Kant abordează laturile educației: educația fizică (îngrijirea corpului fizic-biologic) și educația practică sau morală (ce vizează tot ceea ce se raportează la libertate). Educația practică, fiind „educația spre personalitate” [ibidem, p. 31], cuprinde, de altfel, toate laturile educației intelectuale: 1) formarea scolastică mecanică (vizând abilitatea), ce conferă omului valoare cu privire la sine însuși ca individ, realizată de institutor; 2) pragmatică (vizând prudența), formând omul ca cetățean cu o valoare publică, realizată de educator; 3) morală (vizând moralitatea), prin ea omul dobândind o valoare în perspectiva întregului gen uman. În ceea ce privește educația fizică, pe multe pagini Kant analizează și exemplifică modul în care se pot realiza în cadrul acesteia calitățile V.Î.R.F. (viteză, îndemânare, rezistență și forță). Educația fizică este însoțită de educația sufletului, în sensul de cultura fizică a spiritului. Aceasta este împărțită de Kant în *liberă* și *scolastică*. Prima este jocul în orele libere la dispoziția elevului, cea de-a doua este însă munca serioasă desfășurată sub constrângere. Pe această bază, Kant arată că pot fi schițate diferite planuri de educație, ce se pot întemeia fie pe metoda

învățării prin joc, fie pe metoda învățării prin sarcini precise („treabă serioasă” [ibidem, p. 47], cum scrie el).

În acest context, **Kant devoalează un alt principiu al pedagogiei moderne: educația trebuie făcută prin muncă și pentru muncă**, deoarece omul este unicul animal care trebuie să muncească pentru a-și asigura subzistența. Educația trebuie să se axeze în principal pe facultățile sufletești superioare (inteligența, puterea de judecare, rațiunea); celor inferioare izolate (atenția, memoria), neavând nicio valoare, Kant le hărăzește un rol marginal. De pildă, în ceea ce privește memoria, deși semnaleză necesitatea inventării de procedee mnemotehnice de învățare a limbilor străine, a geografiei, Kant respinge categoric, ca nocivă, lectura beletristică (cititul romanelor).

În această parte a lucrării, în care Kant face o tratare sistematică a problemelor de pedagogie, el identifică și alte principii ale educației; printre acestea îl amintim pe acela al luării în considerație a particularităților de vârstă și individuale, a cărui realizare presupune, în expresie kantiană, „a combina pe nesimțite știința cu putința” [ibidem, p. 51] elevilor, ca și pe acela al învățării conștiente („inteligenta să nu procedeze numai în mod mecanic, ci și având conștiința unei reguli”). În aceeași ordine de idei, Kant este pentru învățământul formativ, și mai puțin pentru cel informativ.

NB: Scopul educației este „năzuința spre abilitate și perfecțiune, nu pentru a-l informa pe elev într-o materie specială, ci pentru a întări forțele sale mintale” [ibidem, p. 52]. Drept urmare, el recomandă cu stăruință metoda maieutică a lui Socrate, de a scoate cunoștințe din rațiunea proprie copiilor, și nu de a turna în capul lor cunoștințe raționale, alături de cea catehetică-mecanică.

NB: În ceea ce privește educarea laturii volitive a personalității copilului, Kant e de părerea că „voința copiilor nu trebuie frântă, ci trebuie numai condusă așa încât să cedeze în fața piedicilor naturale”.

„Frângerea voinței produce mentalitate de sclav, iar rezistența naturală produce docilitate” [ibidem, p. 56].

Immanuel Kant este inflexibil în rigorismul său atunci când e vorba de educația (cultura) morală; aceasta trebuie să se întemeieze pe axiome, nu pe disciplină (experiență). Copilul trebuie deprins a acționa după maxime, și nu după anumite impulsuri. **Caracterul** – rezultat de prim ordin al educației morale, în opinia lui Kant – stă în abilitatea de a acționa după maxime: la început ne însușim maxime ale școlii, iar mai târziu, maxime ale umanității. De caracter depinde docilitatea (ascultarea) elevilor, ce poate fi una față de voința absolută, dedusă din constrângere, sau una față de voința cunoscută ca rațională, realizată ca ascultare voluntară. Cu acest prilej, Kant se apleacă asupra celor două laturi fundamentale ale educației: convingerea și constrângerea. Deși Kant este conștient de faptul că la copii nu trebuie să formăm caracterul unui cetățean, ci caracterul unui copil, totuși el atrage atenția că ascultarea de voința absolută e foarte necesară și pentru copil, deoarece îl pregătește pentru îndeplinirea acelor legi pe care trebuie să le respecte în viitor ca cetățean. De aceea copiii trebuie să stea sub o anumită lege a constrângerii care trebuie să fie universală.

Între datorie și înclinație, Kant înclină firesc, dacă ținem seama de concepția sa de ansamblu asupra moralei, spre cea dintâi: în viață ne poate conduce numai datoria, nu înclinația. Încălcarea unei porunci trebuie să fie, spune Kant, urmată de pedepse, fie fizice, fie morale, administrate însă cu multă luare-aminte, pentru a nu rezulta nici *indoles servilis* și nici *indoles mercenaria*. Pedepsele fizice fiind complementare celor morale, la ele se va recurge rar, întrucât prin practicarea lor nu se mai formează un caracter bun. Când pedepsele fizice sunt frecvent folosite, deseori repetate, ele produc răutate, încăpățănare. Or, **educația morală** are drept scop fundamental formarea trăsăturilor și notelor esențiale ale unui om de caracter: sentimentul și ideea datoriei, dragostea de adevăr, sociabilitatea, seninătatea sufletului ș.a. Drept căi de în-

făptuire a acestui scop, Kant propune două maxime-principiu: *sustine et abstine* și *festina lente* (*sustine* însemnând „rabdă și deprinde-te a suporta”, alte căi fiind puterea exemplului, unitatea dintre vorbă și faptă.

NB: În ultimă analiză kantiană, **educația morală se finalizează cu conștientizarea necesității împlinirii datoriilor față de sine însuși** (prin care omul ajunge să păstreze în persoana sa proprie demnitatea umanității) și a datoriilor față de alții (prin care omul dobândește respectul și stima pentru dreptul celorlalți oameni). Prin aceasta, și numai astfel, omul devine ființă morală, căci din natură el nu este nicidecum o ființă morală – arată Kant, precizând că „el devine o ființă morală numai dacă rațiunea sa se înalță până la noțiunile datoriei și legii” [ibidem, p. 69-70].

Interesante și de o mare actualitate sunt și **considerațiile kantiene asupra educației religioase a copiilor**, ca o componentă majoră a educației, și, în special, cele referitoare la relația dintre religie (teologie) și moralitate, la însemnătatea uneia în configurarea celeilalte. În finalul micului său tratat de pedagogie, Kant adaugă „câteva observații de care ar trebui să țină seama mai ales tineretul, la intrarea în adolescență” [ibidem, p. 73]. Printre acestea se numără și cele privitoare la educația sexuală a tinerilor. „În educația timpurilor mai noi, se susține cu tot dreptul – scrie Kant – că trebuie să i se vorbească tânărului despre acestea în mod deschis, lămurit și hotărât” [ibidem, p. 74], fiind învățat de timpuriu să aibă stimă cuviincioasă față de celălalt sex.

NB: În încheiere, întreaga viziune pedagogică a lui Kant despre educație o putem rezuma și reda prin propriile-i construcții lingvistice: „**În educație totul depinde de faptul de a stabili pretutindeni principii exacte**, făcându-i pe copii să le înțeleagă și să le primească cu plăcere. Ei trebuie să învețe a pune în locul disprețului, urii, oroarea de ceea ce-i revoltător și absurd; a pune numai oroarea interioară în loc de cea exterioară, față de oameni și față de pedepsele divine; stimă de sine și demnitate interioară – în locul opiniei oamenilor, valoare interioară a

acțiunii și a făptuirii – în loc de vorbe și emoții, inteligență – în loc de sentiment, și veselie și pietate cu bună-dispoziție – în loc de devoțiune morocănoasă, timidă și întunecată” [ibidem, p. 70].

2.5. Filosofia contemporană a educației

Originea greacă a termenului de *filosofie* a generat și generează ambiguitatea noțiunii de „**înțelepciune**”, apărute în antichitate și rezidă în evocarea concomitentă a celor două dimensiuni cunoscute: **a) știința a adevărului; b) o practică a moralei.**

Prima dimensiune datează de la „fizicienii” ionieni (secolul al VI-lea), este dezvoltată la Hegel și în pozitivismul rațional anglo-saxon, ce concepe filosofia ca o cunoaștere rațională, ca o știință a adevărului. A doua dimensiune consideră **filosofia drept o cercetare morală** și se întâlnește la Socrate, Im. Kant, **în existențialismul modern.**

La etapa actuală, după cum afirmă Marin Călin, termenul de *filosofie* este utilizat în câteva accepțiuni:

1. **Definitorie pentru filosofie** **reflecția asupra existenței umane**, activitate producătoare de cunoștințe despre om și univers. Filosofiei i s-a atribuit sensul de știință supremă călăuzitoare a celorlalte științe (Aristotel, 1965, p.104).
2. **Filosofia este considerată sinteză generală a cunoașterii** (Hegel), tezaur public al erudiției (G. W. Leibniz); antologie fenomenologică universală ce pornește de la o hermeneutică a ființării umane (Martin Heidegger).
3. **Filosofia ca activitate intelectuală de tip rațional-argumentativ**, activitate unificatoare de cunoaștere a diferitelor teorii de natură epistemologică și axiologică, de analiză; a înțelesului conceptelor și relațiilor dintre ele [14]. **Accepțiunile filosofiei contemporane penetrează conținutul științelor educației,**

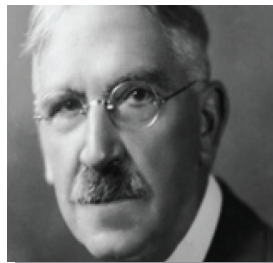
deci **filosofia poate fi de real folos nu numai teoreticienilor în domeniul educației, ci îi poate ajuta și pe practicieni a cunoaște mai profund fenomenul educațional**, relația om-societate-univers-valoare. Frumos și exact despre însemnătatea filosofiei și-a expus gândurile **Karl Jaspers: filosofia ne sesizează existența ca om și ființă creativă.**

NB: Din această perspectivă, Karl Jasper menționează că **filosofia educației include patru dimensiuni**: a) cea **analitică** (de identificare și examinare); **evaluativă** (de analiză critică și apreciere); **speculativă** (prin formularea de noi ipoteze); **și integrativă** (integrează cele trei dimensiuni). Karl Jaspers pledează **pentru o educație orientată spre autoperfecțiune**, grija de sine, ce ridică demnitatea umană la rangul de valoare definitorie în viață. **Filosofia ca sistem de gândire și idei este reprezentată de marii gânditori ai umanității Im. Kant și G. W. Hegel.** Această filosofie este axată pe teme tratate sub forma presupuzițiilor despre problematica necesarului și posibilului. Presupuzițiile filosofice sunt standarde de exigență pentru demersul educațional. Înțemeierea epistemică este hotărâtoare pentru valoarea enunțurilor pedagogice, care pot fi controlate în baza analizei datelor și a experienței pedagogice; analizei filosofice, analizei lingvistice și analizelor conceptuale ale limbajului pedagogic. Efortul descris de gândire exprimă tipul de atitudine pedagogică epistemică ce delimitează opinia de adevărul pedagogic și permite justificarea acestuia [31].



2.6. Filosofia pragmatică a educației: John Dewey

Pragmatismul este primul curent filosofic american. Cuvântul *pragmatism* provine din termenul vechi grecesc „pragma”, care însemna *acțiune*. Termenul a fost ridicat la rang filosofic în secolul al XIX-lea de americanul Charles Sanders Peirce sub numele de „pragmaticism”. Peirce a dezvoltat o concepție generală asupra adevărului. Această concepție susține că nu există idei care sunt adevărate în sine, ci numai idei care devin adevărate în cursul acțiunii indivizilor, în măsura în care dau rezultate.



NB: Concepția pragmatică contestă că gândirea ar reflecta realitatea, **susținând ideea că gândirea are rostul de a elabora reguli sau mijloace pentru acțiune**. Pragmatismul identifică obiectul de cunoscut cu procesul cunoașterii. Cunoașterea e considerată mijloc de adaptare a omului la mediu. Pragmatistii au identificat adevărul cu utilul.

Pragmatismul său (experiențialismul) presupune că numai acele lucruri care sunt experimentate sau observate sunt reale. În această filosofie americană din secolul al XIX-lea, accentul se pune pe realitatea experienței. Spre deosebire de realiștii și raționaliștii, pragmatistii cred că realitatea se schimbă în mod constant și că învățăm cel mai bine prin aplicarea experiențelor și a gândurilor noastre la probleme, așa cum apar. Universul este dinamic și evoluează, o „devenire” a lumii. Nu există adevăr absolut și neschimbător, ci adevărul este ceea ce funcționează.

Pragmatismul derivă din învățătura lui Charles Sanders Peirce (1839-1914), care credea că **gândul trebuie să producă acțiuni**, mai degrabă decât să rămână în minte și să ducă la indecizie [72].

John Dewey (1859-1952) a fost un filosof, psiholog și pedagog american. Aparține grupului de psihologie funcționalistă care a activat

la Școala de la Chicago. Poziția sa se detașează ca instrumentalistă. A avut **preocupări speciale pentru problemele educației copilului**. John Dewey este cel mai important reprezentant al pragmatismului american modern, care a sistematizat ideile lui Peirce și James, dezvoltând pragmatismul ca teorie a adevărului.

Concepția lui John Dewey despre adevăr se apropie mai mult de cea a lui James decât de cea a lui Peirce, mai ales prin prisma faptului că, atât Dewey cât și James, adoptă o poziție instrumentalistă în ce privește adevărul, subliniind: „potrivit pragmatismului, ideile (judecățile și raționamentele fiind incluse, pentru conveniență, în acest termen) sunt atitudini de răspuns față de lucruri extra-mentale” [53]. John Dewey a aplicat filosofia pragmatică în abordările sale progresiste, considerând, că elevii trebuie să se adapteze unul la celălalt și la mediul lor. Școlile trebuie să sublinieze subiectul experienței sociale. Toate învățările depind de contextul locului, timpului și circumstanței. Diferite grupuri culturale și etnice învață să colaboreze și să contribuie la o societate democratică. Scopul final este crearea unei noi ordini sociale. Dezvoltarea de caractere se bazează pe luarea deciziilor de grup în lumina consecințelor [72].

2.7. Filosofările existențiale europene asupra educației: Karl Jasper și Jean Paul Sartre

Existentialismul, ca doctrină filosofică accentua valoarea individualității și a căpătat amploare abia după cel de-al II-lea război mondial, având ca teme lucrările lui J. P. Sartre și ale altor existențialiști, precum Albert Camus, Martin Heidegger, Maurice Merleau Ponty sau Simone de Beauvoir, fondatoarea feminismului.

NB: Termenul de *existențialism* a pătruns în conștiința filosofică, concretizându-se într-o realitate conceptuală în jurul anilor '30, avându-l ca promotor pe Fritz Heineman, odată cu lucrarea semnată de

acesta, ce vorbește despre „**Spirit, viață, existență**”, aceasta servind, totodată, drept o unealtă ideatică în sensul naturii dependente a întreg ansamblului acțional și fenomenal de existență umană, imprimând declarativ inerența existenței umane atât sub aspect subiectiv cât și obiectiv, în orice proces.

Existențialismul a fost inspirat de filosoful danez al secolului al 19-lea, Kierkegaard Søren, filosofii germani Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Karl Jasper (1883-1969) și Edmund Husserl, și scriitori precum rusul Feodor Dostoievski (1821-1881) și cehul Franz Kafka (1883-1924). Se poate argumenta că Georg Wilhelm Friedrich Hegel și Arthur Schopenhauer au fost, de asemenea, influenți importanți ai dezvoltării existențialismului, deoarece filozofiile lui Kierkegaard și Nietzsche au fost scrise în răspuns sau în opoziție cu ei.

Karl Theodor Jaspers (n. 23 februarie, 1883 – d. 26 februarie, 1969) a fost un filozof și un psihiatru german, care a avut o influență majoră asupra teologiei, psihiatriei și filozofiei moderne.



NB: Din punctul de vedere al lui Jaspers, existența este indisolubil legată de transcendența cu Dumnezeu. **Omul fără transcendență existențială devine sterp și lipsit de iubire.**

Frapantă e situația limită a existenței – moartea. Nu numai moartea, ci, de asemenea, o boala mortală, suferința, vinovăția, lupta pune, de asemenea, un individ într-o situație de frontieră. Și supraviețuind doar cu adevărat fragilitatea și finitudinea existenței sale, o persoană poate descoperi lumea transcendentă, să se ridice deasupra realității și să aibă experiența nemuririi, existente din cauza spiritului.

NB: Jean-Paul Sartre „Omul nu este nimic altceva decât ceea ce face din el”. Scriitorul și filosoful francez Jean-Paul Sartre, născut în 1905,

este reprezentantul cel mai de văz al existențialismului francez. **Concepția existențialistă a lui Jean-Paul Sartre** ocupă un loc central în filosofia franceză de după cel de-al Doilea Război Mondial, ajungând să fie o concepție la modă.

Jean-Paul Sartre este considerat unul dintre marii gânditori contemporani francezi, prin concepția sa existențialistă. În această concepție își dau întâlnire Hegel și Kierkegaard, Husserl și Heidegger, Jaspers și Marx, Mazo, psihanalistii (Freud, Jung și Adler), psihologia gestaltistă și cea behavioristă. Influența lui Heidegger se manifestă la el până și în construirea termenilor, asocierea mai multor cuvinte prin linioară. Poate că la ni-



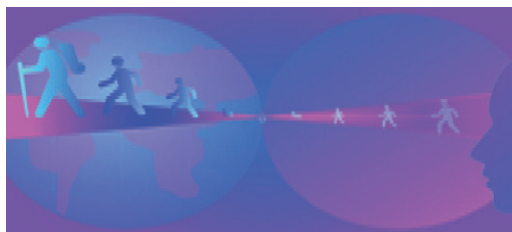
ciun alt filosof francez de până la el, influența filosofiei germane nu a fost atât de profundă ca cea exercitată asupra lui. Iar faptul că, de cele mai multe ori, el menționează pe gânditorii care l-au influențat, spre a arăta prin ce se deosebește de ei, nu trebuie să ne inducă în eroare asupra realei lor influențe.

Problema centrală a filosofiei lui Sartre este aceea a existenței care nu se supune rațiunii, ci stărilor afective. După el, realitatea se revelează în adevărata ei natură sentimentului de dezgust și scârbă: lumea nu este armonioasă și astfel constituită încât să-l producă pe om, ci ea este respingătoare, jalnică, dușmănoasă și absurdă. Sentimentul de scârbă produce repulsie față de această lume și deschide drumul spre existență. La început n-a fost decât „în-sinele”, adică ceea ce nu poate fi schimbat, ceea ce e invariabil și invariant, materia brută, nedivizată, inclusiv viața, care nu e decât un dat material. Acest „în-sine” s-a hotărât să se fundamenteze pe sine și ca atare să intre în relații cu sine însuși. Dar pentru a putea face acestui lucru, a trebuit să iasă din el însuși, să se distrugă, să se transforme în neant, pentru a reveni la el însuși.

NB: Existența, după Sartre, este o aventură individuală și alegerea trebuie să fie alegere individuală de existență concretă. Realitatea umană se anunță și se definește prin scopurile pe care le urmărește. „Pentru-sinele” este proiect liber, adică elan prin care se aruncă spre scopurile lui. Explicând natura „pentru-sinele”-lui, Sartre arată că „pentru-sinele” este existența care își este sieși propria lipsă de existență. Și existența care-i lipsește „pentru-sine”-lui este în-sinele. „Pentru-sinele” apare ca neantizare a în-sinelui și această neantizare se definește ca proiect spre în-sine: între în-sinele neantizat și în-sinele proiectat, „pentru-sinele” este neant. Astfel, scopul și sfârșitul neantizării sunt în-sinele. Realitatea umană este dorința de-a-fi-în-sine. Această existență, de oriunde ar veni și în orice mod ar fi considerată, fie că ar fi în-sine, sau pentru-sine sau idealul imposibil al în-sinelui-pentru-sinelui, este, în contingența ei primă, o aventură individuală”.

Existența în sine nu are un afară și un înăuntru, ea nu are secrete, ea este, spune Sartre, masivă, fiind izolată în existența ei și nu are niciun fel de raporturi cu ceea ce nu este ea. „Trecerile, devenirile, tot ceea ce permite să se spună că existența nu este încă ceea ce va fi și că este deja ceea ce nu este, toate acestea îi sunt principal refuzate. Căci existența este existența devenirii și prin acest fapt ea este dincolo de devenire. Ea este ceea ce este, ceea ce înseamnă că, prin ea însăși, ea nu ar putea să fie ceea ce nu este”.

Existența în sine, fiind plină de pozitivitate, nu cunoaște alteritatea. Caracteristica fundamentală a existenței în sine o constituie faptul că nu este nici posibilă, nici necesară, ci contingent [7].



2.8. Filosofările existențiale americane asupra educației: G. F. Knelleri Morris van Cleve

Filosofările existențiale americane introduc cercetătorul în studiul filozofiei și modul în care poate lumina înțelegerea educației. De-a lungul celor 25.000 de districte școlare ale națiunii, americanii, inventatorii educației publice, se angajează într-o dezbatere feroce privind proiectarea curriculumului, modul de instruire și obiectivele generale ale educației. Studiul teoriei educaționale este direct relevant pentru luarea deciziilor educaționale. Filosofia și Școala americană oferă o conștientizare a ceea ce este implicat în întreprinderea filosofică, deoarece se referă la înțelegerea și evaluarea mișcărilor contemporane în educație.

Natura realității pentru existențialiști este subiectivă și se află în interiorul individului. Lumea fizică nu are nicio semnificație inerentă în afara existenței umane. Alegerea individuală și standardele individuale, mai degrabă decât standardele externe, sunt esențiale. Existența vine înaintea oricărei definiții a ceea ce suntem. Ne definim, în legătură cu această existență, alegerile pe care le facem. Nu ar trebui să acceptăm sistemul filosofic predeterminat al altcuiva; mai degrabă, trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru a decide cine suntem. **Accentul se pune pe libertate**, pe dezvoltarea indivizilor autentici prin înțelegerea vieții.

Există mai multe **orientări diferite în filosofia existențialistă**. Soren Kierkegaard (1813-1855), ministru și filosof danez, este considerat fondatorul existențialismului. A fost o orientare creștină. Un alt grup de existențialiști, în mare parte europeni, crede că trebuie să recunoaștem finitudinea vieții noastre pe această planetă mică și fragilă, mai degrabă decât să credem în mântuirea prin Dumnezeu. Existența noastră nu este garantată într-o viață ulterioară, deci există o tensiune despre viață și certitudinea morții, a speranței sau a disperării. Spre deosebire de abordările europene mai austerizate, în care universul este privit ca lipsit de

sens în fața certitudinii sfârșitului existenței, existențialiștii americani s-au concentrat mai mult pe potențialul uman și pe căutarea unui sens personal. Valorile clarificării reprezintă o ieșire a acestei mișcări.

În urma perioadei sumbre a celui de-al doilea război mondial, filosoful francez, Jean Paul Sartre, a sugerat că, pentru tineri, momentul existențial apare atunci când tinerii realizează pentru prima dată că alegerea este a lor, că sunt responsabili pentru ei înșiși. Întrebarea lor devine: Cine sunt eu și ce trebuie să fac? [71]. Ei trebuie să se bucure în urma realizării interesului pentru binele lor însuși, pentru binele altora și pentru binele universal (chiar dacă acesta din urmă nu este în folosul patriei lor sau spre câștigul lor propriu).

NB: „Să năzuim a considera multe întotdeauna ca datorie. O acțiune trebuie să aibă pentru mine valoare nu pentru că e de acord cu înclinația mea, ci pentru că prin aceasta îmi îndeplinesc datoria” [ibidem, p. 76].

➔ Aplicații și teme de reflecție:

1. Stabilește legătura în triada: filosofie-pedagogie-educație.
2. Redă principalele idei filosofice idealiste ale lui Platon.
3. Care este metoda-cheie în filosofia platoniciană?
4. De ce Platon e considerat întemeietorul idealismului?
5. Explică succint care este punctul de vedere al lui Jean Jacques Rousseau în problema educației.
6. Rezumă punctul de vedere al lui I. Kant asupra educației.
7. Încearcă să răspunzi în situația:
 - a. unui om care nu a reflectat niciodată la aceste probleme;
 - b. unui om de știință;
 - c. unui credincios.
8. Care este înțelesul următorilor termeni din text: *domenii conexe, reflexie filosofică, teleologic, axiologic, epistemologic*?
9. Care crezi că este semnificația afirmației lui Kant „Omul poate deveni om numai prin educație.”?

