

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

CZU: 37.0 (043.3)

AVRAM FLORENTINA OLIMPIA

**REPERE EPISTEMOLOGICE ALE NORMATIVITĂȚII ÎN ȘTIINȚELE
EDUCAȚIEI**

Specialitatea 531.01: Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific:



**Sorin Cristea,
prof. univ. dr.**

Consultant științific:



**Ludmila Papuc,
conf.univ.dr.**

Autoare:



Avram Florentina Olimpia

CHIȘINĂU, 2016

© AVRAM FLORENTINA OLIMPIA

2016

CUPRINS

ADNOTARE	4
LISTA ABREVIERILOR.....	7
INTRODUCERE	8
SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI	16
1. ABORDAREA ISTORICĂ A PERSPECTIVELOR EPISTEMOLOGICE ALE NORMATIVITĂȚII ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI.....	20
1.1. Premise epistemologice în pedagogia antică: Socrate, Platon, Aristotel	20
1.2. Inițierea pedagogiei moderne: J. A. Comenius, J.-J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, F. Fröbel	28
1.3. Criterii normative în Educația nouă: M. Montessori, O. Decroly, J. Dewey	36
1.4. Deschideri contemporane ale normativității pedagogice.....	45
1.5. Concluzii la Capitolul 1	60
2. SPECIFICUL NORMATIVITĂȚII ÎN PEDAGOGIE/ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI	61
2.1. Paradigme în epistemologia pedagogică. Implicații în procesul de elaborare a normativității în pedagogie/științele educației	61
2.3. Câmpul epistemic al normativității în științele educației.....	90
2.5. Concluzii la Capitolul 2	106
3. ÎNTEMEIEREA NORMATIVITĂȚII PEDAGOGICE/EDUCAȚIONALE PE UN MODEL EPISTEMOLOGIC IDEAL	107
3.1. Necesitatea demersului normativ de întemeiere a cunoașterii pedagogice; conceptul de întemeiere a cunoașterii	107
3.2. Modalități și surse ale cunoașterii în științele educației: o perspectivă ce vizează domeniul normativității.....	110
3.3. Clasificări ale științelor educației	121
3.4. Modelul epistemologic ideal de elaborare și perfecționare a normativității în pedagogie/științele educației.....	131
3.5. Concluzii la Capitolul 3	146
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI METODOLOGICE.....	147
BIBLIOGRAFIE.....	151
ANEXE	162
Anexa 1. Glosar de termeni	162
Anexa 2. Evoluții ale cunoașterii normativității pedagogice/educației în istoria pedagogiei.	169
Anexa 3. Clasificarea științelor la Aristotel.....	177
Anexa 4. Corelația dintre științele educației: fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupelor mici, științele comunicării.....	177
Anexa 5. Triunghiul simbolic gândire/acțiune/cercetare	177
Anexa 6. Sursele cunoașterii în științele educației	178
Anexa 7. Considerații fundamentale ale paradigmei pozitivismului și ale paradigmei interpretative	179
Anexa 8. Clasificări ale principiilor didactice	182
Anexa 9. Didactica între tradițional și modern	187
Anexa 10. Un model epistemologic ideal al normativității în științele pedagogice/educației	188
Anexa 11. Program de Masterat. Epistemologia științelor pedagogice	193
Anexa 12. Exemple de adresabilitate a unor aspecte vizând epistemologia.....	196
Anexa 13. Principii de proiectare curriculară	201
Anexa 14. Reguli procedurale în proiectarea curriculumului (Tezele lui Santini).....	202
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	203
CURRICULUM VITAE.....	204

ADNOTARE

Avram Florentina Olimpia

Repere epistemologice ale normativității în științele educației
Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2016

Structura tezei include: introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 196 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie, lista abrevierilor, 150 pagini de text de bază, 1 tabel, 14 anexe.

Publicații la tema tezei: 10 lucrări științifice.

Concepte-cheie: normativitate în pedagogie/științele pedagogice (NP/ȘP), pedagogie, științele educației, epistemologia pedagogică, axiome pedagogice, legi pedagogice, principii pedagogice, principii didactice.

Domeniul de studiu: pedagogia generală, teoria generală a educației.

Scopul lucrării: conceperea unui model al normativității în pedagogie, ca mod exemplar de expresie a științificității în domeniul pedagogiei/științelor educației.

Obiectivele cercetării vizează: studiul istoric și axiomatic al NP/ȘP, identificarea cadrului epistemic specific pentru determinarea reperelor conceptuale și paradigmatică ale normativității în P/ȘE; evidențierea specificului normativității în P/ȘE din perspectivă istorică și axiomatică (logistică); elaborarea unui model epistemologic-ideal al normativității în P/ȘE, care, la scară macrostructurală, se afirmă prin axiome și legi statistice, ce se află la baza unor principii: pedagogice, didactice, de proiectare clasică sau curriculară etc.; stabilirea câmpului epistemic al normativității în P/ȘE la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale, formularea concluziilor științifice privind normativitatea în pedagogie/științele educației.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt asigurate de: abordarea intra- și interdisciplinară a cercetării pedagogice; elaborarea și valorizarea teoretică a modelului normativității în P/ȘE; identificarea unor repere epistemologice și paradigmatică ale normativității atât prin raportare la istoria pedagogiei, cât și analitic, prin clarificarea și îmbunătățirea cadrului normativ existent.