10. Comentează afirmațiile lui John Dewey:
 - „Scopul gândirii este să ajute la obținerea unei concluzii, să proiecteze încheierea posibilă pe baza datelor existente”.
 - „Credința înseamnă să nu îți faci griji”.
 - „Educația nu este pregătirea pentru viață, educația este viața însăși”.
11. Descrie caracteristicile definitorii ale existențialismului?
12. Ce înțelegi prin faptul că „Existențialismul se opune gândirii elevilor ca obiecte care trebuie măsurate, urmărite sau standardizate”?
13. Explică semnificația filosofică a următorului fragment: „Dar eu nu ființez decât împreună cu celălalt; singur, nu sunt nimic. Comunicarea ce se stabilește nu de la intelect la intelect, de la spirit la spirit, ci de la existență la existență (die Existenz), nu utilizează semnificațiile și valorile impersonale decât ca punți de legătură. Justificările și atacurile nu sunt, într-o atare comunicare, mijloace pentru dobândirea unui ascendent, ci pentru a realiza apropierea dintre oameni. Lupta este o înfruntare animată de iubire, fiecare punându-i la dispoziție celuilalt toate armele sale. Certitudinea ființei autentice se dobândește doar în acea comunicare în care se înfruntă fără rezerve, întru comuniune, libertatea cu libertatea. În felul acesta, toate raporturile cu celălalt nu sunt decât pregătitoare, pentru ca, în momentele hotărâtoare, grație unei exigențe reciproce, fiecare interlocutor să-i pună celuilalt întrebări ce merg până la rădăcina lucrurilor. Abia în cadrul comunicării se realizează pe deplin orice adevăr; doar aici mă simt eu însumi, nu trăiesc factic, ci în mod plener. Dumnezeu se dezvăluie doar indirect, și nu în afara iubirii de la om la om; certitudinea incontestabilă este doar particulară și relativă, subordonată întregului; atitudinea stoicilor devine, în acest context, rigidă și lipsită de conținut.” (Karl Jaspers, Texte filosofice)

Tema 3

Axiologia educației

➤ Puncte de reper:

- 3.1. Definirea valorii. Perspective istorice în definirea conceptului de valoare.
- 3.2. Posibile clasificări ale valorilor.
- 3.3. Legătura dintre educație și valori.
- 3.4. Postulate ale axiologiei educației.
- 3.5. Criza valorilor.

➤ Obiective:

- să definească conceptul de *valoare*;
- să identifice perspectivele istorice în constituirea conceptului de *valoare*;
- să analizeze comparat diverse clasificări ale valorilor;
- să demonstreze corelația educație-valori;
- să diferențieze educația axiologică de axiologia educației;
- să argumenteze existența crizei valorilor în actualitate.

➤ Cuvinte-cheie:

valoare, axiologie, axiologia educației, educație axiologică, criza valorilor.

Activități de lucru independent

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
◆ Prezentare în grup Echipa Nr. 1 Caracteristicile crizei globale a educației	◆ conținutul PPT-ului (documentare) ◆ calitatea fișelor de lectură

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
<p>Echipa Nr. 2 Caracteristicile crizei valorilor</p> <p>Echipa Nr. 3 Comentariul valorilor terminale și instrumentale (clasificare după Milton Rokech)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ inteligibilitatea reprezentărilor grafice (schematizări și discurs filosofic); ◆ precizia și diversitatea argumentelor și a surselor consultate la tema Axiologia educației; ◆ eficiența discursului filosofic.

3.1. Definirea valorii. Perspective istorice în definirea conceptului de valoare

Una dintre cele mai provocatoare dimensiuni ale existenței umane este *valoarea*, legată de modul în care este înțeleasă esența ființei umane. Recunoscută ca o importantă problemă de cercetare interdisciplinară, a rămas, totuși, neacoperită conceptual. Consensul inexistent în definirea valorii ne-a determinat a urmări geneza *valorii*.

Din vremea grecilor antici, filozofii au fost preocupați de *valori* mai degrabă tangențial. Referirile la valori au fost inevitabile la Aristotel și alți gânditori ce au discutat despre estetică, sau la Platon, ce a deliberat asupra problemelor guvernului și a responsabilității cetățeanului. Despre Platon se poate spune că întregul său sistem filosofic este centrat pe acest concept [56, p. 40]. Dar nicio teorie generală a valorilor nu a fost dezvoltată sau enunțată de oricare dintre acești gânditori [apud 17].

Unele descoperiri antice despre natura și importanța dorințelor, a nevoilor sau a valorilor ca factori motivaționali ai cererii de consum

sunt demne de reținut. Aristotel a susținut că omul obține o mai mare plăcere dintr-un obiect atunci când acesta este proprietatea sa, pentru că dragostea de sine este un sentiment implantat prin natură și nu se acordă în zadar. Există, de asemenea, o mare plăcere în a face o favoare sau un serviciu prietenilor, musafirilor, partenerilor, care este facilitată de posesiuni. Astfel, **mândria bunurilor posedate și ospitalitatea au fost identificate ca fiind ceea ce noi numim acum valori de consum** [17].

Buridan (1300-1358) l-a urmat pe Aristotel, afirmând că măsura valorii în bunuri este găsită în satisfacerea nevoilor, o mai mare nevoie rezultă din o valoare mai mare. Samuel Pufendorf (1632-1694) a afirmat că prețul sau valoarea oricărei acțiuni sau lucru depinde de potrivirea ei pentru a obține, în mod direct sau indirect, necesitățile, confortul sau plăcerile vieții umane. Nicholas Barbon, în 1680, a respins ideea că scopurile economice sunt tangibile cu necesitățile sau că plăcerile și durerile trebuie să fie de natură fizică.

Într-o gândire paralelă, Galiani, în anul 1750, a subliniat dorința de distincție socială sub formă de rang, titluri, onoruri, noblețe și autoritate, pe care o deții ca fiind mai puternică decât dorința de lux, care, la rândul său, a fost mai puternică decât dorința celui flămând [Ibidem].

Jeremy Bentham (1748-1832) a avut o contribuție majoră la interpretările hedoniste și instrumentaliste de comportament. În lucrarea *Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, autorul vizat ne convinge de faptul că valorile culturale, precum și toate celelalte acte instrumentale, sunt, în cele din urmă, învățate prin întărire sau inhibare, definind astfel principiul utilității. Potrivit cercetătorului, utilitatea este proprietatea oricărui obiect de a produce beneficii, avantaje sau de a preveni ticăloșenia, durerea sau nefericirea individului de luare a deciziilor [56].

Preocuparea pentru valori a început mai întâi să apară ca o chestiune separată și unică în Germania, la începutul secolului XVIII, în

special fundamentându-se pe conceptul filosofic kantian, potrivit căruia ființa umană există concomitent în lumea fizicului și în lumea metafizicului [70]. Într-adevăr, dezbateri academice intense cu privire la sursa, natura și chiar existența unor lucruri numite **valori** semnaliza recunoașterea axiologiei (studiul valorii) ca o zonă legitimă și fructuoasă de investigație academică.

Problema de bază cu care se confruntă studiul valorilor dintr-o perspectivă filosofică, se referă la întrebarea axiologică dacă valorile sunt sau nu sunt subiective sau obiective. Cei care propun „obiectivitatea valorilor”, în esență, sugerează că valorile sunt independente de un subiect sau o evaluare conștientă. Pe de altă parte, poziția „subiectivă” consideră că valorile datorează existența și valabilitatea subiectului care face punerea în valoare. Un exemplu potrivit, în acest context, ar fi că am putea considera aprecierea dată de individ unui tablou frumos, fie ca recunoaștere a anumitor valori existente și asociate cu o anumită operă de artă, fie ca preferință personală sau preferința pentru *objet d'art* pe care o oferă valoarea obiectului [17, 56, pp.43 – 45].

Meinong a fost primul subiectivist în **problema naturii valorilor** considerând că ceva are valoare în momentul când ne place și în măsura în care ne place [17]. În mod similar, Ehrenfels susținea că lucrurile pe care le dorim sau la care râvnim sunt valoroase, iar ele sunt așa pentru că ne dorim și la ele râvnim. Sprijinind poziția subiectivistă, Bertrand Russell a evidențiat că motivul principal pentru adoptarea opiniei despre natura subiectivă a valorilor este imposibilitatea totală de a găsi argumente pentru a dovedi că lucrurile au o valoare intrinsecă, or, dorințele noastre conferă valoarea [56, p. 58].

Abordarea obiectivă a valorilor a fost promovată de către Hartmann și Scheler. Acești doi oameni de știință au promovat ideea că studiul valorilor reprezintă investigarea unui domeniu științific legitim, spre deosebire de Russell, care considera că întrebările care se referă la valori au fost în afara domeniului științei. Hartmann a abordat concep-

tul de valoare în termeni strict logici. Scheler a susținut că, în cazul în care toate valorile sunt raportate la viață, așa cum sugerează subiectivității, viața însăși nu ar avea nicio valoare. Independența valorilor presupune imuabilitatea acestora; ele nu depind de niciun act, indiferent de natura sa, fie ea istorică, socială, biologică sau pur individuală. Există doar **cunoașterea relativă a valorilor**, nu valorile înșiși, acestea existând fiind într-o ordine ierarhică [42, p. 82].

Gânditorii epocii moderne au adoptat poziția obiectivistă și consideră apariția valorilor drept un proces socio-cultural. Nietzsche (1844-1900) a interpretat caracterul dinamic al istoriei ca creare continuă și anihilare a valorilor. **Omul creează valori ce stabilizează culturi**, chiar și temporar, până când aceste valori sunt înlocuite cu un alt set ce permite avântul unei noi culturi umane [ibidem].

Din perspectiva științelor behavioriste, descoperim încercări de a determina **esența valorii în antropologie, sociologie, psihologie**.

Antropologii au contribuit enorm la studiul valorilor umane prin examinarea modelelor culturale și a stilurilor de viață. Clyde Kluckhohn (1951) a îndreptat gândirea antropologică departe de punctul de vedere că toate culturile sunt relative. În ciuda variatelor diferențe de obiceiuri, există anumite valori umane fundamentale comune diverselor culturi ale lumii. Mai mult, Kluckhohn a dedicat un efort considerabil taxonomiei și dimensiunilor distincte ale valorilor. În extindere, Florence Kluckhohn și Strodtbeck (1961) au dezvoltat tipologia pentagonală a orientărilor valorice în temeiul căreia au construit o teorie a variației culturale. Ei au ajuns la concluzia că societatea impune conformare, omul fiind animal social, și că societățile creează sistemul de valori la care oamenii trebuie să se conformeze. Sociologul Ferdinand Tönnies (1957) considera valorile ca un element critic în distincția clasică dintre comunitate și societate – între acele sisteme care le-a reliefat *Gemeinschaft* (primare, mici, tradiționale, integrate), precum și cele evidențiate de către *Gesellschaft* (imperso-

nale, secundare, mari, valori diferențiate social). În mod similar, Durkheim (1960) a descris „conștiința colectivă” ca un sistem de valori și credințe deținute în comun de către membrii unei societăți, care definesc relațiile solicitate reciproc. În cazul solidarității mecanice, valorile grupului nu sunt diferențiate în mod clar de normele prin care acestea sunt puse în aplicare; în solidaritatea normele au proeminență independentă [17, 56].

Studiul valorilor a fost considerat nucleul cercetării sociologice pentru Becker (1941). Autorul consideră **valorile ca element indispensabil în analiza calificativelor corect/greșit, bine/rău, superioritate/inferioritate, utilitate/ inutilitate**, precum și în determinarea resurselor și finalităților acțiunii umane. În aceeași ordine de idei, Blau (1964) sugerează că un factor determinant al comportamentului social este sistemul instituționalizat de valori într-o societate.

Valorile definesc identitatea de grup, standardele comune de moralitate și de realizare și legitimează autoritatea de guvernare. În timp ce literatura sociologică conține referiri voluminoase la valori, unele dintre cele mai importante contribuții implică următoarele domenii de cercetare: tehnicile de măsurare cantitativă (Lundberg, 1941); analiza „variabila model” (Parsons, 1969); comportamentul deviant (Parsons, 1951); mobilitatea conținutului în educație (Turner, 1961); diferențierea socială (Sorokin, 1947); schimbul social (Blau); socializarea (Brim, 1966); teoria valorilor, organizarea sistemului de valori și rolul valorilor în comportamentul social (Ro-keach, 1968-1969).

Psihologii s-au concentrat pe constructe mai restrâns circumscrise cum ar fi atitudinile, motivele, valențele. Cu toate acestea, în anii 1920, Thomas și Znaniecki au recunoscut importanța valorilor și le-au definit ca fiind „elemente sociale obiective care se impun asupra individului ca fiind date și provoacă reacția acestuia” [apud, 17].

Un alt reper timpuriu în analiza psihologică a valorilor a fost publicarea traducerii în limba engleză a lui Spranger (1928) *Tipuri de bărbați/Types of Men*. Crezând că valorile sunt reflectate în tot comportamentul, Spranger a construit tipologia de sistem de valori, care avea ca scop clasificarea bărbaților în funcție de șase caracteristici de bază ale personalității: teoretice, economice, estetice, sociale, politice și religioase. Autorul totuși admite că personalitatea nu depinde exclusiv de niciuna dintre aceste orientări valorice în totalitate. În același timp, recunoaște că cele șase orientări exercită o anumită influență graduală, iar orientarea valorică predominant structurează personalitatea individului.

O investigație empirică renumită, apărută din tradiția Spranger, a fost realizată de către Allport și Vernon la începutul anilor 1930. În studiu a fost folosit un instrument proiectat pentru a testa puterea relativă a valorilor asociate cu șase tipuri de personalitate ale lui Spranger [3]. Aceste constatări evocate de Pinter (1933) și Evans (1952) indică valabilitatea abordării *Types of Men* pentru studiul valorilor și susțin ideea că **valorile sunt învățate social**.

Un contemporan al lui Allport, care de asemenea preda la Harvard, la sfârșitul anilor 1930, a fost Henry A. Murray, care a dezvoltat una dintre cele mai utilizate liste ale nevoilor. Lista conține 28 de nevoi secundare sau psihogene și 12 nevoi viscerogene. Murray a subliniat în mod clar faptul că nevoile nu sunt identice cu valorile. Prin 1942, Kurt Lewin a inițiat o cercetare folosind echivalentul versiunii simple a formulei probabilitate-valoare și a aplicat-o pe un amestec de patru atribute de produs și valori personale. Aceste „cadre de referință” au constat din cheltuieli, sănătate și statut. A formulat 3 întrebări: (1) Care sunt valorile pentru acest grup? (2) Care este ponderea relativă a fiecărei valori? (3) Cum sunt produsele specifice anumitor valori? [56, p.66].

La mijlocul anilor 1950, Maslow a înaintat în piramida valorilor grupurile ierarhice de nevoi cu referire la siguranță, securitate, dragoste,

stimă de sine și auto-actualizare. Morris a discutat teoria valorii în mod detaliat și a dezvoltat o listă de treisprezece „moduri de a trăi”. Rosenberg (1956) a sugerat că valorile și nevoile sunt omniprezente în structura cognitivă a individului și a încercat să măsoare importanța unei valori/set relativ de valori la un obiect de atitudine. Thurstone (1954) afirmă că valorile pot fi măsurate și dezvoltă scala de valori morale. W. A. Scott (1959) descrie metodologia de măsurare a valorilor și a ideologiilor unei culturi. Woodruff și Divesta (1948) au măsurat valorile studenților de colegiu și au arătat relația lor cu atitudinile.

Una dintre cele mai influente contribuții la teoria psihologică a valorilor personale a avut-o Milton Rokeach.

Potrivit lui Rokeach, considerând că adulții posedă mii de atitudini față de anumite obiecte și situații, dar relativ puține valori terminale și instrumentale. Acest raport sugerează ideea că **valorile și atitudinile sunt conectate într-un sistem ierarhic**. Această structură cognitiv conectată și ierarhică este aranjată de-a lungul dimensiunii central-periferice și, în sens psihologic, este consecventă pe plan intern. Orice deviere a sistemului de valori-atitudini va afecta celelalte părți. Cu toate acestea, elementele centrale sau importante sunt mai rezistente la schimbare și, atunci când acestea sunt obiectul unei restructurări, exercită o influență mai mare asupra celorlalte componente ale sistemului.

Rokeach a constatat că diferite combinații de valori terminale și instrumentale, în mod semnificativ, se diferențiază în rândul persoanelor cu extrem de diverse caracteristici de statut social și economic. Potrivit lui Rokeach, valorile sunt derivate cultural și definesc, mențin și reglementează structura socială vizibilă, oferindu-i sens, stabilitate și coeziune [58, pp. 37-39].

Psihologul care aduce o contribuție distinctă la teoria valorilor umane, aplicabile comportamentului consumatorului, este McGuire. Clasificările de motive, crede el, trebuie să fie în mod rațional extinse pentru a include liste de instincte, emoții, valori, temperamente și dimensiuni

de personalitate cu conotație motivațională. Impresionant și util, rezultatul care constă din 16 clasificări ale motivelor.

Regăsim abordată problema valorilor și în marketing. Vinson și Munson (1976) demonstrează că valorile pot fi utilizate ca variabile de segmentare. Vinson, Munson și Nakanishi (1977) demonstrează valabilitatea Studiului Valorii pentru aplicațiile de cercetare a consumatorilor. Munson utilizează valorile terminale și instrumentale ale lui Rokeach (1977) pentru a diferenția cu succes consumatorii de diverse etnii culturale. De aceeași părere este și Vinson (1977), care sugerează că orientările valorice reprezintă o dimensiune importantă de nemulțumire a consumatorilor [17].

În domeniul comportamentului consumatorului, valorile au avut tendința, de obicei, să fie echivalate cu stilul de viață (Bem și Bem, 1973; Mitchell, 1971; Irlanda și Besner, 1971), normele de grup (Kassarjian și Robertson, 1973) sau diferențele de clasă socială (Levy, 1973). Asocierea cu Stilul de viață pare a fi cel mai popular. De fapt, Kelley și Lazer (1973) dedică un capitol din cartea *Managerial Marketing* pentru stiluri de viață și valori. Însă nicăieri în capitolul dat nu sunt cele două constructe diferențiate conceptual.

L.O.V. (List of Values) este răspunsul lui Kahle la tendințele de studiu a valorilor din anii 1980 fiind preocupat, mai ales, de găsirea unei modalități mai eficiente de îmbinare a acestui domeniu cu cel al marketingului [60 p. 37]. Contribuții semnificative la tratarea problemei valorilor, în arealul românesc, regăsim la P. Andrei [70], A. Cosmovici [21], C. Cucuș [26, 27, 28], S. Cristea [23, 24, 25], L. Antonesei [5, 6], M. Călin [12], Vl. Pâslaru [67, 68, 69], N. Silistraru [75], L. Cuznețov [30, 31], T. Callo [15, 16], Marian, V. [58], B. Voicu [82, 83] ș.a.

3.2. Clasificări ale valorilor

De vreme ce nici o definiție structurată în gen proxim și diferență specifică nu poate cuprinde un termen atât de volatil ca *valoarea* și nu poate fi riguros definită în ciuda inventarelor definițiilor realizate de teoreticieni, în ciuda eforturilor de descriere a demersului de definire, problema clasificării valorilor este și ea sub auspiciile posibilității. Ronald Inglehart și Christian Welzel sunt reprezentativi pentru tendințele contemporane în domeniu. Shalom Schwartz oferă o perspectivă interesantă de conceptualizare a valorilor și pune față în față două dintre cele mai cunoscute studii comparative internaționale: European Social Survey și World/European Values Survey [58, p. 37].

Voicu Bogdan propune o sinteză „utilizabilă empiric”: *„Valorile reprezintă concepții explicite sau implicite cu privire la ceea ce este dezirabil. Ele nu sunt direct observabile, implică elemente cognitive, evaluative și afective, sunt relativ stabile în timp, presupun comportamente și atitudini, determină și sunt determinate de alte valori, precum și de caracteristicile mediului social”* [83, p.12].

Un criteriu general valabil nu putem identifica, **valorile sunt clasificate după criterii foarte variabile:**

a. valabilitatea valorilor; **b.** calitatea lor; **c.** subiectul lor; **d.** motivele ce au determinat valorile; **e.** obiectul lor; **f.** facultatea psihică din care izvorăsc valorile; **g.** sfera lor de aplicare [70, p. 45].

Evident că, grație numeroaselor criterii de clasificare, rezultă varia **clase de valori:**

- a. *Criteriul valabilității valorilor*, adoptat de F. Sarnia, Kriiger, Mansterberg, Meinong, Maier: *valori relative și absolute, subiective și obiective.*

- b. *Criteriul calității valorilor*, adoptat de Ehrenfels, Kreibig Cohn: *valori pozitive și negative, valori proprii și valori efecte*.
- c. *Criteriul subiectului valorilor*, adoptat de Kreibig: *valori autopatice, heteropatice și ergopatice*, după cum subiectul este individul, o altă persoană străină, sau ceva nepersonal.
- d. *Criteriul motivelor valorii* adoptat de H. Schwartz: *valori accidentale-tranzitorii și valori ale persoanei proprii*.
- e. *Criteriul obiectului valorilor*, un criteriu general, după care avem, atâtea grupe câte valori sunt în domeniul cunoștinței și al acțiunii, deci *valori economice, etice, juridice, politice etc.*
- f. *Criteriul facultății psihice din care izvorăsc valorile*, Fonsegrive de ex., deosebește trei feluri de valori: *valori sensibile, sentimentale și cognitive*, după cum sunt rezultate din senzații, sentimente sau inteligență.
- g. *Criteriul sferei de aplicare (întindere): valori individuale, sociale și cosmice, sau valori elementare și ideale* [ibidem, pp. 47-48].

Autorul Petre Andrei (1945) propune un criteriu unificator de clasificare a valorilor, cel al *elementelor predominante în valori*. Conform acestui criteriu, autorul distinge două mari **clase de valori**, și anume:

1. **valori hiperpersonale**, în care punem valorile logice matematice;
2. **valori sociale**, care cuprind toate celelalte valori.

O valoare rezultă numai din personalitatea individuală a cuiva, independent de orice influență socială, sau din societate. Un individ trăiește în societate, e supus ei și, ca atare, alcatuiește valori determinate de societate, cu elemente sociale [ibidem, p. 49].

În contextul clasificării valorilor este de menționat opinia unuia dintre cei mai remarcabili filosofi, americanul R.B.Perry. Pozițiile sale sunt, de asemenea, împărtășite de oameni de știință de seamă G. Becker, R. Linton, K. Klahhon, T.Parsons, S. Pepper, care consideră teoria generală a valorilor a lui R. B. Perry (*General Theory of Value*, 1926) ca fiind cel

mai cuprinzător studiu empiric al subiectului până la mijlocul secolului al XX-lea.

O clasificare a valorilor în funcție de *natura interesului și calitatea cunoștințelor orientative* a fost realizată de Perry. El discern valorile în *adevărate și false, dezvoltate și nedezvoltate, complexe și simple, pozitive și negative, ascunse și active*.

Dacă interesul se referă la o experiență reală, atunci ea corespunde valorilor existențiale, dacă este un obiectiv ideal, atunci valoarea este și ea considerată ideală.

Apoi, interesele și valorile „returnabile” sau repetitive (de exemplu, nevoia de hrană) și interese progresive, care se schimbă și se dezvoltă pe măsură ce sunt satisfăcute (de exemplu, interesul pentru bogăție, faimă, creativitate). Valorile și interesele diferă, de asemenea, în intensitate, rezistență, durată, număr, iluminare.

R. B. Perry dezvoltă patru principii principale ale gradării valorilor: **corectitudine, intensitate, preferință și includere**. Primele trei principii clasifică valorile în funcție de natura lor intrinsecă și nu sunt în niciun caz legate de relația cu altele. Doar ultimul principiu stabilește conexiunea formală dintre această valoare și restul.

Primul criteriu – *corectitudinea* – distinge valorile după calitatea cunoștințelor care orientează interesul. Valoarea este corectă dacă interesul este corect orientat. Dacă cunoștințele despre obiect, adică orientarea „înclinației”, nu corespund relației dintre obiect și înclinație, atunci valoarea este greșită.

Al doilea criteriu – *intensitatea* – depinde de rezistența energetică, exactitatea intereselor cu care sunt asociate valorile. Puterea interesului poate fi rezultatul exersării lor, dar pot fi și înnăscute. Criteriul de intensitate este aplicabil pentru a distinge faze sau stări ale aceluiași interes.

Al treilea criteriu – *preferința* – distinge valorile, una de alta, și le clasează în funcție de gradul de preferință.

Al patrulea criteriu – *inclusiunea* – caracterizează interesul și valoarea corespunzătoare din punct de vedere al coerenței lor cu alte interese și valori, capacitatea lor de a fi incluse în alte sisteme mai largi în societate sau în interiorul personalității.

Clasificarea valorilor în funcție de gradarea interesului pare semnificativă, deoarece interesele individului și nevoile sale interrelează, sunt interdependente, actualizarea și satisfacerea lor contribuie la auto-realizarea personală. O importanță deosebită o are interesul, nevoia, cunoștințele în teoria valorii în epoca actuală, a civilizației informaționale și evoluționismului global [88].

Există multe modele de clasificare în care valorile sunt subiectul sau conținutul obiectelor către care sunt direcționate (economic, moral, estetic), în funcție de subiectul relației (societate, clasă, colectivă, individuală). Ca bază, sunt oferite stări separate a dispozițiilor: activate, „latente”, legate de nevoile individuale centrale și periferice.

Abordarea sistematică a clasificării valorilor a realizat-o V.N.Saratovsky. Nevoile reprezintă fundamentul clasificării, întrucât pe baza lor se constituie sfera motivațională a personalității: interese, valori, obiective.

Bazându-se pe clasificarea existentă a nevoilor (A.Maslow), V. N. Sagatovsky se referă la al doilea clasificator de sistem: activitatea, diversele ei tipuri și aspecte. Luând poziția lui M.S. Kagan, care, în orice fel de activitate, izolează aspectul orientativ-valoric sau activitatea axiologică, V.N.Sagatovsky delimitează sfera utilitaristă (beneficiul), cognitivă (adevărul), managerială (ordinea), morală (binele), estetică (frumosul), consumeristă (plăcerea), creatoare (creații noi) orientativ-valorică (sensul). Conectează aceste aspecte într-un model încrucișat cu sferele realității: muncă, educație, cultură, politică, drept, protecția sănătății, recreere, comunicare, viață, relații de familie etc. și primește o matrice

cu 112 celule, care, atunci când este suprapusă ierarhiei nevoilor, oferă o clasificare sistemică a valorilor [ibidem].

G. Allport, P. Vernon, G. Lindzey identifică 6 tipuri de valori: *teoretice, practice, etice, sociale, legate de putere, religioase*.

B. Șerbănescu clasifică valorile după criteriile:

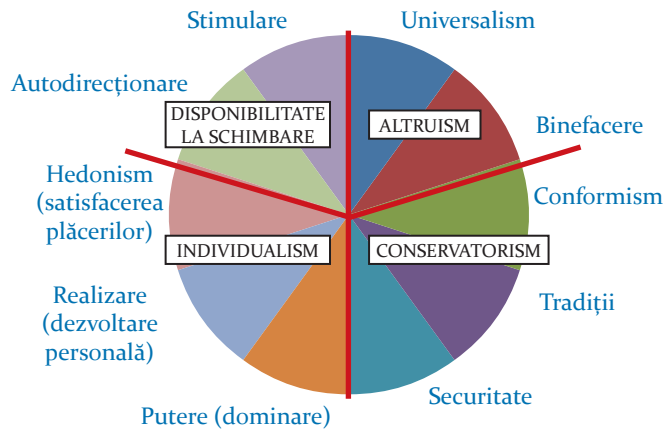
- *valori materiale și fizice*: sănătate, confort, securitate;
- *valori economice*: productivitate, eficacitate;
- *valori morale*: onestitate, echitate;
- *valori sociale*: filantropie, politețe;
- *valori politice/civice*: libertate, dreptate, egalitate, toleranță;
- *valori estetice*: frumusețe, simetrie, armonie;
- *valori religioase/spirituale*: milă, puritate, iubire, iertare;
- *valori intelectuale*: inteligență, claritate;
- *valori profesionale*: considerație, reușită profesională;
- *valori sentimentale*: dragoste [4].

S. Anisimov structurează valorile astfel: *valori absolute*, care păstrează oamenilor viața, sănătatea, cunoștințele, dreptatea etc.; *antivalori* – degradarea, bolile etc.; *valori relative* – politice, ideologice, religioase [49].

Shalom Schwartz, psiho-sociolog izraelian, este interesat de inventarierea valorilor. El dezvoltă un inventar teoretic al principalelor constructe valorice față de care toți indivizii din toate societățile au o orientare specifică. Schwartz oscilează în a stabili aceste orientări de valoare, numărul lor inițial fiind în versiunile inițiale 11, iar mai apoi devenind doar 10, și anume:

- *Puterea*: orientarea spre a deține un prestigiu social înalt, spre a deține controlul asupra celorlalți oameni și resurse;
- *Realizarea*: orientarea spre a obține succesul personal prin demonstrarea de competențe și merite în conformitate cu standardele sociale existente. Atingerea de obiective cât mai înalte, mai rar atinse alții, este considerată a fi mai valoroasă.

- *Hedonismul*: orientarea către a obține gratificații și satisfacții ținând de plăcerea personală.
- *Stimularea*: similară hedonismului, însă orientată explicit spre derivarea de gratificații și plăcere din lucruri noi, extrem de dificile.
- *Auto-direcționarea*: orientarea spre a fi independent, spre a avea controlul asupra propriei vieți, spre a cunoaște, a crea, a inova, a explora.
- *Universalismul*: orientarea spre toleranță, înțelegere, armonie cu alți membri ai societății și cu natura.
- *Benevolența*: preocupare pentru bunăstarea altora, mergând până la orientarea către filantropie, ajutorarea necondiționată a tuturor semenilor.
- *Tradiționalismul*: orientare către respectarea normelor și valorilor existente, repetarea lucrurilor mergând pe „căi bătute”, conservatorism, respingerea schimbării.
- *Conformismul*: orientare către respectarea unor reguli, structuri și ierarhii clare, obediență.
- *Securitatea*: orientarea către stabilitate, siguranță, armonie a propriei persoane, a relațiilor în care este implicată, a societăți în ansamblul ei, către confortul oferit de existența unor forțe care să protejeze această siguranță. **Schwartz definește cele 10 valori drept universale și exhaustive.** Apoi, observă că ele se grupează pe două axe polare, având la cele două extreme ceea ce psiho-sociologul izraelit numește „orientări de valoare de ordin înalt”. Prima axă opune deschiderea la schimbare (explicând auto-direcționarea, stimularea și o parte din hedonism) și conservatorismul (care grupează tradiționalismul, securitatea și conformismul). Cea de-a doua axă contrastează autorealizarea (puterea, realizarea și o parte din hedonism) și preocuparea pentru ceilalți 15 (universalismul și benevolența) [83, pp. 249-294].



Socio-psihologul Milton Rokeach, care conform unui studiu (*Review of General Psychology survey*) publicat în 2002, este clasat drept cel de-al 85-lea cel mai citat psiholog al secolului al XX-lea, a dezvoltat o clasificare a valorilor în două categorii, a câte 18 valori fiecare:

1. **Valori terminale** care reflectă preferințele unei persoane, privind ceea ce vrea să realizeze în viață, obiectivele pe care le urmărește pe întreg parcursul vieții:
 - Dragoste matură – intimitate sexuală și spirituală;
 - Armonie interioară – lipsa conflictelor interioare;
 - Egalitate – fraternitate și oportunități egale pentru toți;
 - Înțelepciune – o înțelegere matură a vieții;
 - Libertate – independență și alegeri libere;
 - Mântuire – salvare, viață eternă;
 - O lume a frumuseții – frumusețea naturii și artei;
 - O lume a păcii – o lume fără războaie și conflicte;
 - O viață captivantă – o viață activă, stimulantă;
 - O viață confortabilă – o viață prosperă;
 - Plăcere – o viață agreabilă, tihnită;
 - Prietenie adevărată – camaraderie, tovărășie apropiată;

- Recunoaștere socială – respect și admirație;
 - Respect pentru sine – stimă de sine;
 - Sănătate – bunăstare fizică și psihică;
 - Securitate familială – a avea grijă de cei dragi;
 - Securitate națională – protecție contra atacurilor;
 - Sentiment de împlinire – o contribuție de durată;
2. **Valori instrumentale** care reflectă mijloacele prin care să fie atinse obiectivele:
- Ambițios – muncitor, perseverent, plin de aspirații;
 - Autocontrolat – cumpătat, autodisciplinat;
 - Capabil – competent, eficient;
 - Cu orizonturi largi – minte deschisă;
 - Curajos – susținere a propriilor credințe;
 - Curat – îngrijit și ordonat;
 - Iertător – disponibilitatea de a-i scuza pe ceilalți;
 - Imaginativ – îndrăzneț și creativ;
 - Independent – autonom, autosuficient;
 - Intelectual – inteligent și reflexiv;
 - Iubitor – afectuos și tandru;
 - Logic – consistent, rațional;
 - Loial – credincios prietenilor sau grupului;
 - Obedient – supus, respectuos;
 - Onest – sincer și cinstit;
 - Politicos – curtenitor și manierat;
 - Responsabil – serios, demn de încredere;
 - Serviabil – ajutorarea [85].
- P. Iluț** clasifică valorile în conformitate cu alte șapte criterii:
- criteriul incidenței asupra comunităților și indivizilor: valori posibile, valori probabile;
 - criteriul gradului de manifestare în compartiment: valori potențiale, valori actualizate, valori virtuale, valori operante;

- criteriul locului și rolului în structura mentalității grupale/personale: valori centrale și marginale;
- criteriul spiritualității: valori spirituale;
- criteriul tradiției: valori tradiționale;
- criteriul modernității: valori moderne [apud 67].

Tudor Vianu menționează patru tipuri de acte: reprezentarea, gândirea, simțirea și dorința, și patru tipuri de obiecte: imaginile, abstracțiile, obiectele și valorile. Reprezentarea cuprinde imagini, gândirea cuprinde abstracții, simțirea cuprinde afecte, dorința cuprinde valori:

ACTE	OBIECTE
reprezentarea	imaginile
gândirea	abstracții
simțirea	afecte
dorința	valori

În această bază definește valorile ca obiecte ale dorinței și le clasifică în următoarele clase: *valorile hedonice (ale agreabilului)*; *valorile economice*; *valorile biologice (vitale)*; *valorile politice*; *valorile juridice*; *valorile teoretice*; *valorile artistice*; *valorile morale*; *valorile religioase* [74].

Marin Călin distinge următoarele categorii de valori:

- valorile vitale* necesare apărării vieții și mediului, cum sunt *sănătatea* (fizică și mentală), *tonusul și forța fizică*, *frumusețea și armonia organismului*, *starea de echilibru a mediului*, *bunurile materiale și prosperitatea economică* etc.;
- valorile morale, politice, juridice, istorice* necesare existenței unui stat și națiuni cum sunt *democrația, suveranitatea, binele*,

dreptatea, curajul, înțelepciunea, independența, legalitatea, demnitatea, iubirea de neam etc.;

- c. *valorile teoretice* necesare cunoașterii și creației umane, cum sunt *adevărul, evidența, obiectivitatea, imaginarul științific;*
- d. *valorile estetice și religioase* care privesc contemplarea lumii și a creațiilor umane [14, p. 109].

Cu siguranță nu am epuizat aici numeroasele clasificări existente ale valorilor.

3.3. Raportul dintre educație și valori

Sensul global al lumii este raportat și legat de valori, de crearea, re-crearea, realizarea și asumarea acestora de ființa umană. Valorile provin din trăirile axiologice ale omului și devin tot mai pregnante cu cât mai profundă este trăirea împlinirii asociată realizării acestora.

Noua paradigmă educațională, cea umanistă, în contextul postmodernității optează pentru un sistem de învățământ deschis și pentru o școală care favorizează participarea activă a celui ce se educă, la crearea mesajului, a sensului, a semnificației, a valorii [45].

Sociologul M. Călin afirmă că, prin scopurile și mijloacele sale, educația este considerată procesul cunoașterii și sensibilizării omului la valori și al asimilării lor creative. Acțiunea educativă, în cadrul oricăruia dintre nivelurile de învățământ, este păstrătoarea și transmițătoarea valorilor ce garantează identitatea culturală a ființei noastre naționale; educația este relația de acțiune mijlocită de valoare, fie că acesta este educatorul ca ins creativ sau este educatul ca factor consumator de valori cuprinse în intelectul său, în puterea sa de a judeca, în trăirile, în emoțiile, sentimentele și dorințele sale, în scopurile, opțiunile și deciziile pe care și le asumă pentru existența sa și convețuirea socială” [14].

„Prin educație, omul se eliberează de întunericul din el și din jurul său, intrând în sfera luminii adevărului, a binelui, a dreptății – într-un cuvânt a valorii”, idee conturată în filosofia antică, Platon (Republica) cu o consistență deosebită în creștinism [27, p. 47].

Din scrierile lui Constantin Cucoș, desprindem câteva idei semnificative despre relația educație-valoare și școală-valoare, școala fiind spațiul instituțional de realizare a educației:

- Persoanele și societățile actualizează valori în actele educaționale.
- Școala însăși constituie o valoare instituțională.
- Culturalizarea omului este finalitatea oricărui demers educativ.
- Procesul educativ își propune scopuri și obiective definibile din punct de vedere axiologic.
- Educația îl ajută pe copil sau tânăr să se orienteze în câmpul valorilor, să aleagă și să ia decizii.
- Școala – spațiu axiologic prin excelență;
- Câmp de negociere și validare axiologică;
- Spațiu transformator în ceea ce privește redefinirea valorilor;
- Valori care „intră” și „ies” din acest perimetru [ibidem].

Argumente în susținerea legăturii firești dintre educație și valori regăsim în Concepția educației în Republica Moldova, document de prim-ordin în formarea și dezvoltarea personalității, având la bază realismul filosofic, esența căruia constă în înțelegerea unității echilibrate a parității materialului și idealului.

Noua paradigmă educativă plasează pe prim-plan opțiunea pentru ideile umaniste. Umanizarea procesului educativ presupune un șir de condiții: recunoașterea personalității ca valoare supremă, respectarea caracterului unic și irepetabil al fiecărui individ; egalarea șanselor tuturor cetățenilor la autodeterminare, autoorganizare, autoafirmare, auto-realizare; realizarea dreptului cetățenilor la dezvoltarea aptitudinilor și intereselor rezonabile; asigurarea protecției sociale; respectarea drepturilor fundamentale ale omului; armonizarea relațiilor interpersonale

dintre educatori și educați: părinți și copii, profesori și elevi, profesori universitari și studenți, dintre toți actorii sociali.

Umanizarea permite și implică materializarea unei educații variative a personalității, ținând cont de interesele și particularitățile diferitelor categorii și grupuri sociale ale țării. Ea cuprinde, de asemenea, idei în baza cărora se vor forma calități moral-civice și psihologice ale personalității, viabile în condițiile tranziției și de construire a noii societăți.

Un element important al noii filosofii a educației este ideea educației pluriculturale în baza valorilor naționale și general-umane. Totalitatea ideilor și principiilor menționate alcătuiesc bazele unei reale filosofii, comună pentru toți agenții. Filosofia educației în Moldova constituie ideea națională și răspunde imperativelor actuale și de perspectivă ale societății și ale personalității, contribuie la consolidarea societății, la schimbările calitative în conștiința și comportarea cetățenilor [48].

În același document, identificăm la compartimentul **Curriculumul educațional – Conținutul educațional: valorile educaționale**, specificate valorile fundamentale, general-umane, naționale care fundamentează educația. “Educația ca proces complex se desfășoară pe baza **valorilor fundamentale** ale omenirii: *Viață, Adevăr, Bine, Frumos, Sacru, Dreptate, Libertate*.

Valorile general-umane se produc prin activitatea desfășurată în sferele vieții și existenței umane: *Terra, Patria, Familia, Munca, Cunoașterea, Cultura, Pacea, Omul*. **Valorile naționale** reprezintă proiecții ale conștiinței asupra valorilor general-umane și se manifestă în cultura națională în sens larg, cuprinzând nu numai datini, obiceiuri, tradiții, dar și forțele autogeneratoare, viziunile și sursele de comunicare culturală și interculturală, codul genetic immanent limbajelor specifice, teologia implicată, spiritualitatea poporului etc.

Valorile naționale sunt imanente vieții fiecărui individ, familiei, comunității naționale, precum și vieții însușite și dezvoltate prin educația socială, care se desfășoară în noțiuni-cheie ale existenței umane și vor

deveni cu adevărat orientări valorice. Manifestarea valorilor general-umane/ naționale are loc prin calitățile individului: bunătate, dragoste de muncă, onestitate, cumsecădenie, umanism, patriotism, responsabilitate socială, toleranță față de diferențele culturale și religioase etc.” [ibidem]

Relația dintre valoare și educație este importantă pentru întregul sistem de învățământ, deoarece cunoașterea și valorizarea valorilor este reperul fundamental al umanizării subiectului uman și al dezvoltării potențialului creativ, psihologic și social.

Postulate ale axiologiei educației

Pornind de la etimologia cuvântului **Axiologie** determinăm originea sa greacă „axia” – valoare, „logos” – teorie. Axiologia este definită ca „**disciplină filozofică ce se ocupă cu studiul sistematic al originii, esenței, clasificării, ierarhizării și funcției sociale a valorilor; teorie generală a valorilor**” [35].

Axiologia educației apare ca unul dintre cele șase domenii de cercetare în câmpul filosofiei educației: **normativitatea educației, dialectica educației, epistemologia educației, axiologia educației, ontologia educației, praxiologia educației.**

Axiologia educației este orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în conținutul educației, discutarea modului de structurare a conținutului, depistarea conflictelor valorice și a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalități, conținuturi, metodologie didactică, forme de organizare și realizare a educației etc. Exemple de topici: *Pedagogia culturii, Axiologia pedagogică, Conținuturi ale educației (morală, estetică, religioasă)* etc. Acest domeniu de cercetare se referă la ce valori transmitem prin educație și se întreabă despre „care e scopul educației?”, „ce este mai bun de făcut?”, „ce înseamnă a fi educat?” [26].

Astfel, axiologia educației apare ca „știință a educației constituită interdisciplinar la nivelul relațiilor dintre pedagogie și filosofie în ge-

neral, între teoria generală a educației și teoria generală a curriculumului (ca științe pedagogice fundamentale), pe de o parte, și axiologie (ca domeniu al filosofiei), pe de altă parte. Interdisciplinaritatea axiologiei educației este susținută:

- **Ontologic** (prin obiectul de cercetare specific – valorile pedagogice și finalitățile)
- **Metodologic** (prin metodologia de cercetare specifică).



„Axiologia educației reprezintă o disciplină pedagogică integrată în zona științelor educației, construită interdisciplinar, la nivel *primar* (relația pedagogie-filosofie) și *secundar* prin hibridarea realizată între unele științe pedagogice (teoria generală a educației, teoria generală a curriculumului) și un domeniu al filosofiei (axiologia)” [apud 24, p. 192].

Statutul epistemologic al axiologiei educației poate fi confirmat în funcție de două criterii epistemologice de bază, distincte, dar complementare care vizează:

Un obiect de cercetare specific reprezentat prin:

1. **Valorile pedagogice** fundamentale reflectate psihosocial ca cerințe general-umane aflate la baza conținuturilor generale ale educației: morale – binele, intelectuale – adevărul științific, tehnologice – utilitatea adevărului științific aplicat, estetice – frumosul din artă, natură, societate, psihofizice – sănătatea fizică și psihică.
2. **Finalitățile pedagogice angajate ca orientări valorice** construite la nivel de:
 - ✓ Macrostructură a educației
 - ✓ Microstructură a educației

3. **O metodologie de cercetare specifică**, știință constituită prin hibridarea cu:

Teoria generală a educației, contribuind la fundamentarea:

- ✓ Epistemică a conceptelor pedagogice de bază;
- ✓ Normativității pedagogice;
- ✓ Procedurilor de reelaborare intradisciplinară a unor științe pedagogice (teoria educației morale, teoria educației intelectuale, teoria educației estetice etc.);

1. Teoria generală a curriculumului, contribuind la fundamentarea axiologică a:

- ✓ Finalităților educației, pe baza unor valori filosofice/ epistemologice, etice; sociologice, psihologice, manageriale, pedagogice;
- ✓ Criteriilor de construcție a oricărui proiect pedagogic de tip curricular, la nivel global și deschis;
- ✓ Clasificării domeniilor curriculumului, a tipurilor, a produselor și a proceselor curriculare la scara întregului sistem și proces de învățământ [6].

Relația axiologiei educației cu științele pedagogice poate fi interpretată:

- **În sens larg** – axiologia educației susține demersul epistemologic al științelor pedagogice fundamentale (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice);
- **În sens restrâns** – axiologia educației susține domeniul de cercetare specific științelor pedagogice, abordând problema valorilor pedagogice din perspectiva consolidării conceptelor pedagogice fundamentale, care asigură nucleul epistemic tare al tuturor științelor educației.

Misiunea axiologiei educației este exprimată simbolic prin scopul strategic al formării și dezvoltării permanente a personalității uma-

ne „pentru și prin valori” pedagogice fundamentale. Acest scop este angajat în plan: *teoretic* (implică deschideri filosofico-pedagogice spre etica educației, estetica educației, logica educației, antropologia educației, sociologia curriculumului, psihologia curriculumului, politica educației etc.); *metodologic* (proiectarea și realizarea curriculară a educației la nivelul valorilor pedagogice prin conținuturile generale ale educației și formele educației); *practic* (asigurarea coerenței și consistenței valorilor pedagogice la nivel de politică a educației) [apud 24, p. 193].

Obiective specifice ale axiologiei educației:

- ◆ Aprecierea valorilor – binele moral, adevărul științific, utilitatea adevărului științific, frumosul, sănătatea psihofizică – valori generale ce corespund conținuturilor generale ale educației;
- ◆ Conștientizarea statutului valorilor – înțelegerea valorilor ca atribute ale ființei umane;
- ◆ Interiorizarea valorilor consacrate pedagogic, psihologic, social – valori psihologice cognitive și valori noncognitive la nivelul atitudinilor față de propria persoană;
- ◆ Ierarhizarea corectă a valorilor – ordonarea valorilor în dependență de gradul de durabilitate, divizibilitate, aplicabilitate raportate la anume trepte de învățământ, discipline școlare, conținuturi particulare;
- ◆ Angajarea valorilor în rezolvarea situațiilor conflictuale – promovarea valorilor pozitive interiorizate și raportarea la realitatea obiectivă și subiectivă [ibidem, p.194].

3.4. Criza valorilor

Într-o lume în plină transformare, care se caută pe sine, teoreticienii nu reușesc să depășească dificultățile enorme ale pătrunderii timpului nostru istoric, a întregii traiectorii a civilizației moderne și să ofere o explicație cât de cât rezistentă a crizelor succesive ale modernității.

O problemă mult dezbătută în literatura de specialitate, în ultimul timp, este criza valorilor și a lumii moderne. Se crede că atât identificarea cauzelor, a factorilor determinanți ai acestei crize cât și analiza și elucidarea consecințelor ar permite dezlegarea nodului gordian al timpului nostru și identificarea soluțiilor pentru revenirea la normalitate.

Problema este de mare actualitate întrucât cultura și factorii de natură culturală au o relevanță deosebită în lumea contemporană și constituie sursa fundamentală a dezvoltării istorice. Savanții încearcă să definească această **criză axiologică a modernității**. Problematika crizei valorilor, fiind una extrem de vastă, a ocupat un loc prioritar în ansamblul confruntărilor de idei de-a lungul ultimilor șapte decenii. Știința, de fapt, nu reușește să reconceptualizeze și să reinterpreteze realitățile culturale, să ne ofere liniile unei sistematizări științifice, care să permită programarea acțiunilor, ordonarea efortului, stabilirea modalităților și a manierelor de acțiune, un anume sistem de priorități în elaborarea politici de dezvoltare socio-culturală. De obicei crizele au facultatea să restructureze sistemele de valori, să pună sub semnul îndoielii valorile ce păreau indiscutabile, să demoleze ierarhii, să fie traversate de acute interogații și dileme sfâșietoare [1].

În pofida unei opinii postmoderne și cosmopolite din ce în ce mai dominante în rândul filozofilor și al oamenilor de știință, precum că valorile nu pot fi universalizate, totuși, în același timp, conflictul politic din întreaga lume prezintă revindecări de valoare universală în numele cărora se duc alegeri, războaie, persecuții și campanii de propagandă – „valori occidentale”, „valori islamice”, „valori familiale” și chiar „valori ale vieții” [60].

NB: Industrializarea a condus la adâncirea continuă a crizei nu numai în domeniul valorilor morale, culturale, spirituale, ci și în alte domenii: al mediului, al resurselor, al sănătății, al alimentației, al educației etc.

Or, după cum observă E. Cobianu, marile valori ale culturii și ale moralei, deși stau de milenii la temelia vieții noastre civilizate, au fost marginalizate: oamenii și-au pierdut bucuria lecturii, a trăirii în spirit cultural a timpului liber; au devenit sclavi ai acumulării de bunuri materiale, preferă, preponderent, divertismentul de slabă calitate, oferit de canalele TV, interesate, mai mult, de rating și mai puțin de modelarea umană; se reduc la plăcerea petrecerii zgomotoase și superficiale doar a weekendurilor și a vacanțelor, ceea ce le-a atras numele de „weekendiști” și „vacanțiști”, fără substanța spirituală, culturală, care i-ar înnobila [50].

„Starea omului de azi nu înseamnă complexitate, ci complicație și aceasta vine din lupta ce se dă pentru cucerirea sectorului material, care a devenit scop în sine și, într-un anume fel, singura cale a salvării omului. Continua creștere a nevoilor materiale, dezvoltarea lor fără limită a pus omul la dispoziția unor factori exteriori care i-au ridicat libertatea și i-au făcut imposibilă realizarea pe plan interior a unei ordini morale (caracterul) și spirituale, dimensiune definitivă și păstrătoare a demnității umane. Cuceririle materiale ca scop suprem au pus omul sub povara unor date secundare naturii sale și l-au scos din destinul său spiritual care-i ordona lumea și viața către împlinire” [8].

Desprindem ideea inversării valorilor, așa încât, datorită reducerii condiției și a sensului existenței la nevoile materiale, pentru omul de azi, valorile instrumentale au devenit valori terminale.

➔ Aplicații și reflecții filosofice:

1. Comentează afirmațiile:

Filosoful german Nietzsche Fr. consideră că „scopul educației constă în formarea omului capabil de crearea noilor valori”.