Problema științifică soluționată în cercetare este una de natură epistemologică, ea este esențială pentru evidențierea științificității domeniului P/ȘE. Din această perspectivă, problema soluționată în cercetare a vizat: fundamentarea epistemică a pedagogiei/științelor educației prin: a) definirea epistemică și valorificarea teoretică a conceptului de normativitate pedagogică; b) articularea conceptelor fundamentale ale pedagogiei, proiectate curricular, la nivel de axiome; c) contextualizarea legilor pedagogice; d) structurarea principiilor de proiectare-realizare a educației; e) elaborarea unui model al normativității în pedagogie/științele educației, prin evidențierea legăturilor organice existente între legi, principii, reguli, dezvoltate în special, de științele pedagogice fundamentale și având aplicabilitate în diferite domenii și zone interdisciplinare.

Semnificația teoretică a cercetării, confirmată epistemic, social și istoric, constă în selectarea-structurarea legităților și principiilor pedagogice drept categorii fundamentale ale normativității pedagogice.

Valoarea aplicativă a cercetării este dată de contribuția adusă la clarificarea statutului epistemic al pedagogiei/științelor educației, argumentat disciplinar, intra- și interdisciplinar, de clasificările reperelor epistemice (legi, principii, criterii) ale normativității pedagogice, aplicabile în toate sferile principale ale proiectării pedagogice și practicii educaționale: curriculară, de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice în Universitatea *Ovidius* din Constanța (România) și Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă din Chișinău (R. Moldova) în anii 2011-2016 și prin activitate didactică în cadrul programului de master.

Аннотация

Аврам Флорентина Олимпиа.

Эпистемологические основы нормативности педагогических наук.

Диссертация кандидата педагогических наук, Кишинёв, 2016

Структура диссертации содержит: введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 196 источников, аннотацию (румынский, русский, английский), ключевые понятия, список аббревиатур, 150 страниц основного текста, 1 таблица, 14 приложений.

Публикации по теме диссертации: 10 научных работ.

Ключевые понятия: педагогическая нормативность (П. Н.), педагогика, педагогические науки, науки о воспитании, педагогическая эпистемология, педагогические аксиомы, педагогические законы, педагогические принципы, дидактические принципы.

Область исследования: общая педагогика, общая теория воспитания.

Целью исследования является разработка модели педагогической нормативности, как образцовый способ выражения научности в педагогике.

Задачи исследования: историческое и аксиоматическое изучение П. Н., идентификация эпистемологической специфики определения концептуальных и парадигмальных основ П. Н.; выявление особенностей П. Н., с точки зрения истории и аксиоматики (логистики); разработка идеальной эпистемологической модели П. Н., которая на макроструктуральном уровне проявляется в аксиомах и статистических законах является основой некоторых принципов: педагогических, дидактических, классического или куррикулярного проектирования и др.; разработка эпистемологического поприща для П. Н., формулировка научных выводов по поводу нормативности в педагогике/ наук о воспитании.

Научная новизна и оригинальность исследования: внутридисциплинарный междисциплинарный подход в педагогическом исследовании; разработка и теоретическое осваивание модели П. Н. в педагогике/ наук о воспитании; идентификация некоторых эпистемологических и парадигмальных основ путем соотношения к истории педагогики, а также аналитически и путем разъяснения и улучшения существующей нормативности.

Научная проблема разрешенная в данном исследовании по сути эпистемологическая, являясь существенной для выявления научности педагогики/ наук о воспитании. С этой точки зрения научная проблема разрешенная в исследовании касается: а) эпистемологического обоснования педагогики/ наук о воспитании путем: эпистемологического определения и теоретического осваивания понятия нормативность в педагогике; б) артикуляция фундаментальных педагогических концепций, проектированных куррикулярно на уровне аксиом; в) контекстуализация педагогических законов; г) структуризация принципов проектирования и реализации воспитания; д) разработка модели П. Н. в педагогике/ наук о воспитании путем выделения существующих органических связей между законами, принципами, правилами развитые в основном фундаментальными педагогическими науками и применяемые в различных отраслях и внутридисциплинарных зонах.

Теоретическая значимость исследования аргументирована эпистемологически, социально, исторически и состоит в отбор -структурирование закономерностей и педагогических принципов как фундаментальные категории педагогической нормативности.

Прикладное значение исследования заключается в выяснение вклада в эпистемологический статус педагогики/ наук о воспитании, аргументирован дисциплинарным, внутридисциплинарным и междисциплинарным подходом, классификацией эпистемологических основ (законы, принципы, критерии) педагогической нормативности, применяемые во всех основных областях педагогического проектирования и практики образования: куррикулярного, в системе подготовки педагогических кадров.

Внедрение научных результатов исследования производилось посредством медиатизации в Университет „Ovidius”, гор. Констанца (Румыния) и Государственный Педагогический Университет „I. Creangă” (Р.Молдова) и преподаванием курса на уровне мастерской программы.

ANNOTATION
AVRAM FLORENTINA OLIMPIA
Epistemological components of normativity in the education sciences
PhD Thesis in pedagogical sciences, Chişinău, 2016

Thesis structure includes: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 196 sources, annotation (Romanian, Russian and English), list of abbreviations, 150 pages of main text, 1 list, 14 anexes.