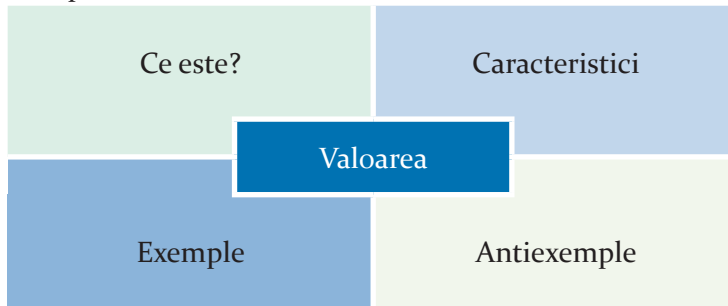
„Singurul criteriu de apreciere a valorii este valoarea însăși.”

(Aurelian Silvestru)

„Există loc pentru toate valorile, dar nu în prima bancă.”

(Vasile Ghica)

2. Completează cadranele:



3. Lecturează parabola și identifică tipurile de valori reflectate în aceasta. Raportează aceste valori la una dintre clasificările prezentate:

„Ce faci?”

Într-un oraș era în desfășurare o mare construcție la care lucrau mai mulți muncitori. Un om, care trecea prin apropierea șantierului, se oprește să vorbească cu lucrătorii. Se duce la unul dintre ei. Acesta era transpirat, obosit și avea o față tristă. „Ce faci?” îl întrebă trecătorul. „Zidesc” răspunse muncitorul.

Trecătorul se duce la alt muncitor, care era în aceeași stare ca și primul: obosit, transpirat și trist. Îi adresează aceeași întrebare: „Ce faci?” Răspunsul nu întârzie să vină: „Câștig 20\$ pe oră”.

Omul nostru, înainte de a-și continua drumul, mai adresează o dată aceeași întrebare unui alt muncitor. Și acesta era transpirat, obosit, dar fața nu era tristă, era chiar vesel. El răspunse: „Construiesc o catedrală!”

4. Ce cunoști despre...

Valoare

Axiologie

Subiectivitatea valorii

Obiectivitatea valorii

Axiologia educației

Valorile fundamentale

Valorile general-umane

Valorile naționale

Shalom Schwartz?

5. Arată care este semnificația filosofică a afirmațiilor:

- a. „Deși iubim și prietenia, și adevărul, totuși e o datorie sfântă să prețuim mai mult adevărul.“ (Aristotel)
- b. „Adevărul nu include numai rezultatul, ci și calea care duce la el.“ (K. Marx)
- c. „Păzește-te de mincinosul care amestecă și puțin adevăr în minciunile lui.“ (Al. Vlahuță)
- d. „Adevărul e fiul timpului.“ (Seneca)
- e. „Umbrele seamănă, ce-i drept, cu întunericul, dar sunt ficele luminii.“ (L. Blaga)
- f. „Oamenii se împiedică uneori de adevăr, dar se ridică și merg mai departe.“ (din Legile lui Murphy)

6. Alege din listă valorile care te reprezintă (minim 7; maxim 10) și ordonează-le în funcție de importanța lor pentru tine.

7. Validează valorile folosind pentru fiecare valoare de 5 ori, în cascadă, întrebarea „Cum/în ce măsură esteimportant pentru mine?”
8. Asociază câteva (8-9) întrebări pentru care consideri că fragmentul redat este un răspuns:

„Bogăția de care se vorbește tot mai mult astăzi, ca avere financiară calculată în bani, după care se fac atâtea topuri în lume, reprezintă un semn al crizei morale, culturale și spirituale care s-a produs după regulile câștig-pierdere și ale concurenței dintre oameni și nu după principiile câștig-câștig și cele ale competiției omului cu el însuși. Un asemenea mod de a aprecia bogăția reprezintă, după Olivier Clement, „un soi de prăbușire interioară, de extremă gravitate și proporții planetare. Iplozie biologică cu criza demografică corespunzătoare și eșuata reînnoire a generațiilor. Implozie socială cu fenomenele de excludere, de lipsă de ocupație, de violență. Criza periferică, mai ales. Implozie culturală cu atotputernicia mass-mediei, care aduce la suprafață instinctele mai rele, răspândește cultul mercantilismului și al unui erotism dislocant. Implozie spirituală cu nihilismul care domnește, ironie corozivă, droguri. Conștiința acestui vid, răspândirea unui individualism mecanicist prin care fiecare vrea să se simtă bine, reacție la distrugerea ecosistemelor, toate acestea favorizează ridicarea unei noi religiozități...” (C. Popescu)



Tema 4

Ontologia educației

► Puncte de reper:

- 4.1. Ontologia – ramură fundamentală a metafizicii.
- 4.2. Raționamente în explicația ontologică a educației.
- 4.3. Componentele ontologiei educației.
- 4.4. Existența. Stilul existențial.

► Obiective:

- să definească termenii asociați ontologiei;
- să numească filosofii care au reprezentat școlile de gândire filosofică;
- să compare punctele de vedere filosofice despre educație;
- să explice conceptul de *existență*;
- să identifice propriul stil existențial.

► Cuvinte-cheie:

educație, ontologie, metafizică, idealism, realism, pragmatism, existențialism, existență, stil existențial.

Activități de lucru independent

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none">◆ Discuție-dezbatere în echipă;◆ Modelizare pedagogică a dezvoltării propriului stil existențial în baza lecturilor de surse recomandate;◆ Fișe de lectură privind Stilul existențial contemporan;◆ Discurs filosofic „Stilul existențial contemporan”.	<ul style="list-style-type: none">◆ modelizare pedagogică a dezvoltării propriului stil existențial în baza lecturilor de surse recomandate;◆ argumente științifice care fundamentează caracterul interdisciplinar al axiologiei educației.

4.1. **Ontologia – ramură fundamentală a metafizicii**

Metafizica (Care este natura realității?) este una dintre componentele filosofiei. Termenul *metafizică* înseamnă, literalmente, „dincolo de fizic”. Această sferă a filosofiei se concentrează asupra naturii realității. Metafizica încearcă să găsească unitate în domeniile experienței și ale gândirii.

La nivel metafizic, există patru școli de gândire filosofică ce se aplică astăzi educației. Ele sunt: **idealismul**, **realismul**, **pragmatismul** (uneori numit experiențialism) și **existențialismul**. Aceste patru cadre generale oferă rădăcina sau baza de la care derivă diferitele filosofii educaționale.

Două dintre aceste filosofii generale, idealismul și realismul, sunt derivate din filosofile grecilor antici, Platon și Aristotel. Două sunt mai contemporane, pragmatismul și existențialismul. Cu toate acestea, educatorii care împărtășesc unul dintre aceste seturi distincte de credințe despre natura realității aplică în prezent cu succes fiecare dintre aceste filosofii mondiale în sălile de clasă. Să explorăm fiecare dintre aceste școli de gândire metafizică.

Idealismul

Idealismul este o abordare filosofică ce are ca principiu central *ideile* – singura realitate adevărată, singurul lucru care merită să fie cunoscut. Ar trebui să ne preocupăm, în primul rând, de căutarea adevărului. Întrucât adevărul este perfect și etern, acesta nu poate fi găsit în lumea materiei, care este atât imperfectă cât și în continuă schimbare.

În căutarea adevărului, a frumuseții și a dreptății, care este durabilă și veșnică, accentul se pune pe raționamentul conștient. Platon, tatăl idealismului, a susținut acest punct de vedere în faimoasa sa carte, Republica. Platon a crezut că există două lumi. Prima este lumea spirituală

sau mentală, care este eternă, permanentă, ordonată, regulată și universală. Există, de asemenea, lumea aparențelor, lume percepută prin vedere, atingere, miros, gust și sunet, care se schimbă, este imperfectă și dezordonată. Această diviziune este adesea menționată ca dualitatea minții și a corpului.

Platon a descris o societate utopică în care educația față de trup și suflet sunt ideale. În alegoria sa de peșteră, umbrele lumii senzoriale trebuie să fie depășite cu lumina rațiunii sau cu adevărul universal. Pentru a înțelege adevărul, trebuie să urmărim cunoașterea și să ne identificăm cu Mîntea Absolută. De asemenea, Platon a crezut că sufletul este format în întregime înainte de naștere și este perfect și același cu Ființa Universală. Procesul de naștere verifică această perfecțiune, astfel încât educația necesită a aduce idei latente (concepte complet formate) la conștiință. În idealism, scopul educației este de a descoperi și a dezvolta potențialul individual și deplinătatea morală pentru a servi societatea. **Obiectivele educaționale ale idealismului** sunt: dezvoltarea minții, căutarea ideilor adevărate, dezvoltarea caracterului, realizarea de sine.

Adevărata educație se preocupă de idei și nu de materie. Idealiștii doresc să ofere elevilor o înțelegere largă a lumii în care trăiesc. Accentul curricular este subiectul minții: literatură, istorie, filosofie și religie. Metodele de predare se concentrează pe abordarea ideilor prin intermediul cursurilor, al discuțiilor și al dialogului Socratic (o metodă de predare care folosește întrebări pentru a ajuta elevii să descopere și să clarifice cunoștințele). Introspecția, intuiția, înțelegerea și logica întregului parțial sunt folosite pentru a aduce la conștiință conceptele care sunt latente în minte. Caracterul este dezvoltat prin imitații de exemple și eroi.

Reprezentanții idealismului: Socrate (469-399 î.Hr.), Platon (427-347 î.Hr.), Sf. Augustin (350-4300), Descartes (1596-1650), Berkeley (1685-1753), Kant (1724-1804) [74].

Realismul

Realiștii cred ca realitatea există independent de mintea umană. Realitatea finală este lumea obiectelor fizice. Accentul este pus pe corp/obiecte. Realitatea, cunoașterea și valoarea există independent de mintea umană. Copacii și pietrele există indiferent de existența minții umane care să le poată percepe. Adevărul este obiectiv – ceea ce poate fi observat. Aristotel, discipol al lui Platon, care a rupt cu filosofia idealistă a mentorului său, este numit atât părintele realismului, cât și a metodei științifice. În această viziune metafizică, scopul este de a înțelege realitatea obiectivă prin scrutinul harnic și nepătrunzător al tuturor datelor observabile. Aristotel a fost, de asemenea, primul care a învățat, ca disciplină formală, *logica*, pentru a putea argumenta evenimentele și aspectele fizice.

Realismul în educație promovează studiul științei și metoda științifică. Exercițarea gândirii raționale este privită ca scop final al omenirii. Curriculumul realist accentuează subiectul lumii fizice, în special știința și matematica. Profesorul organizează și prezintă conținuturile în mod sistematic într-o disciplină, demonstrând utilizarea criteriilor în luarea deciziilor.

Metodele de predare se concentrează asupra stăpânirii faptelor și a abilităților de bază prin demonstrație și recitare. De asemenea, elevii trebuie să demonstreze capacitatea de a gândi critic și științific, folosind observația și experimentarea. Curriculumul ar trebui să fie abordat științific, standardizat și bazat pe discipline distincte. Caracterul este dezvoltat prin instruirea regulilor de conduită.

Reprezentanți ai realismului: Aristotel (384-322 î.e.n.), Thomas Aquinas (1225-1274), Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704).

Pragmatismul (experiențialismul)

Rădăcina cuvântului *pragmatism* este un cuvânt grecesc care înseamnă „muncă”. Pentru pragmatişti, numai acele lucruri care sunt experimentate sau observate sunt reale. În această filozofie americană din secolul al XIX-lea, accentul se pune pe realitatea experienței. Spre deosebire de realiști și raționaliști, pragmatişti cred că realitatea este în continuă schimbare și că învățăm cel mai bine aplicând experiențele și gândirea noastră în rezolvarea problemelor, pe măsură ce ele apar.

Universul este dinamic și în evoluție, o perspectivă în devenire a lumii. Nu există un adevăr absolut și neschimbat, ci, mai degrabă, adevărul este ceea ce funcționează. Pragmatismul este derivat din învățătura lui Charles Sanders Peirce (1839-1914), care credea că gândirea trebuie să producă acțiune, mai degrabă decât să rămână în minte și să conducă la indecizie.

John Dewey (1859-1952) a aplicat filosofia pragmatistă în abordările sale progresiste. El credea că elevii trebuie să se adapteze reciproc și la mediul lor. Școlile ar trebui să sublinieze subiectul experienței sociale. Toată învățarea depinde de contextul locului, al timpului și al circumstanței. Diferite grupuri culturale și etnice învață să lucreze în cooperare și să contribuie la o societate democratică. Scopul final este crearea unei noi ordine sociale. Dezvoltarea caracterului se bazează pe luarea deciziilor de grup în funcție de consecințe.

Educația ar trebui să fie pregătirea pentru viață. Rezolvarea problemelor este importantă, prin urmare, utilizați situații din viața reală. Metodele de predare ar trebui să fie variate și flexibile. Educația ar trebui să fie orientată către acțiune. Pentru pragmatici, metodele de predare se concentrează pe rezolvarea problemelor, experimentare și proiecte, adesea elevi lucrând în grupuri. Curriculumul ar trebui să reunească disciplinele pentru a se concentra pe rezolvarea problemelor într-un mod interdisciplinar. În loc să transmită corpuri de cunoștințe organizate noilor cursanți, pragmatişti cred că elevii ar trebui să-și

aplice cunoștințele în situații reale prin investigații experimentale. Aceasta pregătește elevii pentru a deveni buni cetățeni, pentru viață și viitoarea carieră.

Reprezentanți ai pragmatismului: Charles Darwin (1809-1882), Charles Sanders Peirce, (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952).

Existențialismul

Natura realității pentru existențialiști este subiectivă și se află în interiorul individului. Lumea fizică nu are o semnificație inerentă în afara existenței umane. Mai degrabă alegerile individuale și standardele individuale sunt centrale decât cele externe. Existența vine înaintea de orice definiție a ceea ce suntem. Ne definim în relație cu existența respectivă prin alegerile pe care le facem. Nu ar trebui să acceptăm sistemul filosofic prestabilit al nimănui; mai degrabă, trebuie să ne asumăm responsabilitatea pentru a decide cine suntem. Accentul este pus pe libertate, pe dezvoltarea indivizilor autentici, pe măsură ce aducem un sens vieții noastre.

Legat de educație, subiectul, în sălile de clasă existențialiste, ar trebui să fie o problemă de alegere personală. Oamenii vin mai întâi, apoi ideile, oamenii creează idei. Se pune accent pe descoperirea de sine, o educație bună subliniază individualitatea. Profesorii consideră individul ca o entitate într-un context social în care elevul trebuie să se confrunte cu părerile altora pentru a-și clarifica propria sa părere. Dezvoltarea caracterului subliniază responsabilitatea individuală pentru decizii. Răspunsurile reale provin din interiorul individului, nu din autoritatea externă.

Examinarea vieții prin gândire autentică implică elevii în experiențe de învățare autentice. Existențialiștii se opun gândirii elevilor ca obiecte de măsurat, urmărite sau standardizate. Acești educatori doresc ca experiența educațională să se concentreze pe crearea de oportunități pen-

tru autodirecționare și actualizare de sine. Mai degrabă se focusează pe elev decât pe conținutul curriculumului [ibidem].

Reprezentanți ai existențialismului: Soren Kierkegaard, Martin Heidegger, Martin Buber, Jean-Paul Sartre.

Potrivit lui Knight R. G., valorificând metafizică, ne referim la patru categorii de aspecte/ întrebări la care avem și o varietate de răspunsuri:

1. **Aspectele/întrebările cosmologice** ce privesc originea, natura și dezvoltarea universului ca sistem ordonat (cum a apărut și s-a dezvoltat universul? Există un scop sau o finalitate către care tinde universul?).
2. **Aspectele/întrebările teologice referitoare la concepțiile despre supranatural sau transcendență** ce vizează existența lui Dumnezeu. Există Dumnezeu? Care sunt atributele lui? Există îngeri? Există forțe ale răului? Dacă Dumnezeu este cel mai bun și cel mai puternic de ce există răul? Întrebările de acest fel sunt multe, răspunsurile sunt dintre cele mai diferite, de exemplu, Dumnezeu și Universul sunt identici sau Dumnezeu este creatorul naturii și al moralei, dar este separat de ele și nu se ocupă de ele; sau Dumnezeu este personal și creator, este unul singur sau este plural; sau Dumnezeu nu există.
3. **Aspectele/întrebările antropologice cu privire la umanitate ca subiect și obiect al cercetării** privesc relația dintre corp și intelect/gândire. Se naște omul bun, rău sau neutru din punct de vedere moral? Sunt oamenii liberi? Posedă oamenii voință liberă sau ideile și acțiunile lor sunt condiționate de mediu și ereditate? Are omul suflet? Ce este sufletul?
4. **Aspectele/întrebările ontologice** care privesc natura existenței. Este realitatea materie sau energie fizică? Este realitatea compusă dintr-un singur element sau din mai multe? Este realitatea ordonată pe anumite legi supreme sau este ordonată de om? Este realitatea fixă/stabilă sau este schimbătoare?

Potrivit acestei diversități de întrebări, diferitele teorii ale științei sunt legate de teoriile metafizice ale realității. Știm că filosofia științei susține experimentarea și deci, dezvoltă ipoteze care pot fi testate. Într-un astfel de mod se procedează și în filosofia educației, care constituie unul dintre fundamentele practicii educative [14].

Ontologia (din limba greacă: *όντος*, genitivul participiului trecut al verbului *ειναι* = a fi, și *λογία* = învățătură despre...), termen creat în secolul al XVII-lea de către **Rudolf Goclenius**, este o disciplină filosofică, ramură fundamentală a metafizicii, al cărei obiect de studiu este *Ființa și Existența*, și *categoriale* în care acestea se împart: lucruri, proprietăți, procese, fapte [66]. Conceptul de ontologie are o istorie lungă, deoarece poate fi găsit chiar și în operele filosofiei grecești antice, în primul rând, cea a lui Aristotel. În *Evul Mediu*, reprezentanții *scolastice* abordează temele ontologiei în relație cu discutarea problemelor *teologice*.

Ontologia își propune, în principal, să definească ideile sau conceptele de bază care servesc ca fundament al unui sistem, precum și relațiile dintre ele. Prin identificarea acestor concepte sau idei, este posibil să clarificăm semnificația acestora împreună cu contribuția lor la funcția unui vocabular reprezentativ pentru un domeniu de discurs partajat – definiții de clase, relații, funcții și alte obiecte – se numește ontologie” [apud 55, p. 200].

Ontologia începe prin a formula supoziții despre existență în general, dar se desăvârșește printr-un discurs asupra existenței umane, asupra problematicii și destinului omului contemporan. Pe temeiul problematicii ontologiei, toate celelalte discipline filosofice, precum și științele capătă o finalitate umanistă. De aceea, în orice sistem filosofic, problemele de ontologie constituie un reper general pentru rezolvarea tuturor celorlalte probleme filosofice, de la cele mai teoretice, cu caracter pronunțat speculativ, până la cele mai concrete și mai actuale cu care se confruntă omul epocii contemporane.

Ontologia educației se concentrează pe o mai bună înțelegere și abordare folosită de un sistem educațional. Aceasta își propune să indice și să stabilească conceptele care servesc ca fundament al sistemului educațional și modul în care influențează funcțiile de predare și învățare.

Ontologia educației face mai ușoară dobândirea unei înțelegeri mai profunde și mai cuprinzătoare a sistemului educațional. Este posibilă obținerea unei descrieri detaliate a aspectelor generale și specifice ale unui sistem, alături de posibilele avantaje și dezavantaje ale acestuia. Acest lucru facilitează promovarea unei îmbunătățiri sistemice și durabile a sistemului.

Reformele constante în contextul social general al unei societăți au un impact asupra sistemului de învățământ, de la care se așteaptă să preia nevoile societății pentru a oferi membrilor săi educația și calificările cele mai potrivite. Sistemul educațional împărtășește o interacțiune dinamică cu societatea, influențând-o și fiind influențată de aceasta. Printr-un studiu al noțiunilor fundamentale, ontologia educației oferă o mai bună înțelegere a reformelor și a nevoilor societății și a rolului educației.

Această abordare și înțelegere a sistemului prin ontologie se realizează prin proiectarea și utilizarea modelelor și reprezentărilor dinamice complexe. Aceste modele prezintă conceptele fundamentale ale sistemului și relațiile împărtășite de acesta. Proiectarea acestor modele urmează pași specifici care ilustrează condițiile în care conceptele interacționează și duc la dezvoltarea sistemului în forma sa contemporană.

Mai mult, un studiu ontologic servește ca o justificare concretă a caracteristicilor sistemului. Lipsa acestei reprezentări poate duce la confuzii cu privire la idei, teorii cu privire la sistem, care pot rămâne ambigue. Acest lucru împiedică înțelegerea completă a sistemului și îmbunătățirea acestuia. În cazul sistemelor educaționale, ontologia oferă o viziune

clară a modului de funcționare și duce la rezultatul dorit. Acest lucru facilitează identificarea aspectelor care necesită îmbunătățiri sau reforme. Orice efort de actualizare și reformulare a sistemului educațional este susținut de ontologie [ibidem].

4.2. **Raționamente în explicația ontologică a educației**

Educația, ca specie sau tip specific de activitate umană, este inseparabilă de ontologie ca studiu al realității.

Explicația ontologică a educației nu poate fi ignorată pentru că este susținută de mai multe argumente:

- Pentru fiecare concept pedagogic este important să ne bazăm pe fapte reale, și nu pe fantezie, iluzie sau imaginație utopică;
- Alternativele de educație invocate ca postmoderniste sunt generate de varietatea abordărilor metafizice ale realității pedagogice;
- Considerațiile explicative asupra naturii omului, privind potențialul său psiho-cultural și creativ, sunt repere ale întemeierii conținuturilor și metodologiilor genurilor de acțiuni și ale formelor educației; curriculumul contemporan, de exemplu, gândit din punctul de vedere al celui care învață, cât și din punctul de vedere al societății, are ca teme aspectele de ordin antropologic și ontologic ale metafizicii;
- Nu poate exista o atitudine științifică pedagogică ce să nu se întemeieze pe obiectivitate științifică; este un exemplu, în acest sens, cum existențialiștii tratează problemele de educație: „din spre aspectul cotidian al existenței umane spre chestiunile fundamentale ale ființei noastre”.

- Nu sunt un loc comun în educație pozițiile antropologice și ontologice referitoare la înțelegerea copilului ca obiect al educației; contează mult dacă copilul este privit în sens mistic ca „înger” și „cetățean” al lui Dumnezeu și altceva este considerația copilului ca om bun sau mai puțin bun de la natură, dar parvenit de către societate și semeni [14].

4.3. Componentele ontologiei educației

Se disting două componente ale ontologiei educației: **individualul** și **socialul**. Prin aceste componente se desemnează condițiile devenirii omului, ale umanității și viitorul educației. Devenirea omului este tema fundamentală în ontologia educației. Devenirea este o schimbare, printr-o pluralitate de condiții-cauză.

Există trei tendințe care explică componentele ontologiei educației:

1. Considerarea socialului ca scop al educației, iar individualul ca mijloc al acesteia;
2. Considerarea individualului ca scop al educației, iar socialului sau mediului ca mijloc al devenirii și al viitorului educației; se face o distincție între caracteristicile accidentale și cele de orientare ale mediului, adică vorbim despre o devenire neorientată a omului ca rezultat al întâmplării și al relativului și vorbim despre o devenire orientată din punct de vedere valoric a omului, de afirmare creativă.
3. Împăcarea individualului cu socialul, acesta din urmă fiind considerat că nu este o realitate superioară omului, pentru că se naște în om, se conservă și se transformă în om, acționează în conștiința omului, de exemplu lucrul în grup la lecții.

Tendințele componentelor ontologice ale educației invocă întrebarea **Este posibil un progres în om și, prin el, un progres în educa-**

ție? Este posibil un progres în om și în educație dacă omul nu este în declin, dacă și condițiile de existență ale omului nu sunt distructive.

Se pune astfel un semn de egalitate între omul de tip genetic și omul de tip istoric cu următoarele argumente:

- Ciclul vieții omului este relativ același;
- Creșterea duratei vieții omului este posibilă și ereditar, și social: Sănătate biologică și genetică și Condițiile de viață și de muncă.
- Educația se plasează între posibil și imposibil. Educația nu este o putere de transformare absolută a omului; există limite ale acțiunii educative (natura biogenetică și psihologică și natura istorică și socială).

Contemporanietatea a afectat devenirea naturală și istorică a omului prin două antinomii:

- Victoria progresivă a rațiunii asupra obiceiurilor și prejudecățile oamenilor;
- Un șir de violențe și crime într-o multitudine de situații istorice [14].

Epoca actuală, a informatizării, a călătoriilor interplanetare, a interdependențelor culturale, economice și de alta natură, pune probleme cu care omenirea nu s-a confruntat niciodată în istoria sa: degradarea mediului, încălzirea globală, migrația, traficul de ființe umane, conflictele interetnice, creșterea demografică, apariția a noi boli, relații umane distructive, încălcarea drepturilor omului, consum de droguri și alte substanțe toxice, terorismul, dezumanizarea omului (regimuri politice dictatoriale, manipularea prin sursele media, inducerea stării de „consumator cimpanzeu”, butonând/tastând PC-urile, „tabletele” sau telefoanele mobile, fără vreun efort al minții) etc.

4.4. Existența. Stilul existențial

Existența

Toate filosofiele, din toate timpurile și de toate nuanțele, au admis și au postulat, fie și numai în trecut, o existență, adică un anumit conținut al lumii; căci, pentru a putea fi obiect de cercetare, pentru a putea fi cunoscut și stăpânit de om în activitatea sa, ceva trebuie mai întâi să existe; existența a ceva reprezintă condiția primară a oricărei reflecții sau activități practice.

Categoria centrală a ontologiei este aceea de **existență**, cea mai largă dintre toate categoriile cu care operează filosofia, dar și cea mai săracă în conținut, cea mai puțin determinată [59]. Obiect al unor discuții milenare, conceptul de existență a acumulat și poartă în sine o uriașă încărcătură de sensuri și semnificații diferite; el comportă și astăzi, mai ales astăzi, înțelesuri contradictorii. Luat în sine, neraportat la o anumită filosofie, termenul de existență este un concept nedeterminat, pasibil de interpretări dintre cele mai diverse și, de multe ori, teren al unor speculații dintre cele mai curioase. El poate fi înțeles ca desemnând domeniul tuturor formelor concrete de manifestare a lumii sau poate fi redus la lumea obiectivă exterioară și anterioară omului și omenirii; dar poate desemna, în alte accepțiuni, esența pretins spirituală a totalității cosmico-social-umane (teologia, idealismul obiectiv) sau ansamblul de reprezentări ale conștiinței omenești sociale (idealismul subiectiv).

În limbaj filosofic, **existența** înseamnă faptul de „a fi”, de a avea o realitate obiectivă, independent de conștiința celui care gândește sau percepe această realitate. Referindu-ne la sensul conceptului de „existență”, trebuie să menționăm că termenul „a fi”, are mai multe sensuri:

- sensul existențial, având semnificația și funcția de a desemna faptul existenței, al ființării, faptul că ceva se află, este dat (La Bălți este o Universitate);

- sensul atribuțional, ce ne desemnează faptul că ceva se află, o însușire aparține, fiind atribuit unui altceva (Diamantul este dur);
- sensul definițional, deținând funcția de a desemna echivalența, sinonimia în cadrul definițiilor, între noțiunea pe care o definim și descrierea pe care o definim (Oamenii sunt ființe raționale);
- sensul de incluziune, conform căruia o anumită mulțime este cuprinsă în sfera altei mulțimi, ca specie a genului (Românii sunt indo-europeni);
- sensul de apartenență care relevă că un individ este inclus într-o clasă (Caisul este un pom) [20].

Aperceptiv, existența este o fenomenalitate dinamică, primară, reprezentarea minimală mijlocită de simțuri. Realitatea nemijlocită a percepției intră însă în starea conceptuală a existenței doar prin apariția limbajului semnificativ care permite diferențierea și interpretarea precisă a obiectului existent. Doar conștiința face posibilă perceperea reflexivă a existenței și a formelor sale, prin raporturi de construcție și obiectivare a limbajului desemnând realitatea obiectivă [39].

În fiecare caz în parte, înțelegerea într-un anumit mod a existenței duce la imaginea anumitor raporturi între diversele ei domenii și, mai ales, la deducerea unor raporturi diferite între om și lumea înconjurătoare. Apare, de aceea, legitimă căutarea de către orice filosofie a unei dimensiuni ontologice a universului, încercarea de a delimita anumite sensuri ale conceptului de existență.

Stilul existențial

Cercetările privind *stilul de viață/existențial* au apărut odată cu ideea de „stil”, desprinsă din considerațiile formale și exterioare asupra operelor de artă. Conceptul *stil* și-a extins aria de semnificații, asimilând în conținutul său mai multe componente structurale și sensuri proprii nu doar operelor de artă, ci și altor creații din toate tărâmurile culturii și civilizației. În ideea de stil, suficient aprofundată pe temeuri științifice

tot mai solide, ca să poată cuprinde cele mai ample semnificații configurative, deținem actualmente și conceptul de stil existențial/stil de viață (lifestyle). Sociologul american Louis Wirth (1938) a analizat semnificația termenului *mod de viață urban* atenționând asupra consecințelor vieții individuale: segmentarea relațiilor umane, rezerva, indiferența, atitudinea blazată etc. manifestate în relațiile reciproce ca mijloc de imunizare împotriva excesului de solicitare, orientarea utilitaristă a relațiilor, contacte impersonale, superficiale, tranzitorii, segmentare și, ca rezultat, singurătatea orașenilor [apud 7].

Termenul *stil existențial* apare ca unul ambiguu și polisemantic. Ambiguu pentru că lipsește o definiție universal acceptată a acestuia, lăsând spațiu pentru polemici și interpretări și plurisemantic grație multitudinii de domenii ce fac referință – medicină (psihiatrie, neurologie, neuropsihiatrie), psihologie, psihologie medicală, filosofie, sociologie, axiologie, marketing, business etc.

Contextele în care apare termenul stil existențial sunt variate:

- *lifestyle blog; lifestyle food;*
- *lifestyle shows; lifestyle design;*
- *lifestyle and travel; interior/exterior lifestyle;*
- *brands; wedding;*
- *shopping; jobs;*
- *restaurants; beauty etc.*

Întrucât în literatură nu se înregistrează un consens în definirea termenului *stil existențial*, prezentăm în ordine cronologică sintetiza unor definiții propuse în dicționare și enciclopedii.

Tabelul 1. Evoluția semnificațiilor termenului *stil de viață/existențial* în dicționare/enciclopedii

Sursa	Definiția
Словарь по этике. М.: Политиздат. Под ред. И.Кон, 1981.	<i>Stilul existențial</i> reflectă caracteristicile distinctive de comunicare, de consum, comportamentale, obiceiurile și înclinațiile unei persoane.
Философский энциклопедический словарь. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов, 1983. М.	<i>Stilul existențial</i> este categoria socio-psihologică care exprimă un anumit tip comportamental al oamenilor.
The Longman New Universal Dictionary, 1985.	<i>Stilul existențial</i> este modul de viață accesibil individului (biologic, social, material, financiar, informațional ș.a.) atribuite unor oameni sau grupuri sociale.
The Random House Dictionary of the English Language, 1987.	<i>Stilul existențial</i> vizează și explică obiceiurile, atitudinile, gusturile, standardele morale, nivelul economic, etc., care, împreună, constituie modul de viață al unui individ sau al unui grup.
Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of English Language. New York, 1989.	<i>Stilul existențial</i> este abordarea tipică a unei persoane de a trăi, inclusiv atitudini morale, de divertisment preferat, capricii, modă etc.
The Oxford English Dictionary, 1989.	<i>Stilul existențial</i> este: a. termen folosit inițial de Alfred Adler (1870-1937) pentru a desemna caracterul de bază al unei persoane, stabilit în copilărie, ce guvernează reacțiile și comportamentul său. b. modul sau stilul de a trăi.

Sursa	Definiția
The Concise Oxford Dictionary, 1990.	<i>Stilul existențial</i> este modul particular de viață al unei persoane sau al unui grup.
BBC English Dictionary, 1993.	<i>Stilul de viață</i> este modul în care trăiești, de exemplu lucrurile pe care le faci în mod normal.
Webster's New Encyclopedic Dictionary, 1994.	<i>Stilul existențial</i> este modul obișnuit de viață al unei persoane, grup sau societate.
Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary. Oxford University Press, 1998.	<i>Stilul existențial</i> este modul de viață al unui individ sau al unui grup.
Российская социологическая энциклопедия. – М.: НОРМА-ИНФРА- М. Г. В. Осипов, 1999.	<i>Stilul existențial</i> este categoria sociopsihologică ce exprimă un anumit tip de comportament uman.
Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2001.	<i>Stilul existențial</i> este felul/modul în care o persoană sau un grup de oameni trăiește și lucrează.
Психология человека от рождения до смерти. А. А. Реана. 2002.	<i>Stilul existențial</i> vizează spectrul caracteristicilor personalității care determină unitatea orientării acțiunilor umane în viață.
Dicționar explicativ al limbii engleze, 2005.	<i>Stilul existențial</i> este modul de viață al unui individ sau activitățile, bunurile etc. asociate cu aceasta.
http://www.businessdictionary.com/definition/lifestyle.html#ixzz3u6FTaOrF	<i>Stilul de viață</i> este definit ca o cale de existență a indivizilor, a familiilor și a societăților pe care ei îl manifestă în a face față anturajul fizic, psihologic, social, economic în viață cotidiană.

Sursa	Definiția
	<i>Stilul de viață</i> este exprimat atât în activitatea de muncă cât și în activitățile de petrecere a timpului liber prin interese, atitudini, opinii, valori, reflectă imaginea de sine, modul de a te percepe pe tine însuși și pe ceilalți; suma motivelor, necesităților și dorințelor influențată de factori precum cultura, familia, grupul de referință și clasa socială.
Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. - М.: ПЕР СЭ. Ред.- сост. Л.А. Карпенко. Под общ. Ред А.В.Петровского, 2006.	<i>Stilul existențial</i> este sistemul unitar individual al modurilor și al formelor de mediere de către personalitate a condițiilor de viață și activitate.
Antinazi. Энциклопедия социологии, 2009.	<i>Stilul existențial</i> este totalitatea modelelor comportamentale ale individului sau ale grupului.
Маркетинг: большой толковый словарь. – М.: Омега – Л. Под ред. А. П. Панкрухина, 2010.	<i>Stilul existențial</i> presupune unitatea scopurilor și a valorilor proiectate/ dobândite, a direcțiilor, a mijloacelor și a strategiilor de utilizare a diverselor resurse.
Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013.	<i>Stilul existențial</i> este modul unic și stabil de activitate a omului.
Адаптивная физическая культура. Краткий энциклопедический словарь. – М.: Флинта, Э. Н. Вайнер, С. А. Кастюнин, 2012.	<i>Stilul existențial</i> implică activarea particularităților individuale de viață și activitate, exprimate în conduita omului.
Толковый словарь по психологии, 2013.	<i>Stilul existențial</i> este modul unic și stabil de acțiune a omului.

Interpretând aceste accepțiuni, desprindem că *stilul existențial* ar reprezenta un tip comportamental individual, grupal sau social, mod de viață, abordare tipică a felului de a trăi, tip comportamental, felul de a trăi, totalitate de caracteristici ce determină parcursul vieții, cale de existență, sistem unitar individual al modurilor și al formelor de mediere de către personalitate a condițiilor de viață și de activitate, totalitate de idealuri și valori. Unitate în aceste definiri nu înregistrăm, deși, în esență, descoperim aceleași semnificații. Cea mai vehiculată semnificație din cele expuse este că stilul existențial ar fi definit prin „mod de viață”.

În sociologie se **distinge** „*modul de viață*” – „*stilul de viață*” ca 2 concepte autonome:

Mod de viață	Stil de viață
(<i>modus vivendi, way of life, образ жизни</i>) Perspectiva modului de viață caută să realizeze o descriere cât mai completă a vieții individuale, pe de o parte, iar pe de alta – să evidențieze relațiile de determinare dintre diferitele condiții de viață și comportamentul uman. Individul dispune ca sursă a vieții sale, condițiile exterioare fiind acelea care, independent una de cealaltă, îi modelează viața. Perspectiva modului de viață, încercând să evidențieze relația dintre condiții și comportamentele umane, face adesea abstracție de varietățile stilistice, de răspuns la aceleași condiții, acceptând ceea ce este comun în aceste răspunsuri.	(<i>style of life/lifestyle, стиль жизни</i>) Perspectiva stilului de viață este totalizatoare, viața individuală este privită ca o totalitate. Implică ideea de grad. Accentuează sursa internă: acele principii organizatoare, opțiuni, orientări, moduri generale de a soluționa problemele vieții.

Autorii *Friedrich Wilhelm Nietzsche, Max Weber, Alfred Adler, T. W. Adorno, William Lazer, Ingvill C. Mochmann, Tally Katz-Gero, William C. Cockerham, Louis Wirth, Cătălin Zamfir, Bogdan Voicu, Marian Vasile* au analizat perspectivele de abordare în diversitatea și complementaritatea

semnificațiilor atribuite conceptului de „*stil existențial*”, sistematizate de noi pe axa cronologică și a domeniilor de știință după cum urmează.

Abordarea sociologică, reprezentată de **Max Weber** (1864 – 1920), sociolog german care se afirmă ca fiind primul autor ce a definit termenul de „*stil de viață*” și care recunoaște interferența dialectică între judecata formală vs judecata substanțială, consum vs producție, opțiune vs oportunitate, caracteristici de clasă similare vs caracteristici distincte și controlul de sine vs supunere în reliefarea stilurilor de viață sănătoasă și realitatea de operaționalizare a lor în lumea postmodernă. A oferit un *background* teoretic pentru sociologia medicală, înlesnind înțelegerea conceptului „*stil de viață sănătos*” și a contrazis provocările teoretice inițiale oferite de cercetarea stilului de viață. Autorul consideră modul sau stilul de viață ca fiind unul dintre cele trei determinante ale dezvoltării sociale.

Potrivit lui Weber, stilul de viață este legat mai mult de activitatea prestată, achiziționat prin educația formală și poate fi așteptat de la fiecare care dorește să aparțină unui cerc de oameni. Contrar opiniei lui Adler, stilul de viață apare ca dimensiune aplicabilă unui grup de oameni, nu unui individ. În linii mari, conform opiniei lui Weber, stilul de viață este una dintre delimitările de rang social, atins prin a trăi în același mod și care nu este înnăscut, ci învățat și similar cu al altor oameni. Astfel, Weber definește stilul de viață ca determinantă a dezvoltării sociale pe lângă carismă și alocarea autorității politice și ierarhice; delimitare de rang social atins prin a trăi în același mod și care nu este înnăscut ci învățat și similar cu al altor oameni [78].

Autorul definește conceptul raportat la două noțiuni distincte: clasă socială și grup de status, ca fiind „o stilizare a vieții decisă de individ fără ca acesta să caute apartenența la un anumit grup social”. Pentru Weber „rolul decisiv al stilului de viață pentru prestigiul statusului înseamnă că reflectă toate convențiile atașate acestuia. Indiferent cum se manifestă, toate stilizările vieții își au originea în grupurile de status” [apud: 79 p. 27].

Conceptul de *stil de viață* este asociat cu cel de *grup de status*. „Sunt autori care contestă traducerea termenului *Lebensführung* ca *stil de via-*

țã considerând mai adecvatã formularea *conduitã în viațã* (Cockerham, 1999). Cert este cã semnificația contemporanã a conceptului diferã, într-o anumitã mãsurã, de ceea ce a propus Weber” [ibidem].

Astfel, problemele stilului de viațã sunt predominante în sociologia modernã, în principal, ca alternativã la structurare, societãțile pe bazã de clasã socialã au o categorie mai largã, un domeniu de aplicare atunci când sunt studiate fenomene sociale și culturale. Dacã în interpretarea structurii sociale se apeleazã conceptul de „stil de viațã”, este în mare mãsurã compensator în naturã și vizeazã o mai bunã descriere și explicare a proceselor care au apãrut în sfârșitul secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea. Stilul de viațã permite o clasificare mai detaliatã a structurilor de bazã ale organizãrii vieții cotidiene în raport cu comunitãțile, evidențind stilul de viațã specific comunitãții [91].

Ilustrul sociolog **William Lazer** (1964) a introdus termenul de „stil de viațã” în marketing, definindu-l ca fiind o caracteristicã, un mod distinctiv de a trãi al unui grup de oameni. Un concept sistemic, întrucât este conturat de influențele unui grup cu culturã, valori, resurse, simboluri, permisiuni și sancțiuni specifice. Cu alte cuvinte, „*lifestyle*” este consecința aderãrii individului la un anumit segment de stil existențial, un patern comportamental al unui grup care se reflectã în totalitatea de achiziții ale consumatorului și modalitãțile de consum [58].

T.W. Adorno (1950), filosof, sociolog și compozitor german, elaboreazã teoria personalitãții autoritare – personalitate caracterizatã prin manifestãri specifice în diferitele sfere ale vieții, deci de un anumit stil de viațã: în familie, în colectivitate, în muncã, în sfera politicii, a moralei, în activitatea religioasã [79].

Perspectivã „interioarã” de descrierea vieții; structurã sau **profil interior al vieții unui individ**, grup de indivizi sau colectivitãți mai mari; posibilitãți alternative ale variației care poate exista în organizarea vieții în condițiile sociale date – este interpretarea propusã de **Ion Rebedeu**, **Cãtãlin Zamfir** (1982), sociologi români. Puțin mai târziu, **Cãtãlin Zamfir**

face deosebirea, ca și noțiune, între modul de viață și stilul de viață, acesta din urmă fiind „asociat cu două idei distincte: cea de principiu organizator intern, profil al vieții unei persoane ca grup, și cea de opțiune.” [87].

Wynee (1990) consideră *stilul de viață* ca modalitate de autodefinire prin modul de utilizare a resurselor: știm cine suntem și pretindem a fi identificați ca atare, motiv de a folosi resursele pe care le deținem în aceste moduri [apud: 58, p. 66].

Mike Featherstone (1991) identifică stilul de viață ca sumă a opțiunilor unui individ pentru a-și crea o identitate într-o lume marcată de diversitate; stilizare a vieții; un proiect asumat, prin care individual exprimă în mod conștient cine este [ibidem].

Christopher Bliss (1993), sociolog britanic, consideră că *stilul de viață* este reprezentat de două dimensiuni: consum și preferințe. Consumul, fiind înțeles din perspectiva teoriilor economice clasice – opțiunea persoanei pentru anumite comodități oferite de societate, se face, pe de o parte, constrâns de contextul politic, economic, social, iar pe de altă parte, de poziția socială care permite accesul la aceste comodități. Cea de-a doua dimensiune presupune existența unor preferințe pe termen scurt și preferințe pe termen lung, între care persoana trebuie să discearnă. Diversificarea stilurilor de viață este cu atât mai mare cu cât oportunitățile oferite de sistemul social și resursele deținute de persoane sunt mai numeroase [ibidem, p. 25].

Sociologul american **Stebbins R. A.** (1997) consideră *stilul de viață* „un set de comportamente care este determinat de un set coerent de interese sau condiții sociale, fiind explicat și justificat de un set de valori, atitudini și orientări interdependente și care, în anumite condiții, devine baza identității sociale comune a celor care îl execută”.

Autoarea **Ingvill C. Mochmann** (2002), sociolog german, definește termenul astfel: „un concept modern de structură socială în care stilul de viață exprimat este legat de capitalul economic și activul social al unui individ, reflectând astfel fragmentarea socială a populației” [61].

Marian Vasile (2010), sociolog de origine română, determină stilul de viață ca fiind distincții valorice, atitudinale și comportamentale [58].

Abordarea filosofică a stilului existențial este reprezentată de filosoful de origine germană **Friedrich Wilhelm Nietzsche** (1844 – 1900), care a fost unul dintre cei mai remarcabili filosofi ai secolului al XIX-lea, care a reevaluat filosofia și arta Greciei din perioada istorică cea mai veche. Nietzsche a identificat stiluri de viață distincte în cultura greacă, care sunt cristalizate sub formă de modele culturale, dar și stil de viață *apolinic* și *dionisiac*. În primul rând, pentru autorul german, stilul este modul de manifestare, poate chiar posibilitatea și trăsătura specifică a vieții oamenilor pătrunși de un adânc sentiment al puterii. Este privilegiul persoanelor care trăiesc și își îndură fără rezerve viața, lăsându-și deschise adâncimile pline de suferință, acela de a avea stil.

Fără o afirmare neocolită și plină de curaj a vieții însăși, nu este cu puțință apariția stilului. Marele stil nu se formează prin exercițiu, prin efort, ci este doar semnul și expresia faptului că, în spatele său, se trăiește adânc. Urmarea curajului de a spune „*da*” vieții, stilul devine un aliat în lupta cu limbajul și cu gândirea specifice vieții orientate spre conservarea de sine.

Există la Nietzsche două tipuri de stil:

- 1) **stilul intelectului**, unul lipsit de muzicalitate, de gust, catalogat ca nesimetric, și care se poate dobândi în urma unui exces de forță și de ambiție;
- 2) **stilul voinței**.

În cadrul acestuia din urmă, Nietzsche deosebește atât un *stil al etosului*, cât și unul superior, al patosului, ultimul caracteristic vieților puternice, capabile să trăiască la mare adâncime, adică sub sine. „Vorbim aici de un stil inaccesibil omului inferior, care, neavând acces la trăirile adânci, echivoce și contradictorii ale vieții, se arată de la început reticent și lipsit de înțelegere față de actele specifice patosului, indiferent dacă ne referim aici la cânturile unui Zarathustra, la deciziile de război ale lui Napoleon sau la reformele politice ale unui Pericle” [apud: 79].

Constatăm faptul că literatura de domeniu prezintă o vastă interpretare a termenului „*stil existențial*”, reflectată în cercetările de filosofie, sociologie și marketing, mai modeste fiind cercetările din domeniile: psihologie, medicină, ecologie, pedagogie.

Abordarea psihologică a stilului existențial este promovată de unul dintre reprezentanții „*trinomului*” fondator al acestui concept – psihologul **Alfred Adler**. La scurt timp după Max Weber, Adler definește același termen. În opinia lui Adler, *stilul existențial* este totalitatea valorilor, pasiunilor, cunoștințelor, faptelor semnificative și particularităților ce constituie unicitatea fiecărui individ. Alfred Adler consideră că fiecare individ are propriul stil de viață, care poate fi mai mult sau mai puțin similar cu stilurile altor indivizi, dar niciodată la fel. Stilul de viață se dezvoltă prin *styled creative power* endogenă a individului în timpul primilor ani de viață și nu se datorează nici eredității, nici mediului. Pe lângă faptul că stilul existențial constituie rădăcina individualității, el mai și creează unitatea/armonia comportamentală între gânduri, emoții și acțiuni, care reflectă direcția selectată de individ spre năzuințele sale [2].

Max Lusher, psihoterapeut elvețian, vorbește despre existența unor stiluri de viață care se identifică prin percepția a două nuanțe de culoare bine definite, care redau starea emoțională. Prin percepția culorilor, putem pătrunde în esența stării emoționale a tuturor celor șase stiluri de viață identificate de autor. Deci, de fiecare dată când cele două culori predominante sunt prezente în titlu, descriu stilul de viață (stilul de viață roșu-verde – putere; stilul de viață albastru-galben – nevoie de dragoste; stilul de viață albastru-verde – elita; stilul de viață roșu-galben – popularitate; stilul de viață galben-verde – celebritate; stilul de viață albastru-roșu – sociabilitate).

Heinz L. Ansbacher (1967), psihologul german, adept al lui Adler, susține că stilul existențial denotă caracterul de bază al unei persoane, stabilit mai devreme în copilărie, care guvernează reacțiile sale și comportamentul.

Ruth Benedict (1946), antropolog american, elaborează o teorie a stilurilor bazată pe configurația specifică a necesităților respectivei persoane, tipurile de strategii, de modalități de satisfacere a lor etc. [apud: 88].

Abordarea ecologică a stilului existențial, reprezentată de **Robert D. Holt** (1997), care apreciază că *stilurile de viață* sunt paternuri de consum semnificative, referindu-se la alimentație, îmbrăcăminte, decorațiunile interioare ale locuinței, muzică, TV și filme, lectură, artă, sport, hobbyuri. Face distincție între valorile de uz (use value) și valorile de semn (sign value), primele referindu-se la utilitatea practică a lucrului consumat, cele din urmă conturând utilitatea simbolică a lucrului consumat pentru a ne încadra într-un stil, pentru a arăta apartenența la o categorie socială. Mesajul purtat de cele două tipuri de valori le fac distincte. Din perspectiva acestei paradigme poststructuraliste, lucrurile sunt semne. Consumăm semne și transmitem semne. Lucrurile sunt, mai degrabă, consumate pentru valoarea lor de semn decât pentru valoarea lor de uz [apud: 79, p. 64-65].

Autorul **Hankin** (2000) – din domeniul sănătate, definește *stilul de viață* ca set de comportamente cu grad ridicat de risc pentru sănătate sau ca set de comportamente cu impact pozitiv asupra sănătății. *Stilul de viață* este setul de comportamente care determină un rezultat medical specific: infectarea cu HIV, îmbolnăvirea de cancer la plămâni, apariția malformațiilor la naștere etc. Acest set de comportamente este uriaș: fumatul, consumul de alcool, utilizarea drogurilor, prostituția, modul de viață stresant, comportamentele care asigură igiena dentară etc.

Autorul evidențiază două lucruri importante de avut în vedere în studiul stilurilor de viață: a) cum izolăm efectele variabilelor ce constituie stilul de viață de efectele altora (*confounding variables*) și b) politicile sănătății cu impact pe termen lung ar trebui să aibă ca țintă individul sau comunitatea? [ibidem, p. 24 – 25].

Proprietățile condiționate ale stilului de viață sunt aspecte centrale din care majoritatea abordărilor stilului de viață încorporează cel puțin

una. Ele se fundamentează pe rădăcinile teoretice ale stilului de viață în domeniul psihologiei și al sociologiei și sunt abordate în încercările lui Cathelat (1990) și ale lui Askegaard (1993), în clasificarea abordărilor stilului de viață.

Putem afirma că, odată cu trecerea timpului, nu s-a ajuns la un consens cu privire la sensul „*stilului de viață*” și „*stilului existențial*”. Se constată că definițiile sunt vagi și se concentrează asupra diferitelor aspecte ale modurilor distincte de viață ale ființelor umane.