Publications from thesis: 10 scientific papers.

Key Concepts: NP/E.S. Pedagogy, science education, epistemology teaching, teaching axioms, pedagogical laws, pedagogical principles, teaching principles.

Field of study: general pedagogy, general theory of education.

Thesis goal: the conception of a normativity model in pedagogy, as an example of scientificity expression in the field of pedagogy/ education sciences

The research objectives aim at: the historical and postulate study of NP/PS, the identification of the epistemic framework to determine the conceptual and paradigmatic references of normativity in P/ ES; the prominence of normativity particularity in P/PE from a historical and postulate perspective (logistic); the elaboration of an ideal-epistemologic model of normativity in P/PE, which, at a macrostructural level asserts itself through postulates and statistic laws, which are at the base of some pedagogical and didactical principles, as well as principles of classical or curriculum projection etc; the determination of the epistemic field of normativity in P/PE at the level of the fundamental pedagogical concepts, the formulation of scientific conclusions regarding normativity in pedagogy/education sciences.

The scientific novelty and originality of the paper are certified by: the intra- and interdisciplinarity approach of the pedagogical research; the formulation and theoretical evaluation of the normativity model in P/ES; the identification of some epistemological and paradigmatic components of normativity both through the reference to the history of pedagogy and the analytical way, through the clarification and improvement of the existing normative frame.

The scientific problem of the research is epistemological and is essential to bring to light the scientificity of the P/ES field. From this perspective, the problem solved within the research pointed out the epistemic foundation of pedagogy/education sciences through: a) the epistemic definition and the theoretical evaluation of the pedagogical normativity concept; b) the articulation of fundamental concepts of pedagogy, designed in the form of a curricula, at the postulate level; c) the construction and the contextualization of statistical rules of pedagogy; d) the structuring of education design-achievement principles; e) the elaboration of a normativity model in pedagogy/education sciences, by highlighting the existing organic relations between laws, principles, rules, mainly developed by the fundamental pedagogical sciences and having applicability in different interdisciplinary fields and areas.

The theoretical significance of the research, epistemically, socially and historically acknowledged, consists in the selection-structuring of pedagogical laws and principles as fundamental categories of the pedagogical normativity.

The applied value of the research is given by the contribution in relation to the epistemic clarification of pedagogy/education sciences, disciplinary, intra-and interdisciplinary argued by the classification of epistemic references (laws, principles, criteria) of the pedagogical normativity, applied in all the important spheres of the pedagogical projection and educational training: curricular, initial and ongoing training of the teaching staff.

The implementation of the scientific results took place in *Ovidius University in Constanța (Romania)* and in the *State Pedagogic University Ion Creangă in Chişinău (R. Moldova)* during 2011-2015, through the teaching activity within the Master's program.

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

EE/EP	- Epistemologia educației / Epistemologia pedagogică;
e.g.	- exempli gratia (de exemplu)
lb. gr.	- limba greacă
NP/ȘP/ȘE	- Normativitatea în pedagogie / științele pedagogice (ale educației);
U O C	- Universitatea „Ovidius” din Constanța;
U P S C	- Universitatea Pedagogică de Stat din Chișinău;
P/ȘE	- Pedagogie/Științele educației.

În limba rusă:

ЭВ/П Э	- Эпистемология воспитания /Педагогическая эпистемология;
П Н/ПН/НВ	- Педагогическая нормативность /педагогические науки/ науки о воспитании;
У О К	- Университет „Ovidius”, Констанца;
К Г П У	- Кишиневский Государственный Педагогический Университет «И. Крянгэ»
П/ Н В	- Педагогика / науки о воспитании

În limba engleză:

E E/P E	- Educational epistemology / Pedagogical epistemology;
e.g.	- i.e./e.g., id est, exempli gratia, for instance
lb. gr.	- greek language
N P/E S	- Normativity of pedagogy / education sciences normativity;
O U C	- „Ovidius” University of Constanța;
S P U	- State Pedagogical University „Ion Creangă” of Chișinău
P/S E	- Pedagogy/Science Education

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate este justificată de legătura existentă între obiectul de studiu specific al pedagogiei și întemeierea metodologiei de cercetare, prin valorificarea normativității, angajată în termeni de axiome, legi, principii, normativitate, raportată permanent, la conceptele fundamentale care fixează *nucleul epistemic tare* al domeniului studiat. Este evocată forța explicativă și interpretativă a conceptelor pedagogice fundamentale, care conturează nucleul tare al normativității, inclus în cadrul teoriei generale a educației - cea mai importantă știință fundamentală a educației, indispensabilă în procesul de formare și dezvoltare epistemologică, disciplinară, intra- și interdisciplinară, a tuturor științelor educației. Procesul de constituire epistemologică, ontologică, metodologică și normativă a sistemului științelor educației moderne și postmoderne confirmă saltul istoric de la pedagogie la științele pedagogice sau la științele educației, susținut, explicat și interpretat de paradigmele promovate în: a) paradigma psihocentristă și sociocentristă, în pedagogia modernă; b) paradigma curriculumului, în pedagogia postmodernă, rod al filosofiei educației, domeniu ce stimulează abordarea tipică epistemologiei pedagogice angajată direct și indirect în construcția unei normativități a educației/instruirii, care contribuie la asigurarea și consolidarea științificității domeniului [25, p. 44]. Din această perspectivă, evocăm construcția postmodernă a științificității pedagogiei.