Condiția epistemologică vizată în teoria și practica educației ne-a determinat să definim din punct de vedere pedagogic conceptul *stil existențial* ca profil al identității umane circumscris prin configurația nevoilor personale, a strategiilor și a competențelor semnificative afirmate pentru satisfacerea acestora, care permit exercitarea status-rolurilor și stabilirea priorităților, manifestate relevant în conduita socială, ce reflectă năzuința spre idealuri concrete și sistemul individual al valorilor personale, principiile de viață, opțiunile și orientările specifice în soluționarea problemelor și arată nivelul de educație și cultură a unei persoane, determinând dezvoltarea, integrarea, autoritatea și calitatea vieții omului ca reprezentant al unei anumite categorii sociale.

➔ Aplicații și teme de reflecție:

1. Completează tabelul:

Școala de gândire filosofică	Subiectul principal abordat	Implicații în educație
Idealismul		
Realismul		
Pragmatismul		
Existențialismul		

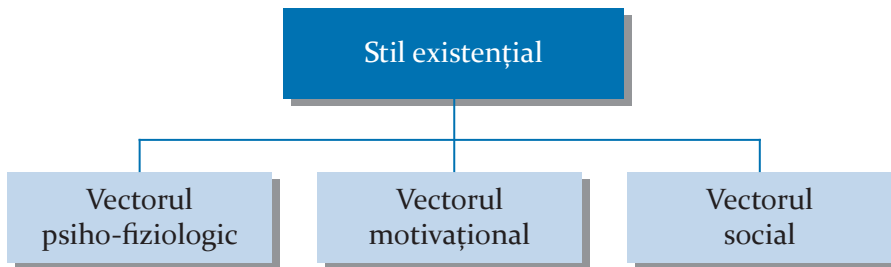
2. Formulează un punct de vedere personal și argumentat, cu privire la componentele ontologiei educației.
3. Imaginează-ți o întâlnire între un filosof și dumneata. Alcătuieste un scurt *dialog posibil* între voi, pe tematica antinomiilor contemporaneității.
4. Comentează afirmațiile ce urmează:
 - „Existența este numai pentru a fi.”
 - „Existența este sufletul destinului.”
 - „Existența poate lipsi numai din cuvânt.”
 - „Existența nu poate fi înțeleasă decât de destin, astfel ambele determină conștiința existențială.”
 - „Existența se minte de două ori prin Iluzia Vieții, o dată prin prezentul de *a fi* care vine din viitorul *va fi* și a doua oară prin trecutul de *a fost*, care devine *este*.”
 - „Existența rămâne mereu în urma lui Dumnezeu și eternă în fața omului.”
 - „Existența nu promite niciodată nimic, ci face.”
 - „Prin Destin existența devine *a fost* din *va fi*.”
5. Reflectă asupra textului:

„Eu sunt, eu exist: aceasta este sigur; dar pentru cât timp? Anume atâta timp cât gândesc; căci se poate, probabil, întâmpla ca, dacă aș înceta să gândesc, să încetez în același timp de a fi sau de a exista. Nu admit nimic acum care să nu fie cu necesitate adevărat: așadar, vorbind cu toată precizia, nu sunt decât ceva care gândește, adică un spirit, un intelect sau o rațiune, care sunt termeni a căror semnificație îmi era necunoscută înainte. [...] Nu sunt deloc acest ansamblu de membre, care este numit corpul omenesc.” (**René Descartes**, *Meditații metafizice*)
6. Explică sensul afirmației filosofului existențialist Jean Paul Sartre: „Important este nu ceea ce face societatea din om, ci ceea ce face omul din ceea ce a făcut societatea din el”.

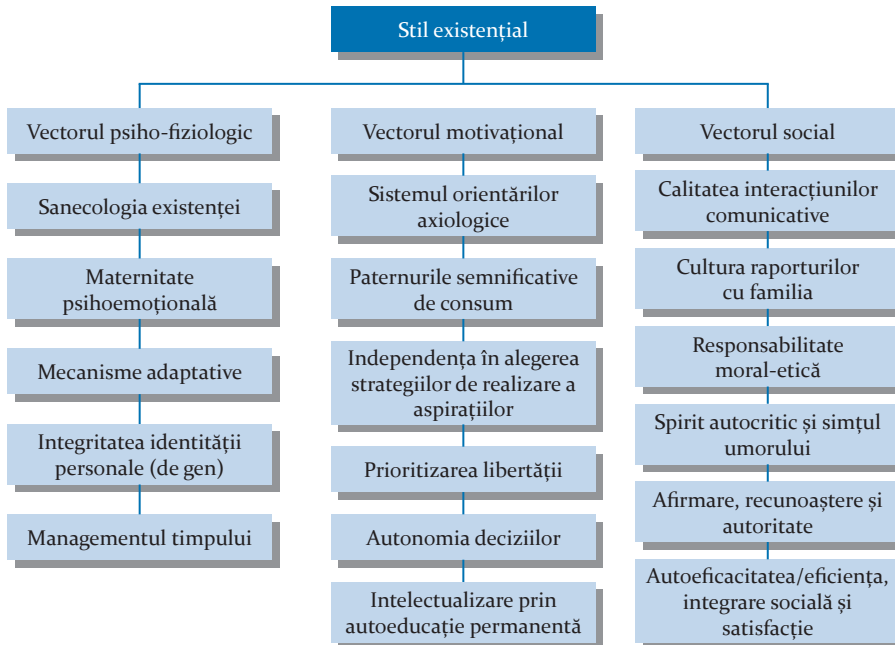
7. Raportându-te critic la concepțiile despre *stilul existențial* studiate, formulează un răspuns personal și argumentat la întrebarea: *Ce este stilul existențial?*

Modelul teoretic al conceptului de stil existențial

(Aurelia Bețivu, 2019)



Indicatorii stilului existențial contemporan



1. **Vectorul psihofiziologic al stilului existențial**

PSIHO-FIZIOLOGIC	Valorile
	Sănătos
	Matur
	Rezistent
	Responsabil
	Disciplinat

2. **Vectorul motivational al stilului existențial**

MOTIVAȚIONAL	Valorile
	Cult
	Original
	Integru
	Liber
	Autonom
	Motivat

3. **Vectorul social al stilului existențial**

SOCIAL	Valorile
	Asertiv
	Altruist
	Spiritual
	Optimist
	Umor
	Autorealizat
	Eficient

Tema 5

Epistemologia educației

➤ Puncte de reper:

- 5.1. Epistemologia – ramură a metaștiinței.
- 5.2. Abordări filosofice educaționale.

➤ Obiective:

- să determine conceptul de epistemologie;
- să specifice aspectele-cheie/elementele constitutive ale cunoașterii;
- să caracterizeze principalele abordări educaționale;
- să explice teoriile legate de învățare în cadrul epistemologic.

➤ Cuvinte-cheie:

cunoaștere, filosofie, știință, educație, epistemologie, perenialism, esențialism, progresism, reconstrucționism.

Activități de lucru independent

Activități și strategii de învățare autonomă	Criterii de evaluare
<ul style="list-style-type: none">◆ Prezentare „Școlile de gândire filosofică asupra educației: <i>idealismul, realismul, pragmatismul (uneori numit experiențialism) și existențialismul</i>“.◆ Discurs filosofic „Sistemul de idei filosofice ale lui Socrate“.	<ul style="list-style-type: none">◆ conversația euristică;◆ comentariul reperelor epistemologice din teze de licență/doctorat din perspectiva abordărilor filosofice asupra educației;◆ calitatea fișelor de lectură.

5.1. Epistemologia – ramură a metaștiinței

Cuvântul „epistemologie” derivă din două cuvinte grecești: *epistēmē*, care înseamnă „cunoaștere” și *logos* care înseamnă „studiu al” sau „teorie a”. În antichitate *epistēmē* semnifica cunoaștere sau știință și era contrariul cuvântului *doxa*, care însemna părere, opinie, deci o cunoaștere nesigură [37]. În filosofia greacă, există o distincție clară între ambele idei. *Doxa* este, pur și simplu, părerea despre ceva, adică criteriul subiectiv care ne face să avem simpatie sau respingere pentru o idee sau propunere. În schimb, *epistēmē* este o cunoaștere precisă și obiectivă. Această diferențiere a fost evidentă în filosofia lui Parmenides, care a vorbit despre modul de opinie și calea adevărului. Fără îndoială, filosofii și oamenii de știință încearcă să urmeze calea epistemului [38].

Cunoașterea lumii exterioare, ca și cunoașterea omului, sunt nu doar necesare, ci și complementare. Lumea naturală și socială – „realitatea exterioară și interioară omului” – constituie obiect de cercetare pentru știință, însă, la un moment dat, știința însăși devine obiect de investigație filosofică și științifică. Astfel se constituie știința științei, teoria științei, metaștiința, **epistemologia reprezentând doar una dintre ramurile teoriei științei** [47].

Ștefan Georgescu definește termenul în felul următor: „**Epistemologia** este ramura teoriei științei și totodată a filosofiei care cercetează originea, structura, metodele și validitatea cunoașterii științifice.” Epistemologia este studiul cunoașterii de tip științific [44, p.3].

NB: Epistemologia este „ramura filozofiei care examinează natura cunoașterii, procesele prin care dobândim cunoștințe și valoarea cunoașterii” [86]. Dicționarul explicativ al limbii române identifică epistemologia ca „parte a gnosiologiei care studiază procesul cunoașterii așa cum se desfășoară în cadrul științelor: teorie a cunoașterii științifice” [35, p. 345].

Nu este un termen ușor de definit: de exemplu, domeniile de studiu ale acestei discipline se suprapun nebulos cu alte discipline, precum gnoseologia și filosofia științei. Cu toate acestea, se poate presupune că epistemologia este o ramură cu conotații științifice ale gnoseologiei mai generice (discurs despre cunoștințe științifice), iar în ceea ce privește filosofia științei, este aproape sinonimă.

„**Epistemologia – ca discurs asupra științei** – nu se identifică cu teoria întregii cunoașteri: ea este ramura teoriei științei și a filosofiei care cercetează originea, structura, metodele și validarea cunoașterii științifice, unii autori o numesc și *teoria certitudinii* sau *criteriologie*” [47].

O abordare vehiculată în studiile filosofice prezintă termenul **epistemologia în sens larg și în sens restrâns**:

- **În sens restrâns**, epistemologia este studiul cunoașterii și credinței motivate. Ca studiu al cunoștințelor, epistemologia abordează următoarele întrebări: care sunt condițiile necesare și suficiente pentru cunoaștere? care sunt sursele sale? care este structura sa și care sunt limitele sale?
- **Într-un sens mai larg**, epistemologia este preocupată de crearea și diseminarea cunoștințelor în domenii specifice de cercetare [92].

Majoritatea curentelor filosofice au propria lor viziune asupra epistemului și, în consecință, a unei teorii a cunoașterii. Tradiția *empiristă* și *pozitivistă* evidențiază valoarea experienței sensibile și ceea ce poate fi analizat din experiență. Atitudinile *raționaliste* consideră că simțurile sunt fiabile numai dacă sunt ghidate de înțelegere și raționament [38]. Astfel, epistemologia permite să distingem, în linii mari, două **forme fundamentale de cunoștințe**:

- **cunoștințele „senzualiste”** în ceea ce privește geneza lor, „empirice” în ceea ce privește metoda și „realiste”, în ceea ce privește fundamentul lor;
- **cunoștințe „raționaliste”, „intelectualiste” și „idealiste”**.

Epistemologia tratează trei aspecte-cheie/elementele constitutive ale cunoașterii, care, de altfel, le identificăm din însăși definirea termenului: Ce este cunoașterea? Care sunt cele mai bune și mai sigure modalități de dobândire a cunoștințelor? Care este valoarea cunoașterii?

Prima problemă se referă la natura cunoașterii, dacă cunoașterea este obiectivă sau subiectivă. **A doua problemă-cheie se referă la sursele și condițiile cunoașterii** și pune următoarele întrebări: Există un singur mod de a dobândi cunoștințe sau există mai multe, în funcție de felul de cunoștințe în cauză? Dacă există mai multe modalități de dobândire a cunoștințelor, care este (sau sunt) cel mai bun și cel mai sigur? Putem îmbunătăți modul în care dobândim cunoștințe? Unii filosofi cred că există diferențe fundamentale între modul în care cunoașterea este dobândită în științele naturale și modul în care este dobândită în științele sociale. Unii au considerat că metodele științifice de investigare sunt cu mult superioare celorlalte metode și au susținut că ar trebui să încercăm să facem toate formele de anchetă cât mai științifice, indiferent de obiectul investigat.

A treia problemă-cheie în epistemologie se referă la valoarea cunoașterii în sine, a validării cunoștințelor obținute prin cercetare.

Reieșind din aspectele-cheie ale epistemologiei, principalele obiective ale educației sunt:

- **a învăța elevii cum să decidă** dacă o anumită informație conține o cunoaștere autentică sau dacă aceasta nu este mai mult decât cea mai bună presupunere cu care putem veni în acest moment. (Ce este cunoașterea?)
- **a învăța elevii cum să stabilească dacă o anumită informație a fost dobândită în moduri corecte**, dacă există motive întemeiate să creadă că este corectă sau dacă există motive întemeiate pentru a crede că ar putea fi falsă până la urmă. (Care sunt cele mai bune și mai sigure metode de dobândire a cunoștințelor?)

- **a învăța elevii cum să determine care este obiectivul cercetării într-o situație dată** și să evalueze dacă este valoroasă deținerea unei anume informații sau cunoștințe. (Care este valoarea cunoașterii?) [14, 39].

5.2. Abordări filosofice educaționale

În cadrul epistemologic, care se concentrează asupra naturii cunoașterii și a modului în care cunoaștem, există patru filosofii educaționale majore, fiecare legate de una sau mai multe dintre filosofiele generale sau mondiale discutate în tema precedentă. Aceste abordări filosofice educaționale sunt utilizate în prezent în sălile de clasă din întreaga lume. Ele sunt: **perenialism, esențialism, progresism și reconstrucționism.**

Perenialismul

Pentru perenialiști, scopul educației este de a se asigura că elevii dobândesc înțelegeri despre marile idei ale civilizației occidentale. Aceste idei au potențialul de a rezolva problemele în orice epocă. Punctul central este de a învăța ideile care sunt veșnice, de a căuta adevăruri durabile, care nu se schimbă, întrucât lumea naturală și umană, la nivelul esențial, nu se schimbă. Predarea acestor principii neschimbate este esențială. Oamenii sunt ființe raționale și mințile lor trebuie dezvoltată. Astfel, cultivarea intelectului este cea mai mare prioritate într-o educație demnă. Curriculumul solicitant se concentrează pe dobândirea alfabetizării culturale, subliniind creșterea elevilor în discipline de durată. Se subliniază cele mai înalte realizări ale omenirii – marile opere de literatură și artă, legile sau principiile științei. Adepții acestei filosofii educaționale sunt Robert Maynard Hutchins, care a dezvoltat un program Great Books în 1963, și Mortimer Adler, care a dezvoltat în continuare acest curriculum bazat pe 100 de cărți grozave ale civilizației occidentale.

Esențialismul

Esențialiștii consideră că există un nucleu comun al cunoștințelor ce trebuie transmis elevilor într-un mod sistematic, disciplinat. Accentul în această perspectivă conservatoare este pus pe standardele intelectuale și morale pe care școlile ar trebui să le învețe. Nucleul curriculumului îl reprezintă cunoștințele și abilitățile esențiale și rigoarea academică. Deși această filosofie educațională este similară, în unele moduri, perenismului, esențialiștii acceptă ideea că acest curriculum de bază se poate schimba. Școlarizarea ar trebui să fie practică, pregătind elevii să devină membri valoroși ai societății. Ar trebui să se concentreze pe fapte – realitatea obiectivă – și pe „elementele de bază”, antrenând elevii să citească, să scrie, să vorbească și să calculeze clar și logic. Elevii trebuie învățați ce este străduința, respectul pentru autoritate și disciplina.

Profesorii trebuie să-i ajute pe elevi să-și stăpânească instinctele, agresivitatea sau lipsa de spirit. Această abordare a fost în reacțiune cu abordările progresiviste, predominante în anii 1920 și 30. William Bagley a criticat abordarea progresivistă în jurnalul pe care l-a fondat în 1934. Alți susținători ai esențialismului sunt: James D. Koerner (1959), H. G. Rickover (1959), Paul Copperman (1978) și TheodoreSizer (1985).

Progresivismul

Progresiviștii consideră că educația ar trebui să se focuseze pe copil, mai degrabă decât pe conținut sau profesor. Această filosofie educațională subliniază faptul că elevii ar trebui să testeze ideile prin experimentare activă. Învățarea este înrădăcinată în întrebările elevilor care apar prin experimentarea lumii, elevii sunt activi, nu pasivi. Cel ce învață este cel ce rezolvă problemele și creează semnificații proprii prin experiența sa individuală în context fizic și cultural. Profesorii eficienți oferă experiențe pentru ca elevii să învețe acționând. Conținutul curriculumului este derivat din interesele și întrebările elevilor. Metoda științifică este

folosită de educatorii progresiviști pentru ca elevii să poată studia materia și evenimentele în mod sistematic și din primă sursă. Accentul este pus pe modul în care cineva cunoaște. Filosofia educației progresiviste a fost stabilită în America de la mijlocul anilor 1920 până la mijlocul anilor '50. John Dewey a fost cel mai important susținător. Una dintre doctrinele sale a fost aceea că școala ar trebui să îmbunătățească modul de viață al cetățenilor noștri prin experimentarea libertății și democrației în școli. Luarea deciziilor partajate, planificarea cadrelor didactice împreună cu elevii, subiecte selectate de elevi sunt aspectele vizate. Cărțile sunt mai degrabă instrumente, decât autoritate.

Reconstructionismul / Teoria critică

Reconstituționismul social este o filosofie care accentuează abordarea întrebărilor sociale și o încercare de a crea o societate mai bună și o democrație mondială. Educatorii reconstrucționaliști se concentrează pe un curriculum care evidențiază reforma socială ca obiectiv al educației. Theodore Brameld (1904-1987) a fost fondatorul reconstrucționismului social ca reacție împotriva realităților celui de-al doilea război mondial. El a recunoscut potențialul de anihilare umană prin tehnologie și cruzime umană sau capacitatea de a crea o societate benefică folosind tehnologia și compasiunea umană. George Counts (1889-1974) a recunoscut că educația era mijlocul de pregătire a oamenilor pentru crearea acestei noi ordini sociale.

Teoreticienii critici, precum reconstrucționistii sociali, cred că sistemele trebuie schimbate pentru a depăși opresiunea și a îmbunătăți condițiile umane. Paulo Freire (1921-1997) a fost un brazilian ale cărui experiențe trăite în sărăcie l-au determinat la campionarea educației și alfabetizării ca vehicul al schimbărilor sociale. În opinia sa, oamenii trebuie să învețe să reziste la opresiune și să nu devină victime ale acesteia și nici să nu oprime pe ceilalți. Pentru a face acest lucru, este nevoie de dialog și conștiință critică, dezvoltarea conștientizării pentru a depăși

dominația și opresiunea. În loc de „**teaching as banking**”, în care educatorul umple capul elevului cu informații, Freire a văzut predarea și învățarea ca un proces de cercetare în care copilul trebuie să inventeze și să reinventeze lumea.

Pentru reconstrucționiștii sociali și teoreticienii critici, curriculumul se concentrează pe experiența elevilor și acțiunea socială asupra problemelor reale, precum violența, foamea, terorismul internațional, inflația și inegalitatea. Sunt în centrul atenției strategiile de abordare a problemelor controversate (în special în studiile sociale și literatura): ancheta, dialogul și perspectivele multiple, „community-based learning” și aducerea lumii în sala de clasă.

Teorii legate de învățare (orientări psihologice)

Legate atât de filosofile metafizice de viziune asupra lumii, cât și de filosofile educaționale, sunt teoriile învățării care se concentrează asupra modului în care învățarea are loc, orientările psihologice. Acestea oferă structuri pentru aspectele instrucționale ale predării, sugerând metode care sunt legate de perspectiva lor asupra învățării. Aceste credințe teoretice despre învățare sunt, de asemenea, la nivel epistemic al filosofiei, deoarece sunt preocupate de natura învățării. Fiecare orientare psihologică este cea mai direct legată de o anumită filosofie educațională, dar poate avea și alte influențe. Primele două abordări teoretice pot fi considerate ca transmissive, prin faptul că informația este oferită cursanților. Celelalte două abordări sunt constructiviste, prin faptul că elevul trebuie să-și construiască înțelesuri din experiențe.

Procesarea informației

Teoreticienii procesării informațiilor se concentrează asupra minții și a modului în care funcționează pentru a explica cum se produce învățarea. Accentul se concentrează pe prelucrarea unui corp de cunoștințe

relativ fix și modul în care este asistat, primit în minte, procesat, stocat și preluat din memorie. Acest model este derivat din analogii între modul în care creierul funcționează și procesarea computerului. Teoreticienii procesării informațiilor se concentrează asupra individului, mai degrabă decât asupra aspectelor sociale ale gândirii și învățării. Minte este un procesor simbolic care stochează informații în scheme sau structuri ierarhic aranjate.

Cunoașterea poate fi generală, aplicabilă în multe situații; de exemplu, știind să tastezi sau să scrieți. Cunoașterea este, de asemenea, declarativă (conținut sau știind că, de exemplu, școlile au elevi, profesori și administratori), procedurale (știind să faci lucrurile – pașii sau strategiile; de exemplu, pentru a înmulți numărul mixt, schimba ambele părți în mod impropriu fracții, apoi înmulțiți numărătorii și numitorii) sau condiționate (știind când și de ce să aplici celelalte două tipuri de cunoștințe; de exemplu, când faci un test standardizat cu alegere multiplă, urmărește timpul, fii strategic și nu te înfoca pe probleme).

Aportul și reprezentarea informațiilor se numește codificare. Aceasta este trimisă la memoria pe termen scurt sau de lucru, acționată, și acele piese determinate ca fiind importante sunt trimise la stocarea memoriei pe termen lung, unde trebuie regăsite și trimise înapoi în memoria de lucru sau pe termen scurt pentru utilizare. Memoria pe termen scurt are o capacitate foarte limitată, deci trebuie menținută activă pentru a fi păstrată. Memoria pe termen lung este organizată în structuri, numite scheme, scripturi sau rețele propoziționale sau ierarhice. Ceva învățat poate fi regăsit raportându-l la alte aspecte, proceduri sau episoade. Există numeroase strategii care vă pot ajuta atât în obținerea informațiilor în memoria pe termen lung, cât și în recuperarea acestora din memorie. Sarcina profesorului este de a ajuta elevii să dezvolte strategii de gândire și amintire.

Behaviorismul

Teoreticienii comportamentali cred că comportamentul este modelat, în mod deliberat, de forțele din mediu și că tipul de persoană și acțiunile dorite pot fi produsul designului. Cu alte cuvinte, comportamentul este determinat de alții, mai degrabă decât de propria noastră voință. Prin modelarea atentă a comportamentului dezirabil, se învață moralitatea și informațiile. Studenții vor dobândi și vor aminti răspunsuri care duc la satisfacerea efectelor ulterioare. Repetarea unei conexiuni semnificative are ca rezultat învățarea. Dacă elevul este pregătit pentru conexiune, învățarea este îmbunătățită; dacă nu, învățarea este inhibată. Motivația de a învăța este afecțiunea satisfăcătoare sau întărirea.

Comportamentul este legat de empirism, care accentuează informațiile și observațiile științifice, mai degrabă decât realitățile subiective sau metafizice. Comportamentarii caută legi care guvernează comportamentul uman, precum oamenii de știință care caută tipar pentru evenimente empirice. Schimbarea comportamentului trebuie să fie observabilă; procesele de gândire internă nu sunt luate în considerare.

Cercetările lui Ivan Pavlov privind utilizarea stimulului unui sunet de clopoțel atunci când mâncarea a fost oferită unui câine a fost începutul abordărilor behavioriste. Învățarea are loc ca urmare a răspunsurilor la stimuli din mediul înconjurător, precum și din feedback-ul, din acțiunile asupra obiectelor. Profesorul poate ajuta elevii să învețe, condiționându-i prin identificarea comportamentelor dorite în termeni măsurabili, observabili, înregistrând aceste comportamente și frecvențele acestora, identificând întăriri adecvate pentru fiecare comportament dorit și oferind întăriri imediat ce elevul afișează comportamentul. De exemplu, dacă se presupune că copiii ridică mâinile pentru a fi chemați la răspuns, am putea stimula un copil care ridică mâna, folosind laude: „Mulțumim că ai ridicat mâna”.

Caracteristici ale behaviorismului:

- mintea umană este „black box” (cutie neagră);

- S-R associations (asociații stimul-răspuns);
- repetiție;
- manipulare;
- condiționare;
- instruirea este doar transmiterea de cunoștințe;
- reîntărirea.

Alți susținători ai behaviorismului: B.F. Skinner (1904-1990) și James B. Watson (1878-1958).

Cognitivismul / Constructivismul

Cognitiști sau constructiviști cred ca elevul își construiește activ înțelegerile despre realitate prin interacțiunea cu obiecte, evenimente și oameni din mediul înconjurător și reflectând asupra acestor interacțiuni. Psihologii perceptivi timpurii (psihologia Gestalt) s-au concentrat pe confecționarea de vânzări din bucăți și bucăți de obiecte și evenimente din lume, crezând că sensul este construcția în creierul modelelor din aceste piese.