Importanța studierii problemei vizând întemeierea epistemologică a pedagogiei/științelor educației este marcată de evoluția principiilor didactice, reinterpretabile ca principii de proiectare curriculară, care angajează procesul de construcție normativă a unor legi pedagogice subordonate axiomelor educației, promovate de paradigma curriculumului, ce reconsideră dinamica raporturilor necesare între conceptele de bază ale domeniului, definite și analizate, în mod special, de teoria generală a educației [29, p. 201-205]. Abordarea vizează conturarea unui anumit cadru epistemologic posibil și necesar pentru înțelegerea problematicii complexe a normativității în P/ȘE, raportat la particularitățile temei de cercetare și concretizat la nivel de metodologie de cercetare hermeneutică (logistică axiomatică) [168, p. 125]. Un astfel de cadru, care circumscrie reperele epistemologice ale normativității în științele educației este necesar pentru a putea deduce, justifica și argumenta direcțiile principale de investigație, care vizează: a) studiul epistemologic al normativității în P/ȘE, în perspectivă

istorică; b) specificul normativității în P/ȘE; c) elaborarea unui model epistemologic al normativității în P/ȘE.

„Hermeneutica poate asigura una din fundamentările științifice ale pedagogiei, oferind un sistem de procedee de interpretare calitativă, de explicare multiplă, internă în cunoașterea sensurilor, semnificațiilor specifice” [50, p. 205]. Din această perspectivă, normativitatea pedagogică trebuie abordată într-o logică a cercetării fundamentale, hermeneutică, dar și istorică, ce poate asigura: a) interpretarea operelor din domeniul științelor educației, în raport de contribuția lor la rezolvarea problemei normativității (educației, instruirii, învățământului, proiectării pedagogice etc.); b) constituirea unei metodologii generale angajate și în stabilizarea epistemică și perfecționarea socială a normativității pedagogice, în special, în zona principiilor de proiectare și de realizare a educației și a instruirii; c) fundamentarea cunoașterii specifice la nivelul pedagogiei/științelor educației; d) îmbunătățirea modalităților de aprofundare a cunoașterii specifice P/ȘE prin îmbinarea operată permanent, dintre analiza logică (axiomatică) și analiza istorică (genetică) [168, p. 125] [29, p. 727, 728].

Sursele cercetării includ teorii, concepte, idei, abordări analitice, paradigme din domeniile: filosofiei educației, epistemologiei generale și epistemologiei pedagogiei/științelor educației. Abordarea a fost realizată prin consultarea unei tematici complexe și diversificate, cuprinzând autori dintr-o multitudine de spații culturale, selectați, în funcție de tematicile abordate, în vederea unei cât mai complexe și integratoare înțelegeri și aprofundări a problematicii studiate. Astfel, pentru studiul lucrărilor de epistemologie generală, am integrat contribuția următorilor cercetători: Flonta M. (analiza teoriilor cunoașterii științifice, teoriile întemeierii cunoașterii, fundamentalismul ca paradigmă a întemeierii epistemice) [40], Moser B. [161], Hügli A., Lübecke P. (analiza contribuțiilor de epistemologie contemporană aparținând fenomenologiei) [46], [47]; Quine W.V.O. [76], [174]; Pârvu I. (metode de interpretare fenomenologică a textelor, epistemologie generală) [67], [68], [69]; Russell B. [78], Popper K.R. (delimitarea unor criterii de demarcație ale științificității cunoașterii) [172], [173]; Quine W.V.O. (naturalizarea epistemologiei în psihologie, perspectiva cognitivă) [174]; Moser B. [161]; Cuznețov L. [34], [35], Piaget J. [167], [168], [169], Avanzini G. [97], Reboul O. [175]; Maritain J. [148] (epistemologia educației ca disciplină din domeniul științelor educației); aspectele legate de evoluțiile paradigmatelor, conceptelor și reperelor epistemologice din domeniul filosofiei educației, au fost analizate prin raportare la lucrări de referință din acest domeniu realizate de: Călin C.M. [16], Bârzea C. [12], Joița E. [50], Silistraru N. [82], Pâslaru V. [72, 73, 165], Kuznețov L. [34, 34,]; Hirst P.H., Peters R.S.

(paradigme analitice ale epistemologiei educației) [126]; Mialaret G. [151], [152], [153], [154] (analiza critică a conceptelor câmpului epistemic al educației), Scheffler I. (sensurile conceptului de cunoaștere în domeniul educației) [177], [178], [179], Bachelard G., Mialaret G., Bârzea C. (insertia „noului spirit științific” în științele educației, [102], [151], [12]; Cristea S. [24], [25], [26],[27], [28], [29], [30], Cucuș C. [31], [32], [33]; Pânișoară I.-O. [66], Hattie J. [45], Avram (Caravețeanu) F.O. [10], [98], [99], (normativitatea pedagogică); Houssaye J. [127], [128], [129], [130], [131], Albușescu I. [1], Compayré G. [113], Marin C. [56], Stanciu I.Gh. [84], [85], Mialaret G. [155], [156], [157], [158], Ilica A. [48] (evoluții ale normativității în istoria pedagogiei).

Pedagogia a fost definită ca știința legilor educației, acestea din urmă, exprimând „raporturi esențiale, generale, necesare, relativ stabile și repetabile între laturile, aspectele și elementele interne ale procesului educațional, ca și între stadiile succesive ale desfășurării lui, raporturi care îi asigură orientarea realizării lui elevate și eficiente în planul gândirii și practicii pedagogice” [15, p. 19]. Evoluția epistemologică a pedagogiei moderne este marcată normativ de saltul pregătit și exersat, în diferite variante, de la pedagogie spre științele educației. Acest salt este explicabil din punct de vedere epistemologic și implică depășirea punctelor de vedere unilaterale, conform cărora pedagogia este doar psihologie aplicată sau „teorie practică”, necesară pentru acea educație concepută sociologic, doar ca socializare a tinerei generații (E. Durkheim). Extinderea sferei de cercetare, respectiv, a educației, conduce la consolidarea rolului specific pedagogiei, dar și la lărgirea sa, prin apelul la alte științe socioumane care pot contribui la rezolvarea marilor probleme teoretice și practice ale formării omului în societatea modernă. De la această premisă, pedagogia este/ar trebui să fie fundamentul sau rădăcina pe care se dezvoltă ramurile care pot fi denumite științe pedagogice sau științe ale educației. Din această perspectivă, pedagogia este o știință esențialmente normativă, aflată la baza științelor educației [152, p. 59]. Sunt - analizate prin comparație - legile pedagogice în particular și cele din științele sociale și științele naturii, în general. Legile pedagogice sunt legi de tip statistic, „care indică frecvența relativă a fenomenelor”. [25, p. 62]. În ceea ce privește legitățile diferitelor discipline, din perspectiva filosofiei științei, J. Piaget este preocupat de diferențele metodologice legate de cercetarea realității, specifice diferitelor științe. Astfel, în concepția psihologului elvețian, științele ar trebui să treacă de la studiul cantitativ, în raport cu care s-au redus, prin raportare la raționalismul lui R. Descartes, la cel de tip calitativ. O astfel de cercetare asupra realității investigate de știință, ar realiza un studiu al relațiilor de echilibru ce se află între aceste calități, care nu pot fi cunoscute în ele însele, ci doar prin raportare la relațiile dintre acestea. Studiul relațiilor de echilibru ce există

între aceste calități cercetate de științe, ar putea să fondeze o nouă știință a vieții care să ia locul metafizicii. Principiul echilibrului este considerat ca fundament al acestei științe [133, p. 40, 41].

Problematica elaborării normativității în pedagogie/științele educației a luat amploare ca rezultat al întemeierii cunoașterii pedagogice la nivel de demers normativ, fapt ce a determinat extinderea conceptului de normativitate în P/ȘE, prin integrarea sa în problematica specifică epistemologiei pedagogice, în calitate de subdisciplină a filosofiei educației, dar și de modul, în cadrul teoriei generale a educației. Acest demers normativ presupune valorificarea conceptelor operaționale de: (a) justificare epistemică prin raportare la principii de natură axiologică, exprimate, asumate, interiorizate ca judecăți de valoare; (b) abordare probabilistică; (c) argumentare epistemică, pornind de la enunțuri non-inferențiale; (d) finalități epistemice, legate de anticiparea creșterii cunoașterii pedagogice prin valorificarea resurselor modelului ipotetico-deductiv; (e) raționalism critic necesar pentru „a repera regularitatea”, corelația dintre fapte, idei etc. esențiale, prin „metoda conjecturilor și a respingerilor”; f) tip inductiv, utilizat în istoria științelor pentru a susține anumite generalizări și a descoperi cauze, care guvernează anumite regularități.

Specialiștii semnalează existența a două „provocări epistemice și metodologice la nivel de normativitate pedagogică: a) afirmarea unui nou tip de profesor, „profesorul experimentat”; b) promovarea modelului „profesorului de succes”, construit normativ prin definirea sa operațională în funcție de 59 de principii (al *competenței, perfecționării înalte, flexibilizării dialogului, consecvenței, încurajării* etc.) [66].

Înainte de a trata despre *științificitate*, aceasta ar trebui definită în context educațional. Rezolvarea problemei științificității este deschisă și în prezent, chiar în contextul extinderii permanente a numărului de științe ale educației, prin contribuția a numeroase științe (în special științe socioumane) și cercetări operaționale, particulare care fragmentează obiectul de studiu, inclusiv prin adoptarea necondiționată a numeroase metodologii și principii de acțiune. În acest context, chiar după ce științele educației au dobândit un statut academic, ambiguitățile sunt departe de a fi eliminate și câmpul pedagogiei rămâne supus la presiuni instituționale și la lupte pentru „câștigarea teritoriului”. Există o tendință negativă de proliferare a unor „științe și miniștiințe ale educației fără educație” [12, p. 138], care este criticată de istorici și datorită faptului că ea a fost legitimată chiar și în mediul academic din țări dezvoltate, unde „facultățile propun sub titlul sforăitor de științe ale educației un fel de ghiveci universitar care juxtapune psihanaliza, medicina, psihologia, sociologia, antropologia socială, laboratoarele audiovizuale etc. – la care putem adăuga astăzi managementul, teoriile comunicării,

informatica, politologia etc. (n. n.) – pentru a ajunge la un limbaj confuz fără o unitate reală” [ibidem, p. 138].