Pentru ca învățarea să aibă loc, un eveniment, obiect sau experiență trebuie să intre în conflict cu ceea ce elevul știe deja. Prin urmare, experiențele anterioare ale elevului determină ce se poate învăța. Motivația de a învăța se confruntă cu un conflict cu ceea ce știe, ceea ce provoacă un dezechilibru, care declanșează o încercare de a restabili echilibrul. Piaget a descris comportamentul inteligent drept adaptare. Elevul își organizează înțelegerea în structuri organizate. La cel mai simplu nivel, acestea se numesc *scheme*. Când este prezentat ceva nou, elevul trebuie să modifice aceste structuri pentru a face față noilor informații. Acest proces, numit *echilibru*, este echilibrarea dintre ceea ce este asimilat (noul) și acomodare, schimbarea structurii. Copilul parcurge patru etape sau niveluri distincte în înțelegerile sale despre lume.

Unii constructiviști (în special Vygotsky) subliniază construcția socială comună a cunoștințelor, crezând că contextul social și cultural parti-

cular și interacțiunile novicilor cu gânditori mai experți (de obicei adulți) facilitează sau eșafodează procesul de învățare. Profesorul mediază între noul material care trebuie învățat și nivelul de pregătire al cursantului, susținând creșterea copilului prin „zona de dezvoltare proximală”.

Umanismul

Rădăcinile umanismului se regăsesc în gândirea lui Erasmus (1466-1536), care a atacat învățătura și gândirea religioasă, predominantă la vremea sa, pentru a se concentra pe cercetarea liberă și redescoperirea rădăcinilor clasice din Grecia și Roma. Erasmus credea în esența pură a copiilor, că oamenii au voință proprie, conștiință morală, inteligență, sensibilitate estetică și instinct religios. El a susținut că tinerii ar trebui tratați cu amabilitate și că învățarea nu trebuie forțată sau grăbită, deoarece se desfășoară pe etape.

Umanismul a fost dezvoltat ca filosofie educațională de către Rousseau (1712-1778) și Pestalozzi, care au accentuat natura și virtutea (basic goodness) omului, și educația ca un proces gradual și nefericit în care dezvoltarea caracterului uman urmează desfășurarea naturii. Oamenii cred că elevul trebuie să-și controleze propriul său destin. Întrucât elevul ar trebui să devină o persoană pe deplin autonomă, libertatea personală, alegerea și responsabilitatea sunt subiectul principal. Elevul este motivat de sine pentru a atinge cel mai înalt nivel posibil. Motivația de a învăța este intrinsecă în umanism.

Aplicațiile recente ale filosofiei umaniste se concentrează asupra bunăstării sociale și emoționale a copilului, precum și asupra cognitivului. Dezvoltarea unui concept de sine sănătos, conștientizarea nevoilor psihologice, ajutându-i pe elevi să se străduiască să fie tot ceea ce pot fi, sunt concepte importante, susținute în teoriile lui Abraham Maslow, Carl Rogers și Alfred Adler, care se regăsesc astăzi în sălile de clasă. Profesorii subliniază libertatea, bunăstarea emoțională și împlinirea de sine [72].

La sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea, atenția epistemologiei s-a extins cu mult dincolo de proiectul post-Gettier de analiză a cunoștințelor propoziționale; frontul și centrul agen-dei epistemologice contemporane sunt probleme filosofice asociate, de exemplu, cu valoarea epistemică, înțelegerea, cunoștințele, mărturia și virtutea intelectuală.

➔ Aplicații și teme de reflecție:

1. Explicați esența abordărilor filosofice educaționale: perenialism, esențialism, progresism și reconstrucționism inserând informația tabelar:

Abordări filosofice	Cuvinte- cheie	Caracteristici	Reprezentanți
Perenialism			
Esențialism			
Progresism			
Reconstrucționism			

2. Precizați posibilitățile și limitele teoriilor legate de învățare. Structurați răspunsul printr-un organizator grafic.
3. Evidențiați filosofi susținători ai teoriilor legate de învățare.
4. Accesați linkul indicat pentru a identifica caracteristici specifice constructivismului: <https://www.youtube.com/watch?v=3sh7e-pUypm4>
5. Exemplificați activități didactice concrete care s-ar potrivi teoriilor învățării.



Cugetări

- Filosofia educației nu este ruda săracă a filosofiei generale, deși adeseori este tratată ca atare chiar de către filosofi. (J. Dewey)
- A fost o vreme când se considera de la sine înțeles faptul că filosofia educației constă în formulări de directive la nivel înalt care ar conduce practica educativă și ar modela organizarea școlilor și a universităților. Aceste așteptări de la filosofia educației mai persistă în limbajul comun. (R.S. Peters)
- Filosofia educației este reflecție asupra relației pedagogice de comunicare și influențare a comportamentului uman și de examinare a relației dintre explicație și înțelegere în procesul cunoașterii. (Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, Henri Gadamer)
- Văd în filosofia educației un ansamblu de presupuneri rezonabile și un set coerent de valori care alcătuiesc baza orientării și evaluării practicii educative. (Robin Barow, Ronald Woods)
- Filosofia educației este o disciplină „de graniță” sau „vecinătate” în cercetarea complexității naturii umane și a prezenței acesteia în educație, a valorii de adevăr a informațiilor și a cunoștințelor pedagogice, a orientării spre valoare a proceselor pedagogice, a analizei construcțiilor teoretice pedagogice pentru eliminarea ambiguităților lingvistice și logice ale terminologiei acestora. (Marin C. Călin)
- Eu cred că adevărurile mari sunt așa de aproape și de imediate, încât numai de aceea nu le găsim, fiindcă le căutăm. Ar trebui numai să deschidem ochii și să privim; dar aceasta e foarte greu. (Lucian Blaga)
- A filosofa înseamnă a gândi și vorbi despre devenire. (...) Devenirea reprezintă marea promisiune ontologică a lumii, în timp ce elementul este realitatea ontologică așezată într-o ordine. (...) Sunt patru formele devenirii într-o ființă, dintre care primele trei revin omului: devenirea într-o ființă a omului ca persoană; devenirea obiectivă a comunităților umane; devenirea absolută a umanului ca întreg; devenirea într-o ființă a umanului cu rest cu tot. (...) Devenirea într-o

ființă, în modul ei subiectiv nu va obține decât această cucerire, prin viața rațională, a frumuseții pământeste în care se oglindește ființa. (Constantin Noica)

- Relația profesorului cu elevii săi trebuie să implice o intensă intimitate exploratorie. Profesorul nu trebuie să fie doar un fel de arbitru social sau de un furnizor de activitate socială liberă, nici doar un model de personalitate de imitat. Trebuie ca el însuși să fie o personalitate liberă, angajată activ în asemenea relații și proiecte cu elevii, individual, astfel încât aceștia să nu aibă nicio îndoială că și ei sunt, în fapt, personalități libere și că sunt tratați în consecință.
- Accentul pus în clasă pe utilizarea exclusiv a metodelor raționale și empirice poate duce numai la inhibarea dezvoltării gândirii și a comportamentului independente, deoarece elevul este în mod necesar influențat de modelele prefabricate pentru el. Tot ceea ce trebuie el să facă este să se alinieze la ceea ce este considerat comportament dezirabil. Cel care se conformează mai bine este acela care câștigă. (...) în ceea ce privește clasa, profesorul ar trebui să estimeze calitatea intelectuală în funcție de dorința copilului de afirmare a sinelui și în funcție de simțul latent al responsabilității în el. Bineînțeles, amândouă aceste calități pot și trebuie să fie cultivate, dar, între timp, nu ar trebui să se reprime dezvoltarea deja atinsă. Și un mod sigur de a reprima atributele existențiale la elevi este de a judeca performanțele pe baza normelor sociale moștenite și general acceptate. (G. F. Kneller)
- Din perspectiva „întregilor integrați”, inteligența viului este definită de triadele: *Adevăr, Bine, Frumos; Intellect, Voință, Sentiment; Dumnezeu, Om, Natură; Timp, Suflet și Spirit*, fiecare având la origine concepțiile lui Platon, Hegel, Noica. (C. Popescu)
- Legile spiritului ghidează viața și împlinirea omului ca persoană umană și sunt exprimate din perspectiva TOTUL este în UNUL, prin natura și societatea din om sub forma legilor iubirii, armoniei,

evoluției, corespondenței, energiei, fluctuației, polarității, ritmului, rezonanței, realității, cauzei și efectului, abundenței, bunăstării, succesului, învățării, schimbării, libertății, gândirii, imaginației, credinței, mulțumirii, norocului, destinului, renașterii, milei, binecuvântării și conștiinței. (Kurt Tepperwiein)

- Omul nu-și poate pierde ultima libertate, aceea de a-și alege propria atitudine, propriul mod de a fi în anumite împrejurări date, chiar nenorocite. (C. Popescu)
- Există un singur lucru de care mă tem, să nu fiu vrednic de suferința mea. (F. Dostoievski)
- Cel care are un DE CE pentru care să trăiască, poate îndura aproape orice. (Nietzsche)
- Ceea ce contează cu adevărat este nu ceea ce așteptăm noi de la viață, ci ceea ce viața așteaptă de la noi. (V. Frankel)
- Ceea ce nu mă omoară mă întărește. (Nietzsche)
- Libertatea este în pericol să degradeze într-un simplu capriciu dacă nu este viețuită în termenii responsabilității. Acesta este motivul pentru care am recomandat ca Statuiei Libertății de pe coasta de est să-i fie adăugată o Statuie a Responsabilității pe coasta de vest. (V. Frankel)
- În alegerile de tip vocație, profesorul nu este decât cel care te învață să înveți. (C. Noica)
- Dezordinea din lumea noastră este rezultatul faptului că nu este ordine în NOI, în interiorul nostru, acolo unde se află lentilele prin care ne vedem pe noi și vedem lumea în care coexistăm și ne succedem. (C. Popescu)

Solomon MARCUS

Zece nevoi umane de care educația ar trebui să țină seama

“Avem cele zece porunci. În complementaritate cu ele, propun zece nevoi umane. Ele își au rădăcinile în copilărie. Ar fi trebuit să facă obiectul educației și învățării, la toate vârstele. Dar nu prea se întâmplă acest lucru. Poate ne aude cineva; acum, la acest moment al unui nou început.” (Solomon Marcus)

1. Nevoia de a da un sens vieții, la nivel elementar

Măcar o dată pe zi savurează faptul că respiri; că privești cerul și pământul; că te miști; trăiește-le ca mari evenimente. Bucură-te că ai schimbat un zâmbet cu un copil care a trecut pe lângă tine. Toate acestea să-ți fie suficiente pentru a simți că viața are un sens, că merită să fie trăită, că este un dar pentru care cei care te-au adus pe lume și te-au crescut au dreptul la iubirea și recunoștința ta.

2. Nevoia de împlinire

Dar respirația și mișcarea sunt cu noi tot timpul. Exista riscul, tentația ca ele să devină rutină, să nu le acordăm nicio atenție, cum de fapt se și întâmplă în general. Rutina nu poate și nu trebuie eliminată total, o mare parte a comportamentului nostru urmează reguli precise, țin de civilizație. Problema este de a reduce rutina la minimum necesar, de a nu deveni sclavul ei, cum se întâmplă din păcate frecvent. Așa cum avem grijă zilnic să ne împlinim corpul prin odihnă, prin mișcare și prin folosirea apei și săpunului, avem nevoie și de o împlinire a minții, a simțurilor, a sufletului nostru. Sa ne trezim în fiecare dimineață capabili de a arunca o privire proaspătă asupra lumii, cu dispoziția unui nou început, cu o limpezire a simțurilor și a gândurilor; într-un anumit sens, să recăpătăm, să recuperăm candoarea copilăriei.

3. Nevoia de întrebare și de mirare

Eram în copilărie într-o permanentă stare interogativă, de curiozitate, de mirare, de extaz în fața spectacolului naturii și al lumii, al propriei mele ființe. Pentru a da un singur exemplu, sunt de-a dreptul fermecat de năzdrăvăniile creierului meu, în materie de memorie și de imaginație. În fiecare seară, când mă las pradă somnului, mă întreb ce călătorii neașteptate îmi vor oferi visele din noaptea respectivă. Starea de mirare, de extaz mi-a alimentat totdeauna pofta de viață, a fost mereu o sursă de energie. Atunci când sunt întrebat: de ce trăiești? îi răspund: pentru a mă mira. De prea multe ori, școala, în loc să întrețină și să dezvolte aceasta nevoie, o anihilează. Dar dacă nu ne menținem starea de curiozitate, de mirare, de dorința de a înțelege lumea, nu doar de a o înregistra, atunci nu ne putem forma capacitatea de problematizare, de identificare a aspectelor neelucidate, nu putem sesiza amploarea și natura ignoranței noastre.

4. Nevoia de îndoială și de suspiciune

Ce poate fi mai uman decât ezitarea, nehotărârea, nedumerirea? Pentru Rene Descartes, starea de îndoială este semnul clar al naturii gânditoare a ființei umane. Un același lucru poate fi considerat din mai multe puncte de vedere și, în aceste condiții, spiritul critic ne obligă la o analiză comparativă, care uneori nu conduce la un rezultat ferm, ci la o pluralitate de posibilități, fiecare fiind descrisă în termeni de grad de plauzibilitate. În justiție se lucrează cu prezumția de nevinovăție.

În educație și în învățare, este recomandabil să adoptăm prezumția de suspiciune. Ne naștem criticând; plânsul nou-născutului este reacția să critică față de o nemulțumire. Să privim cu interes, dar cu suspiciune orice ni se livrează de la catedră, de la o tribună, de pe internet, din cărți, din orice fel de publicații, așa cum un polițist care caută pe autorul unei crime suspectează totul.

Educatorii, profesorii ar trebui să fie primii care să recomande, să stimuleze această atitudine la elevi, la studenți, să le spună acestora:

„Cel mai clar semn de respect pe care mi-l puteți arăta este să-mi acordați atenție, dar să nu acceptați nimic din ceea ce va spun înainte ca spiritul vostru critic să vă asigure de adevărul și de interesul spuselor mele; dacă nu mă înțelegeți, să nu mă lăsați să trec mai departe, să-mi cereți să fiu mai clar; dacă vi se pare că nu am dreptate, să vă manifestați argumentat dezacordul”.

O atitudine similară se cuvine a fi adoptată față de litera tipărită, din manuale sau din orice alt loc. Omul de la catedră nu trebuie să pozeze într-un a toate știutor, este normal ca uneori să le spună celor pe care-i instruieste: „nu știu”, „nu înțeleg nici eu”; iar atunci când cineva din bancă îi corectează o scăpare, o greșală, să-i mulțumească pentru atenția acordată. Uneori introduceam deliberat o greșală în prestația mea, pentru a testa vigilența studenților. Nevoia de îndoială și de suspiciune funcționează concomitent cu o alta, opusă: nevoia de complicitate la o convenție. De exemplu, mergem la un spectacol de teatru.

Ne supunem prezumției de complicitate la convenția de ficțiune propusă de spectacol, o acceptăm, îi acordăm credit. Dar spiritul nostru critic nu încetează să funcționeze și avem dreptul, ulterior, să ne exprimăm eventuala insatisfacție, să pretindem că autorii spectacolului au înșelat așteptările noastre, creditul pe care le-am acordat. La fel, în cazul unei poezii, a unui roman etc.

5. Nevoia de greșală și de eșec

De câte ori am eșuat până să deprindem să folosim furculița, cuțitul și lingura! De câte ori am căzut, ne-am julit genunchii, până să învățăm să ne ținem pe picioare și să mergem! Este clar că învățarea, drumul spre dobândirea unui nou comportament trec prin greșeli și eșecuri; ele sunt prețul pe care-l plătim pentru a ne îmbogăți înțelegerea și pentru a acumula noi capacități. Trebuie deci să distingem între greșelile de acest fel, care au un rol pozitiv, benefic, și greșelile ordinare, făcute din neatenție sau ca urmare a altor imperfecțiuni senzoriale sau psihice. A

plasa greșeala și eșecul, la modul general, în sfera infracțiunii sau/și păcatului denotă o confuzie gravă, pe care totuși o comite mereu practica educațională. Auzim mereu: „cine a greșit, să plătească”. Dar exemplul copilului care cade înainte de a învăța să se țină pe picioare și niciun părinte normal nu se gândește să-l pedepsească pentru acest eșec trebuie să ne stea mereu în față.

O veche vorba latinească de înțelepciune ne amintește că a greși este omenesc. Dar reflecția respectivă continuă prin a condamna perseverarea în greșală. Aici este nevoie de o precizare. De exemplu, să repeți mereu traversarea străzii pe culoarea roșie a semaforului este într-adevăr de condamnat și de sancționat; în general, nerespectarea deliberată a unor reguli ale comportamentului uman, social este de sancționat și aici intră în funcție justiția și morala; dar să comiți mereu greșeli, alte greșeli, în încercările în care te aventurezi pentru a străpunge necunoscutul – este un lucru normal, inevitabil.

Istoria abundă în exemple de greșeli și eșecuri ale unor oameni de seamă, în tentativa de a spori cunoașterea umană. S-ar putea scrie o istorie a omenirii centrată pe greșeli și pe eșecuri. O mare parte, poate cea mai mare, a acțiunilor de pionierat, a lucrărilor care au deschis drumuri noi în cunoaștere și în acțiunea socială au inclus greșeli, ca un produs secundar al noutății ideilor lansate. Mai mult, mergând pe urmele unor greșeli comise în lucrări sau acțiuni temerare, s-a ajuns la apariția unor noi idei, noi domenii de cercetare. „Greșeala matematică, sursa de creativitate” a fost de mai multe ori titlul unora dintre expunerile mele. Pentru a da un singur exemplu: noua știință a haosului a fost inițiată de Henri Poincaré în tentativa să de a înlătura o greșală dintr-un memoriu al sau de mecanică cerească.

Am putut verifica personal și bănuir că e adevărat în general faptul că drumul spre multe (poate cele mai multe) idei și teoreme matematice a urmat o cale sinuoasă, de tatonări, rătăcirii, confuzii, greșeli de tot felul, până s-a cristalizat varianta sub care ele sunt acreditate. A cunoaște, măcar

în unele cazuri, aceasta istorie zbuciumată mi se pare esențial, dacă vrem să înțelegem natura profunda a creației umane. Personal, am făcut aceasta experiență pe unele situații din matematică, din informatică, din lingvistică, din domeniul literar-artistic, dar cred că este valabil în general.

Ținând seama de inevitabilitatea eșecurilor, este esențial să educăm rezistența la eșec, înțelegerea faptului că eșecul este normal; mai mult: dintr-un eșec este totdeauna ceva de învățat.

6. Nevoia de joc

Apreciez jocurile bazate pe reguli prestabilite, de la fotbal și tenis la șah și go. Ele au un rol important și merită atenția tinerilor. Dar nu în primul rând la ele mă gândesc acum. Am în vedere jocurile care valorifica nevoia de libertate, curiozitatea de a înțelege cele percepute prin simțuri și prin observație directă, nevoia de și dreptul la greșală și eșec, fără a fi pedepsite. Am considerat astfel de exemple la punctul anterior: cum învățăm să ne ținem pe picioare și să mergem. Este clar ca orice copil de pe suprafața Pământului trece prin aceasta experiență. Acum mă voi referi la un alt joc, și el practicat, pe cât mi-am putut da seama, de toți copiii lumii: jocul de-a v-ați ascuns. Eu mă ascund iar tu mă cauți și dacă mă găsești, ai câștigat.

Acest joc nu face decât să imite un altul, pe care natura, lumea îl practica față de noi, la orice vârstă și de la începuturile omenirii. În tentativa noastră firească de a înțelege lumea, totul se întâmplă ca și cum lumea ne spune: „cauți să mă înțelegeți, dar eu mă ascund; și cu cât lucrul pe care-l cauți este mai interesant, mai semnificativ, cu atât îl ascund mai bine și îl fac mai greu de găsit. Dar merită să-l cauți. Chiar fără rezultatul așteptat, căutarea îți va da satisfacții, care însă ar putea fi altele decât cele la care te-ai gândit inițial. Cauți ceva, nu-l găsești, dar găsești altceva; uneori mai interesant decât ceea ce căutai inițial”.

Învață să savurezi acest spectacol al omenescului, să te îmbeți de el – și din nou să simți că viața merita să fie trăită. Căutarea se dovedește de multe ori mai importanta decât găsirea. Plăcerea de a urca un munte sta

în primul rând în a savura fiecare moment al parcursului, chiar dacă nu ajungi în vârf. Mai e și un alt aspect, observat de Blaise Pascal: de multe ori cauți ceea ce deja ai găsit.

Găsești ceva ca o bănuială, o intuiție, o extrapolare a unor observații empirice. Dar ai nevoie de o confirmare mai convingătoare. Așa se întâmplă, de exemplu, că în matematică multe teoreme sunt „găsite” mult înainte de a fi demonstrate; cazul teoremei lui Pitagora, găsită empiric mult înainte de Pitagora.

Dar toată căutarea la care ne referim ce este altceva decât învățarea, descoperirea, invenția? Nevoia noastră de a înțelege lumea, de a ne înțelege pe noi. O căutare care trebuie să valorifice toate nevoile umane discutate anterior, dar și pe cele care urmează.

7. Nevoia de identitate

Aici se afla o provocarea majoră, dramatică, și o șansă de a da vieții noastre o motivație superioară. Direct implicate sunt toate celelalte 9 nevoi pe care le discutăm. Biologic, avem o identitate individuală, prin faptul că fiecare ființă viețuitoare de pe această planetă are un ADN specific. Acizii dezoxiribonucleici sunt „cuvinte” pe alfabetul celor patru tipuri de baze nucleotidice.

Acest alfabet este același pentru toate ființele trăitoare pe planeta Terra. Dar ordinea în care sunt așezate elementele alfabetului în alcătuirea ADN-urilor este alta la fiecare dintre noi, deci fiecare ființă umană are o identitate biologică specifică. Ne naștem preluând o întreagă moștenire genetică de la părinți și, prin intermediul lor, de la bunici, străbunici etc. Preluăm o seama de trăsături, deprinderi, reprezentări, judecăți și prejudecăți determinate de contextul geografic și istoric în care ne dezvoltăm.

Toate acestea ne conferă o identitate genetică, de familie, de loc geografic și de moment istoric, deci o identitate locală, una regională, una națională, de limbă, de credință. Aceasta identitate pe care natura și istoria

ne-o imprima, de multe ori fără a ne da seama, rămâne pentru prea mulți oameni singura lor identitate. Prea mulți oameni nu simt nevoia unei identități mai bogate decât aceea primită fără vreun efort personal. În perioada trecerii de la copilărie la adolescența ar trebui să înceapă conștientizarea nevoii de construire a unei identități mai bogate decât aceea cu care ne-a înzestrat natura. Cum să facem să educăm la cât mai mulți tineri aceasta nevoie (valorificând critic, selectiv, identitatea primită de la natură)?

Cum să-i facem pe tineri să conștientizeze faptul că în condițiile actuale ale globalizării de toate felurile acționează asupra noastră, direct sau indirect, toate nivelurile sociale, de la cele locale la cele regionale, naționale, europene, occidentale și planetare? Sa le explicăm tipologia identităților culturale: balcanică, dunăreană, a Mării Negre, sud-est europeană, central europeană, mediteraneană, europeană, occidentală, planetară dar și tipologia care rezultă din diversitatea lingvistică, de credințe, de civilizații. Se întâmplă un lucru fără precedent în istoria omenirii: numeroasele identități ale ființei umane, aflate într-o dinamică permanentă și o interacțiune continuă, nu mai pot fi înțelese decât concomitent, formând un sistem. Sau le înțelegem pe toate sau pe niciuna.

Globalizarea și internetul au o contribuție esențială la aceasta nouă configurație a identităților. Educația nu reușește să facă față acestor probleme, nici nu prea le are în atenție. Dar tensiunile existente între diferite identități ale fiecărei persoane și între identitățile unor persoane diferite sunt, în ultima instanță, la rădăcina multor conflicte și războaie ; aici își află rădăcinile și terorismul existent la scară mondială. Posibilitatea unei dezvoltări armonioase a identităților rămâne deocamdată doar un proiect.

8. Nevoia de omenesc și de omenie

Identitatea este primul termen al unui cuplu esențial, în care al doilea termen este: alteritatea. Niciunul dintre ei nu se clarifică în absența celuilalt. La orice nivel, ne definim identitatea prin raportare la ceea ce

este diferit. Diferența se poate referi la vârstă, la sex, la naționalitate, la limbă, la culoarea pielii, la religie, la nivel de cultură, la poziție socială, la apartenența politică, la filosofie a vieții, la preferințe literare sau de orice altă natură etc. Să fim pregătiți să înțelegem omenescul în diversele sale ipostaze, să admitem că tocmai infinita sa diversitate îi dă farmec.

Nu există două fețe umane identice, nu există două voci umane identice, nu există două priviri umane identice. Dar dincolo de această diversitate, toți copiii lumii au o prospețime cuceritoare, toți alternează râsul cu plânsul, toți râd la soare, toți îndrăgesc mișcarea și jocul, toți ard de curiozitate. Omenescul este o sursă nesfârșită de delectare, de minunare. Iată, pentru a alege numai una din fermecătoarele manifestări umane: vorbirea, limba. Câtă subtilitate, câtă finețe, cât joc al nuanțelor îți oferă cuvintele, frazele, discursul! Muzica lor, semnificația lor. Cât de plăcut e să constați că reușești să spui ceea ce ai gândit, dar cât de ușor, pe nesimțite, frazele derapează și nu mai exprimă ceea ce ai dorit!