Într-o astfel de situație, ilegitimă epistemologic (dar și etic), pentru a putea fixa anumite repere epistemologice necesare în vederea argumentării științificității domeniului, apelăm mai întâi la resursele cercetării fundamentale, hermeneutice și istorice. Aceasta ne poate oferi o imagine globală asupra procesului de evoluție a pedagogiei, dintr-o perspectivă care să permită identificarea acumulărilor semnificative din punct de vedere epistemologic, în special în zona elaborării și respectării unei anumite normativități a pedagogiei/științelor educației. Problema fiind, prin excelență, de natură epistemologică, implică o intervenție hotărâtă, analitică și, mai ales, sintetică a „filosofiei educației” chemată să răspundă la două întrebări cu puternic impact normativ: „De ce?...” și „Pentru cine?” evoluează pedagogia în direcția științelor educației, concepute ca „științe ale educației sau științe pentru educație?” [97, p. 8]. Lucrarea citată sugerează o cale pentru elaborarea normativității în P/ȘE în cadrul filosofiei educației, care are ca „primă cerință” grija pentru definirea sistematică și riguroasă „a noțiunilor și a conceptelor mobilizate pentru a risipi echivocurile și a evita confuziile (...), situând valorile și degajând semnificațiile” pentru a putea ajunge la o concepție plenară asupra educației ca și activitate și experiență de calitate specifică omului și societății, în general.

Oportunitatea elaborării normativității în P/ȘE rezultă din contradicția dintre provocările epistemologice și etice persistente de decenii, obiectivate în fenomenul crizei mondiale a educației, insuficienta maturizare epistemică a pedagogiei/științelor educației, care generează dificultăți în interpretarea fenomenelor educației contemporane și necesitatea elaborării unui model al normativității în P/ȘE.

Scopul lucrării constă în elaborarea unui model al normativității pedagogice care poate fi realizat în funcție de obiectul de cercetare specific pedagogiei (educația) și de metodologia de cercetare specifică utilizată la scară macrostructurală - ca cercetare fundamentală (istorică și hermeneutică) - și ca cercetare microstructurală aplicată, operațională, empirică, experimentală, cantitativă, dar și calitativă. Modelul reprezintă, pentru domeniul științelor educației - un mod exemplar de manifestare și expresie a științificității acestora, diferențiindu-le de pseudoștiință sau de nonștiință.

Obiectivele cercetării vizează: 1. studiul istoric și axiomatic al NP/ȘP pentru identificarea unui cadru posibil, a unor repere teoretice și paradigmatică de ordin epistemologic pentru determinarea normativității în P/ȘE; 2. evidențierea specificului normativității în P/ȘE din perspectivă istorică și axiomatică (logistică) atât prin raportare la teoriile pedagogice (din etapa preparadigmatică a pedagogiei), cât și la paradigmele

identificate în perioada modernă, clasică [Anexa 2]; 3. elaborarea unui model epistemologic ideal (în sensul conceptului de „tip ideal”, impus în cadrul științelor socioumane, de către M. Weber) al normativității în P/ȘE, necesar pentru a justifica și argumenta științificitatea domeniului, în contextul paradigmei curriculumului; 4. stabilirea câmpului epistemic al normativității în P/ȘE la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale: normă, normativitate, axiome, legi, principii, pentru întemeierea cunoașterii pedagogice într-un demers de tip normativ; 5. formularea concluziilor științifice privind NP/ȘP și justificarea științificității în domeniul pedagogiei/științelor educației: obiect de studiu, normativitate, metodologie de cercetare specifică și a recomandărilor metodologice cercetătorilor în domeniul pedagogiei, în vederea dezvoltării normativității în P/ȘE. Evidențierea criteriilor epistemice de întemeiere a cunoașterii în științele educației.

Aceste obiective specifice au fost definite și aprofundate transversal pe parcursul celor trei capitole. În cadrul lor, se urmărește evidențierea : a) cadrului istoric și epistemologic al normativității pedagogice; b) modelului de realizare al normativității care, la scară macrostructurală, se afirmă prin axiome și legi statistice aflate la baza unor principii: pedagogice, didactice, de proiectare clasică sau curriculară, de orientare școlară și profesională, de ghidare în carieră, de cercetare tematică etc.; c) limitelor epistemologice care întemeiază normativitatea pedagogiei în general, a fiecărei științe pedagogice a educației mai vechi sau mai noi, în special, prin coordonarea realității educaționale reflectate și investigate.

Metodologia cercetării științifice include metode teoretice de cercetare istorică prin documentare științifică, generalizarea, sistematizarea, analiza calitativă a conținutului ideatic al reperelor teoretice și descrierea direcțiilor de dezvoltare a P/ȘE, precum și metoda hermeneutică.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării sunt asigurate de: complexitatea temei și profunzimea investigației, de cercetare fundamentală, abordabile la nivel intra- și interdisciplinar, într-un spațiu tipic cercetării fundamentale; 1) au fost identificate reperele epistemologice paradigmatică și conceptuale ale normativității în științele educației, atât prin raportare la istoria pedagogiei (antice, moderne și postmoderne), cât și analitic, prin clarificarea și îmbunătățirea cadrului normativ existent; 2) au fost evidențiate conceptele specifice ale câmpului epistemologic al normativității, printr-o analiză critică a evoluției și a relevanței acestora la nivel diacronic și logic (de logică, logică a științei), raportat la semnificațiile conceptelor definatorii ale normativității, diferențierile și similitudinile dintre acestea; 3) elaborarea unui model epistemologic al normativității pedagogice (în sensul conceptului de „tip ideal” elaborat de M. Weber) întemeiat pe enunțuri de maximă

generalitate, conferind întregului model sintetic un aspect de noutate prin constituirea unor axiome cu statut epistemic aparte (nu necesită demonstrație), acestea fiind validate de enunțuri și practici cu valoare pedagogică perenă; 4) s-au clarificat prin studiu analitic și hermeneutic, științificitatea domeniului științelor pedagogice/educației, în conformitate cu criteriile specifice de tip epistemologic, care validează/întemeiază cunoașterea pedagogică; 5) au fost formulate concluziile științifice privind normativitatea în domeniul științelor educației, precum și direcții specifice de inserție a acestora în cadrul praxisului educațional.

Problema științifică soluționată în cercetare este una de natură epistemologică [Anexa 1]. Ea este decisivă pentru demonstrarea științificității în orice domeniu și, cu atât mai mult, în domeniul științelor pedagogice/ ale educației, care sunt de mai mult timp în căutarea unor clarificări de ordin conceptual, metodologic și normativ. Din această perspectivă, problema științifică soluționată în cercetare a urmărit: a) fundamentarea epistemică a pedagogiei/științelor educației. În raport de criteriile epistemologice consacrate istoric, am abordat prioritar problema substanței teoretice a conceptului de normativitate pedagogică, în calitate ei de variantă sau subsistem al normativității în științele socioumane. Pentru a asigura, astfel, o înțelegere a conceptului de normativitate pedagogică, am apelat la argumente de natură istorică susținute din antichitate până în modernitate și postmodernitate, în filosofie (istoria filosofiei), epistemologia generală și în epistemologia pedagogică. Pentru a susține o astfel de abordare, am avut în vedere nivelul cel mai înalt de generalizare pe care îl poate asigura normativitatea pedagogică prin: b) articularea conceptelor fundamentale ale pedagogiei, aflate și ele, în evoluție istorică, la nivel de axiome. Perspectiva istorică postmodernă ne-a condus la identificarea axiomelor pedagogiei în cadrul paradigmei curriculumului, ca formă superioară de normativitate pedagogică. Rolul axiomelor în normativitatea pedagogică este determinant pentru: c) construirea și contextualizarea legilor pedagogiei de tip statistic, legi care definesc conexiunile generale existente probabilistic între diferite laturi ale activității educaționale definite prin conceptele pedagogice fundamentale. d) identificarea și structurarea principiilor de proiectare-realizare a educației, în acest fel, vom putea da substanță epistemologică și operaționalitate pragmatică principiilor pedagogice, prin care educatorul ordonează proiectarea și realizarea educației, instruirii, orientării școlare și profesionale etc. e) elaborarea unui model al normativității în pedagogie/științele educației ca soluție complexă, integrativă propusă în cadrul cercetării, în raport de problematica științifică ridicată de tema supusă investigației, prin fixarea legăturilor organice existente între legi, principii, reguli, dezvoltate în mod special, de științele pedagogice fundamentale, aplicate în

diferite domenii (pedagogia familiei, pedagogia învățământului primar etc.) și în diferite zone interdisciplinare (filosofia educației, psihologia educației, sociologia educației).

Semnificația teoretică a cercetării este confirmată epistemologic și social, la nivel istoric, prin evidențierea evoluției pedagogiei în plan normativ și logistic; angajează procesul de științificizare a domeniului, dependent de progresul conceptual și axiomatic, paradigmatic și metodologic, în mod special, în zona normativității pedagogiei/științelor educației.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: contribuția adusă la clarificarea statutului epistemic al pedagogiei/științelor educației, argumentat disciplinar, intradisciplinar și interdisciplinar, în contextul unei clasificări bazate pe criterii epistemice clare, unitare și a unei dezvoltări metodologice, valorificabile în sistemul de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin mediatizarea acestora în Universitatea *Ovidius* din Constanța (România) și *Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”* din Chișinău (R. Moldova), în anii 2011-2016, și prin activitate didactică în cadrul programului de master. Inserția rezultatelor cercetării s-a concretizat și prin conceperea unui suport de curs universitar de masterat, sub forma unui modul adaptat, substanțial ca și conținut, integrat în cadrul cursului de bază, la masteratul de P/ȘE, din cadrul UPS „Ion Creangă” din Chișinău. Denumirea masteratului este: „Educație pentru carieră universitară”, iar cursul are denumirea: „Epistemologia științelor pedagogice”. Am conceput un suport de curs în formă modulară, denumit „Normativitatea științelor pedagogice”, acesta fiind realizat dintr-o perspectivă epistemologică - vizând cadrul epistemologic posibil al normativității în științele pedagogice/educației.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale la tema cercetării. Rezultatele investigației au fost prezentate **în reviste științifice de specialitate**: *Valori și principii ale educației în țările scandinave și influențele lor asupra învățământului românesc interbelic*, în Revista „Cultură și Comunicare”, București, 2015; Un model axiomatic al normativității în pedagogie/științele educației în: Revista de Științe socio-umane, Chișinău, 2015; *Epistemologia educației - o abordare interdisciplinară*, în Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Chișinău, 2015; în cadrul conferințelor internaționale și naționale: *Some Aspects Regarding Normativity in Educational Sciences as a Field of Research*, în: materialele Conferinței Internaționale „2-nd Cyprus International Conference on Educational Research”, Cyprus, 2013; *Discussing Normativity in Educational Sciences*, în materialele conferinței internaționale „Omul - o perpetuă provocare”, Constanța, 2013; *Normativity in Educational Sciences*, în materialele Conferinței