O continuă alternare a găsirilor și a ascunderilor, a confirmărilor și a frustrărilor. Sau jocurile memoriei umane, ale amintirilor și uitărilor ; sau trecerile insesizabile de la zâmbet la lacrimă, de la gravitate la duioșie. Iată un pariu major al educației: să-i antrenăm pe copii să savureze omenescul în întreaga sa diversitate. Omenescul nu este ca jocul de tenis, unde câștigi în dauna altora, care pierd ; omenescul poate fi universal câștigător. La animale, o pornire instinctivă vede în diferență o adversitate. Pentru ca oamenii să nu reproducă și ei acest comportament, este nevoie de o educație corespunzătoare, altfel se întâmplă ceea ce vedem mereu : băieței de clasa a treia primară care se iau la bătaie pentru ca „eu am spus într-un fel iar el a spus altfel”.

De la omenesc, nu e decât un pas până la omenie. Nevoia de a fi bun, generos, de a dăru, de a-i contamina pe alții de bucuria vieții. De a adopta în comportamentul tău prezumția de solidaritate cu ceilalți oameni. Copiii care se formează în acest fel (iar internetul ar putea avea aici un rol esențial) vor putea fi mai greu antrenați în războaie de tot felul.

9. Nevoia de cultură

Omenirea a acumulat un imens tezaur de cultură științifică, literar-artistică, tehnologică, religioasă, filosofică etc. Culmi ale spiritualității umane, în matematică, astronomie, fizică, chimie, biologie, filosofie, literatură, muzică, arte vizuale, teatru, științe juridice, economice, istorice, arheologice, geografice, geologice și, mai recent, în film și în disciplinele informației și ale comunicării stau mărturie pentru splendoarea omenescului, pentru puterea sa de pătrundere, de imaginație, de descoperire și de invenție. Dar cine beneficiază de ele, câți sunt cei care au acces la aceste piscuri, le înțeleg, își pot umple sufletul și mintea de înțelepciunea și frumusețea lor, se pot astfel înălța spiritual mult peste starea de animalitate?

Câți sunt cei care ajung să trăiască fiorul unui vers, al unei povești, al unei muzici, al unui tablou, al unui monument de arhitectura, al unei sculpturi, al unei ecuații, al unei formule chimice, al tabelii lui Mendeleev, al unui program de calculator, al geometriilor neeuclidiene, al relativității einsteiniene, al lumii cuantice, al dualității Watson-Crick a acizilor nucleici? Oare pe la urechile câtor copii, adolescenți, trece adierea unor acorduri din Beethoven, Bach, Mozart sau Chopin? Câte priviri aflate în dimineața vieții ajung să se desfete în prezența unui tablou de Rembrandt, a unei sculpturi de Brâncuși?

Va fi în stare educația publică să preia acest mesaj? Mai avem timp de așa ceva? Un timp de contemplare, de supremă emoție. Nu cumva eliberăm pe bandă rulantă diplome de diverse grade, fără acoperire culturală? Și dacă nu au acoperire culturală, ce sunt posesorii acestor diplome altceva decât, în cel mai bun caz, furnizori de servicii? Și dacă nu prea au nevoi culturale, ce motivație mai profundă pot da vieții lor? Cohorte de oameni, unii cu o stare de prosperitate materială, au totuși un statut de sclavi culturali. Să nu-ți fie milă de ei? Să nu-i compătămești? Nu cumva se află aici sursa principală a derapajelor de ordin civic, moral, juridic, a violenței verbale, psihice, fizice? Care este nivelul de cultură al celor ce ne conduc, ce repere umane au ei? Ce anume dă un sens vieții lor?

10. Nevoia de transcendență

Ne aflăm aici la modul superior, de cea mai înaltă complexitate, pe care o poate căpăta nevoia de a da un sens vieții. Etimologic, trans înseamnă dincolo, iar verbul latinesc *ce* i se alătură s-ar traduce prin a te cățăra. Obiceiul copiilor de a se cățăra în copaci, pe garduri, pe stâlpi exprimă nevoia, tentația de a se înălța, de a se depărta de sol. Așa începe transcendența. Să treci dincolo de limitele, de cadrul ce ți-au fost impuse prin naștere, să nu rămâi sclavul percepției senzoriale și empirice, să încerci să le depășești.

Așa au apărut geometria neeuclidiană, care sfidează percepția senzorială a spațiului; fizica relativistă, care transgresează percepția empirică a timpului, energiei și mișcării; conștientizarea limitelor limbajului uman, inadecvat situațiilor în care nu mai există o diferență clară între subiect și obiect și dincolo de care urmează tăcerea sau compromisul de toate felurile; logicile neclasice, care încalcă una sau mai multe din cele trei principii ale logicii aristotelice: identitate, necontradicție, terț exclus; imaginarea unui calcul care depășește frontiera Turing dată de ideea obișnuită, elementară de calcul etc.

Transcendența este atât la destinație, cât și la origini. Distincția kantiană dintre transcendent (dincolo de posibilitățile cunoașterii umane) și transcendental (relativ la achiziții ale cognitivului uman care preced orice experiență; cunoașterea apriorică). Transcendența matematică se referă, în acord cu Euler, la operații care nu se pot realiza prin repetarea de un număr finit de ori a unor operații elementare, aplicate numerelor întregi și unei variabile x . De aici, nu-i decât un pas până la distincțiile profan-sacru, imanent-transcendent. În aceeași ordine de idei, se poate discuta despre transcendența în muzică, în viziunea fenomenologiei sunetului, preconizate de Sergiu Celibidache.

Desigur, nu sunt acestea singurele nevoi umane. Dar sunt dintre cele mai importante și dintre cele mai neglijate. Trăim acum un moment al unui nou început. Voi, oameni ai școlii și ai universității, voi elevi și studenți, voi, părinți ai elevilor și studenților, voi, oameni de cultură, intelectuali, ce ar fi să valorificăm a doua nevoie evocată mai sus și să ne împrospătăm?



Glosar

Axiologia – „disciplină filosofică ce se ocupă cu studiul sistematic al originii, esenței, clasificării, ierarhizării și funcției sociale a valorilor; teorie generală a valorilor” [35].

Axiologia educației – „reprezintă o disciplină pedagogică integrată în zona științelor educației, construită interdisciplinar, la nivel primar (relația pedagogie-filosofie) și secundar prin hibridarea realizată între unele științe pedagogice (teoria generală a educației, teoria generală a curriculumului) și un domeniu al filosofiei (axiologia)” [apud 24, p. 192].

Dialectica educației – orizontul pedagogic interesat de evoluția educației în timp, schimbarea paradigmatelor educaționale, modificabilitatea și circumstanțierea practicilor educative în funcție de timp, spațiu, presiuni culturale, sociale, politice etc.

Educația – „ansamblu de acțiuni desfășurate în mod deliberat într-o societate, în vederea transmiterii și formării la noile generații a experienței de muncă și de viață, a cunoștințelor, deprinderilor, comportamentelor și valorilor acumulate de omenire până în acel moment” precum și „efect al activităților desfășurate în vederea formării oamenilor conform unui model propus de societate” și „proces prin care se formează, se dezvoltă și se maturizează laturile fundamentale ale ființei umane: fizicul, psihicul, moralul, esteticul; cognitivul, afectivul, volitivul; proces de devenire a omului „ființa în sine” în „ființa pentru sine” [34].

Epistemologia – ramura teoriei științei și a filosofiei care cercetează originea, structura, metodele și validarea cunoașterii științifice [47].

Existență – „faptul de a fi, de a avea o realitate obiectivă, independent de conștiința celui care gândește sau percepe această realitate” [39].

Existențialism – doctrină filosofică ce explorează natura existenței prin accentuarea experienței subiectului uman – nu doar subiectul gânditor, ci individul uman care acționează, simte, trăiește.

Filosofie – știință constituită dintr-un ansamblu închegat de noțiuni și idei, care interpretează și reflectă realitatea sub aspectele ei cele mai generale; concepție generală despre lume și viață.

Filosofia educației – „reprezintă o disciplină integrativă, cu caracter metateoretic, ce pune sub semnul interogației și reflecției mai multe orizonturi legate de educație: esența și sensul educației, fundamentele acțiunii educative, legătura dintre educație și celelalte practici umane, finalitățile educației, valorile transmise prin practicile paideice, valoarea cunoașterii de ordin pedagogic etc.” [28].

Ontologia educației – se concentrează pe o mai bună înțelegere și abordare folosită de un sistem educațional. Aceasta își propune să indice și să stabilească conceptele care servesc ca fundament al sistemului educațional și modul în care influențează funcțiile de predare și învățare.

Paradigmă – este o construcție mentală larg acceptată, care oferă unei comunități sau unei societăți pe perioadă îndelungată o bază pentru crearea unei identități de sine (a activității de cercetare de exemplu) și astfel pentru rezolvarea unor probleme sau sarcini.

Praxiologia educației – teoria practicii educative eficiente, orizontul poziționărilor și intervențiilor educative și didactice, de la Didactica generală la Didacticile aplicate și speciale, Teoria și metodologia instruirii, Comunicarea pedagogică, IAC, Teoria și metodologia evaluării etc.

Stil existențial – profil al identității umane circumscris prin configurația nevoilor personale, a strategiilor și a competențelor semnificative afirmate pentru satisfacerea acestora, care permit exercitarea status-rolurilor și stabilirea priorităților, manifestate relevant în conduita socială, ce reflectă năzuința spre idealuri concrete și sistemul individual al valorilor personale, principiile de viață, opțiunile și orientările specifice în soluționarea problemelor și arată nivelul de educație și cultură al unei persoane, determinând dezvoltarea, integrarea, autoritatea și calitatea vieții omului ca reprezentant al unei anumite categorii sociale.

Valoare – „reprezintă concepții explicite sau implicite cu privire la ceea ce este dezirabil. Ele nu sunt direct observabile, implică elemente cognitive, evaluative și afective, sunt relativ stabile în timp, presupun comportamente și atitudini, determină și sunt determinate de alte valori, precum și de caracteristicile mediului social” [83, p.12].



Referințe bibliografice

1. ADEROV, V., SCULEA, L. Orientări și ierarhii valorice în epoca relativismului axiologic. In: *Anuar științific: muzică, teatru, arte plastice* [online]. 2012, nr. 1 (14), pp. 157-161 [citat 23.07.20]. ISSN 1857-2251. Disponibil: http://revista.amtap.md/wp-content/files_mf/151447216430_aderov_Orientari-sierarhiivaloriceinepocarelativismuluiaxiologic.pdf
2. ADLER, A. *Cunoașterea omului*. București: IRI, 1996. 273 p.
3. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998. 193 p.
4. ANTOCI, D. *Educația prin și pentru valori. Ghid metodic*. Ch.: Universitatea de stat din Tiraspol, 2014. 196 p. ISBN 978-9975-76-138-3.
5. ANTONESEI, L. *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Polirom, 2002. 216 p.
6. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 128 p. ISBN 973-9248-08-x.
7. BAGDASAR, N. Pagini inedite: existențialismul (IV) Jean-Paul Sartre. In: *Revista de filosofie*. București, 2014, Tomul LXI, nr. 4, p. 421-432. ISSN 0034-8260
8. BERNEA, E. *Preludii. Îndemn la simplitate. Cel ce urcă muntele. Treptele bucuriei*. București: Predania, 2019, 266 p. ISBN: 9786068195162.
9. BIȘA, Dan-Robert. *Teoria adevărului în pragmatismul clasic* [online]. București, 2014 [citat 03.02.2018]. Disponibil: <http://www.equivalences.org/periodiques/arguments-3/drb-pragmatism.pdf>
10. BEȚIVU, A. Modelul teoretic al conceptului de stil existențial. In: SADOVEI, L., BOROZAN, M. (coord.). *Contribuții pedagogice de transfer inovațional pentru renovarea paradigmei educației contemporane*. Chișinău: „Garomont-Studio”, 2019, pp. 300-342. ISBN 978-9975-134-86-6.
11. CABAC, V. Libertatea și normativitatea actului educațional: perspectivă evaluativă. In: ȘLEAHTIȚCHII, Mihail. *Anatomia societății postcomuniste*. Chișinău: Tehnica-Info, 2002. 392 p. p.334-364. ISBN ???

12. CĂLIN, M. *Teoria și metateoria acțiunii educative. Reconsiderare, adăugiri și demersuri aplicative*. București: Aramis, 2004. 208 p. ISBN 97897385940300.
13. CĂLIN, M. *Filosofia educației. Antologie*. București: Aramis, 2001. 155 p. ISBN 9789738066748.
14. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Aramis Print, 2001. 144 p. ISBN 973-8066-70-0.
15. CAPCELEA, V. *Tractat de filosofie*. PRO Universitaria. București, 2020. 406 p. ISBN 978-606-26-1228-3.
16. CALLO, T. Modernizarea axiologică a pedagogiei kantiene. Întoarcere în viitor. In: *Univers Pedagogic*, 2010, nr. 2, pp. 18-24. ISSN 1811-5470.
17. CLAWSON, J., VINSON, D. *Human values: a historical and interdisciplinary analysis*. [online]. [citat 08.04.2016]. Disponibil:
18. CLICHICI, V. *Conceptualizarea educației pentru timpul liber din perspectivă axiologică*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2014. 204 p.
19. CODOBAN, A. *Introducere în filosofie* [online]. [citat 26.11.17] Disponibil: <http://comunicare.codoban.ro/if.pdf>
20. *Conceptul existenței (ființei). Formele și nivelurile existenței, unitatea lor dialectică* [online]. [citat 12.07.2020]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/128708183/Conceptul-existen%C5%A3ei>
21. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-810
22. CRISTEA, G. *Pedagogie generală*. București: Didactică și Pedagogică, R.A., 2002, 216 p.
23. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. București: Litera, 2000. 400 p. ISBN 9975742483.
24. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I*. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 606-683-295-3.
25. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010. 398 p. ISBN 9975745601.

26. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Polirom, 2017. 280 p.
27. CUCOȘ, C. *Educația: iubire, edificare, desăvârșire*. Iași: Polirom, 2008. ISBN 978-973-46-1038-9, p. 47
28. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Didactică și Pedagogică, 1995. p. ISBN
29. CUCOȘ, C. *Pedagogie. (ediția a III-a revăzută și adăugită)*. Iași: Polirom, 2014. 536 p. ISBN: 978-973-46-4041-6.
30. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: S.n., 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
31. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017. 121 p.
32. DASCĂLU, I. Educație, autonomie și ideologie: o reconstituire a filosofiei educației a lui Michael Oakeshott. In: [online]. București, 2017, LXIV, 1, p. 135–148. [citată 03.02.2018]. Disponibil: http://www.institutuldefilosofie.ro/e107_files/downloads/Revista%20de%20filosofie/2017/Rev.%20ofilos.%20LXIV,%201,%2002017/ILEANA%20DASCALU,%20Educatie,%20autonomie%20si%20ideologie.pdf
33. DEWEY, J. *Democrație și educație. O introducere în filosofia educației*. București: Didactică și Pedagogică, 1972. 337 p.
34. *Dicționar de pedagogie*. București: Didactică și Pedagogică, 1979.
35. *Dicționar explicativ al limbii române. Ediția a II-a*. București: Univers enciclopedic, 1996. 1188 p.
36. *Emil sau Despre educație – Jean-Jacques Rousseau* [online]. [citată 06.02.2018]. Disponibil: <https://seminarpedagogie.wordpress.com/2014/04/07/emil-sau-despre-eduatie-jean-jacques-rousseau/>
37. *Epistemologie* [online]. [citată 21.07.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Epistemologie>
38. *Etimologia de epistemologia* [online]. [citată 26.08.2020]. Disponibil: <https://etimologia.com.br/epistemologia/>

39. *Existență* [online]. [citat 21.07.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Existen%C8%9B%C4%83>
40. FLEW, A. *Dicționar de filosofie și logică*. București: Humanitas, 2006. 432 p. ISBN 973-50-0978-1.
41. FLOREA S. *Referat despre Jean-Jacques-Rousseau* [online]. [citat 02.02.2018]. Disponibil: <http://www.afaceriadelene.ro/altepagini/referat-despre-jean-jacques-rousseau>
42. FRONDIZI, R. *What Are Values: An Introduction to Axiology*. LaSalle, Illinois: Open Court, 1963.
43. GAGIM, I. *Studii de filosofia educației*. Bălți: USARB, 2017. 160 p. ISBN 978-9975-50-191-0.
44. GEORGESCU, Ș. *Epistemologie*. București: Didactică și Pedagogică, 1978
45. GHICOV, A. Puterea educațională a integrității axiologice. In: *Perspective metodologice de formare/dezvoltare a competențelor disciplinare ale elevilor în context axiologic*. coord. CAZACU, T. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. pp. 6-12. ISBN 978-9975-48-087-1.
46. GÎNCU, I. *Orientările valorice în formarea profesională*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2015. 184 p.
47. GORUN, A. Câteva repere de epistemologie cu influențe în cercetarea științifică universitară actuală. In: *Analele Universității „Constantin Brancusi” din Targu-Jiu. Seria Științe juridice*. 2018, nr.1, pp.1-16
48. GUȚU, V. et. al. Concepția educației în Republica Moldova. In: *Studia universitatis*. 2009, nr. 5(25), pp. 5-16. ISSN 1857-2103
49. GUȚU, Z., DOHOTARU, M. Axiologie – cadru de referință în formarea orientărilor valorice la studenți. In: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2017, nr. 9 (109), p.133-138. Seria “Științe ale educației”. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025
50. HADÎRCĂ, M. Reflecții privind dezvoltarea axiologică a curriculumului școlar. In: *Univers pedagogic*. 2018, nr 4 (60), pp. 13-18. ISSN 1811-5470.

51. Jean-Jacques Rousseau, *filosof celebru* [online]. [citat 05.02.2018]. Disponibil: <http://www.sanatatea.com/pub/personalitati/848-jean-jacques-rousseau-filosof-celebru.html>
52. JINGA, I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*. București: All Educational, 1998. 464 p. ISBN 9739337511.
53. KALMAN, Ungvari-Kinga. *Filosofia educației lui John Dewey și efectele sale asupra filosofiei educației contemporane: rezumat tz. de doct. În filosofie*. Cluj-Napoca, 2014. 22 p.
54. KANT, I. *Despre pedagogie*. București: Paideia, 2002. 80 p.
55. KARAMELAS, K., KOUROUTSIDOU, M., RAPTIS, N. Ontology and School Culture: Does Legislation Influence School Culture in Centralized Education Systems? In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* [online]. September 2018, Vol. 17, nr . 9, pp. 102-116 [citat 14.08.20]. ISSN 1694-2116. Disponibil: <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.9.7>
56. KOHLER, W. *The place of a Value in a World of facts*. 1966. 320 p.
57. LAZĂR, C. *Filosofia educației. Curs* [online]. [citat 26.11.17]. Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/70359146/FilozofiaEducatiei-Note-de-Curs-1>.
58. MARIAN, V. *Stilurile de viață în România postcomunistă. Ce modele comportamentale adoptăm și de ce*. Iași: Lumen, 2010. 231 p. ISBN 978-973-166-238-1.
59. *Materialitatea lumii; existența socială și umană*. [online]. [citat 11.04.2020]. Disponibil: <https://www.marxists.org/romana/tematica/filozofie/mdi/co2.htm>
60. McMURTRY, John. The global crisis of values [online]. In: *Philosophy and world problems, Vol. I* [citat 29.09.20]. Disponibil: <http://eolss.net/Sample-Chapters/Co4/E6-25-00-01.pdf>
61. MOCHMANN, I. C. *Lifestyles, social milieus and voting behaviour in Germany. A comparative analysis of the developments in eastern and western Germany, 2002* [online]. [citat 12.12. 2018]. Disponibil: <http://geb.unigies-sen.de/geb/volltexte/2003/1278/>

62. MOGÂLDEA, D. *Filosofia lui Platon* [online]. [citat 01.02.2018]. Disponibil: <https://www.scribd.com/doc/93687516/Filosofia-lui-Platon>
63. ORLOFF J. *Libertatea emoțională*. Pitești: Paralela 45, 2012. 160 p.
64. NISKIER, A. *Filosofia educației. O viziune critică*. București: Economică, 2012. 364 p. ISBN 9735902702.
65. *Ontologie* [online]. [citat 17.08.2020]. Disponibil: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Ontologie>
66. PĂSLARU, V., CALLO, T., SILISTRATU, N. et al. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro, 2011. 181 p. ISBN 978-9975-56-030-6.
67. PĂSLARU, VI. Pledoarie pentru repotențializarea valorilor imanente ale educației. In: ȘLEAHTIȚHII, M. *Anatomia societății postcomuniste*. Chișinău: Tehnica-Info, 2002. 392 p. p.330-334. ISBN ???
68. PĂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației: studii și eseuri pedagogice*. Chișinău: Civitas, 2003. 230 p. ISBN: 9975-912-08-7
69. PĂSLARU, VI. Valoare și educație axiologică: definiție și structurare. In: *Didactica Pro*, 2006, nr. 1(35), p. 3-8. ISSN 1810-6455.
70. PETRE, A. *Filosofia valorii*. București: Fundația Regele Mihai I, 1945. 239 p.
71. *Philosophical Perspectives in Education. Part 1*. [online]. [citat 01.02.2018]. Disponibil: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP1.html>
72. *Philosophical Perspectives in Education. Part 2*. [online]. [citat 01.02.2018]. Disponibil: <https://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP2.html>
73. *Puncte de vedere în filosofia educației* [online]. [citat 03.02.2018]. Disponibil: <https://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/Puncte-de-vedere-in-filosofia-939.php>
74. ROȘCA, Ioan. *Valorile și condiția umană*. București: Fundației România de mâine, 2014. 330 p. ISBN 978-606-20-0140-7
75. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.

76. STANCIU, G. *Platon – viața și opera – scurte considerații* [online]. [citat 02.02.2018]. Disponibil: <http://ceascadecultura.ro/ServesteArticol.aspx?idart=2951>
77. ȘTEFĂNESCU, Doina-Olga, MIROIU, A., ILIESCU, Adrian-Paul. *Manual de filosofie*. București: Humanitas Educational, 2003. 136 p. ISBN 973-8289-21-1.
78. THYRA, C. *Definitions of Life Style and its Application to Travel Behavior*. Denmark, 1996 [online]. [citat 05.04.2017]. Disponibil: http://www.trafik-dage.dk/td/papers/papers96/tr_og_ad/uth/uth.pdf
79. TRANDAFIR, C. Conceptul de stil la Nietzsche. In: *Analele Universității din Craiova*, 2011, nr. 27 (1) [online]. [citat 15.04.2018]. Disponibil: https://www.academia.edu/11386893/Conceptul_de_stil_la_Nietzsche
80. VIȘNIEC, M. *Jean-Jacques Rousseau, actual, după trei sute de ani* [online]. [citat 02.03.2018]. Disponibil: <https://www.rfi.ro/articol/stiri/cultura/jean-jacques-rousseau-actual-trei-sute-ani>
81. VOICU, B. *Valorile și sociologia valorilor* [online]. [citat 11.04.2016]. Disponibil: <http://www.iccv.ro/valori/texte/valori-cvb,%20v4.pdf>
82. VOICU, B., VOICU, M. *The values of Romanians: 1993 – 2006. A sociological perspective*. Iași: Institutul European, 2008.
83. VOICU, Bogdan. Valorile și sociologia valorilor. In: *Sociologie*, coord. Lazăr Vlăsceanu. Iași: Polirom, 2010. pp. 249-294.
84. WERKMEISTER, W. *Man and His Value*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1967.
85. WILLIAMS, R. The nature of human values by Milton Rokeach. In: *Political Science Quarterly*, 1974, 89(2), pp. 399-401. doi: 10.2307/2149267
86. WONG, Yew Leong. *Epistemology and education* [online]. [citat 12.07.2020]. Disponibil: <https://www.encyclopedia.com/education/applied-and-social-sciences-magazines/epistemology-and-education>
87. ZAMFIR, C. *Stil de viață și mod de viață* [online]. [citat 21.01.2017]. Disponibil: <http://bibliotecadesociologie.ro/download/zamfir-catalin-1989-stil-de-vi>

[ata-si-mod-de-viata-reflectiasupra-stadiului-actual-al-analizei-sociologice-33-54/](#)

88. КИРЬЯКОВА, А.В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования. In: Электронное научное издание „Аксиология и инноватика образования” [online]. 2010, nr. 1, 27 decembrie [citat 24.07.2019]. Disponibil: <http://www.orenport.ru/axiology/?doc=3>
89. КОХАНОВСКИЙ, В. Философия: Учебное пособие для высших учебных заведений (Издание 6-е, переработанное и дополненное). Ростов н/Д: „Феникс”, 2003. 576 с.
90. ПОПОВ, Б. Лекции для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2000.
91. САФАРЯН, Арег. Стили жизни молодежи как целевой аудитории телевидения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Moscova, 2008.
92. СТАП, Матиас. Эпистемология [online]. [citat 26.08.2020]. Disponibil: <http://www.philosophy.ru/ru/epistemology/>