Internațională - „International Conferance on Education and Social Sciences”, Turcia, 2014; *Education Epistemology - A Border Subject in The Context of New Social Sciences*, în materialele Conferinței Internaționale „Education and Psychology Challenges - Teachers for The Knowledge Society”, Ploiești, 2015; *The Scandinavian Model In The Organization of Romanian Educational System during The Interwar Period*, în materialele Conferinței Internaționale „Historical Memory. The politics of Memory and Cultural Identity: România, Scandinavia and Baltic Sea Region in Comparison”, Constanța, 2015; *Normativitatea activității didactice. Clarificări și ipostazieri*, în materialele Conferinței Naționale cu participare Internațională „Consilierea școlară între provocări și paradigme”, Constanța, 2015; *The Educational Principles, Norms of Educational Theory and Practice*, în materialele Conferinței Internaționale, Venus „De la cunoaștere la intervenție în psihologie”, Venus, 2015.

Publicațiile la tema tezei – 10 lucrări științifice, articole în reviste științifice (2), comunicări la foruri științifice naționale și internaționale (5), publicații în baze de date internaționale [ISI WEB of Science, Sciences Direct, Procedia Social and Behavioral Sciences] (3).

Volumul și structura tezei include adnotare (română, rusă, engleză), introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 196 de surse.

Concepte-cheie: *axiome pedagogice, epistemologia pedagogică, legi pedagogice, normativitatea în P/ȘE, paradigma curriculumului, principii didactice, principii pedagogice.*

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** este conturat un anumit cadru epistemologic posibil și necesar pentru înțelegerea problematicii complexe a normativității în P/ȘE, raportat la particularitățile temei de cercetare și abordat la nivel de metodologie de cercetare hermeneutică (logistică axiomatică), [167, p. 125], necesar pentru a putea deduce, justifica, argumenta direcțiile principale de investigație, ce vizează: a) studiul epistemologic al normativității în P/ȘE, în perspectivă istorică; b) specificul normativității în P/ȘE; c) elaborarea unui model epistemologic al normativității în P/ȘE.

Capitolul 1, Abordarea istorică a perspectivelor epistemologice ale normativității în științele educației, oferă o analiză a problematicii lansată în *Introducere*, dintr-o perspectivă istorică și filosofică (proprie filosofiei educației, cu deschideri spre epistemologia pedagogică), este evidențiată problematica generală și particulară a normativității, plecând de la premisele acumulate anticipativ, de la pedagogia antică la inițierea pedagogiei moderne,

dezvoltată ulterior prin contribuția curentului *Educația nouă*, care adoptă un model normativ cu deschideri multiple spre postmodernitate. Important este saltul istoric, inițiat în modernitate, de la pedagogie la științele educației. Prin desprinderea treptată a gândirii pedagogice și, în general, a științei de filosofie, progresul cunoașterii, inițiat odată cu filosofia, va fi reflectat specific și în domeniul educației prin doctrinele pedagogice înnoitoare care modifică legile cercetării, principiile și regulile instruirii etc. [113, p. 99]. Premisele epistemologice în pedagogia antică constituie cele mai notabile contribuții ale filosofiei antice grecești, reflectate în pedagogia (filosofică) și care sunt asociate cu personalități de notorietate în cultura universală: Socrate, Platon și Aristotel.

Inițierea pedagogiei moderne este marcată de cercetările lui J.A. Comenius, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, F. Fröbel. Capitolul 1 prezintă criteriile normative în *Educația Nouă*: M. Montessori, O. Decroly, J. Dewey. Teoriile și paradigmele afirmate în epistemologia pedagogică sunt implicate direct și indirect în procesul de elaborare a normativității necesare în P/ȘE. De asemenea, sunt abordate aspecte referitoare la perspective contemporane în epistemologia pedagogică ale unor autori din România și Republica Moldova.

Capitolul al 2-lea, *Specificul normativității în pedagogie/științele educației*, pleacă de la identificarea paradigelor epistemologice, cu referire la modelele existente începând cu autori ce aparțin antichității grecești și până la filosofia contemporană a educației. Definirea conceptului de normă pedagogică capătă valoare de cadru de referință epistemologică, de justificare, argumentare logică și psihologică și de validare socială a oricărui demers formativ, inițiat și realizat la scara sistemului și procesului de învățământ. La acest nivel, intervine necesitatea construirii normativității specifice P/ȘE, care va rezolva problema raporturilor dintre legile și principiile instituționalizate teoretic și metodologic și practicile dezvoltate în proiectarea și realizarea educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ. Sunt clarificate, pe rând, relațiile dintre normă și normativitate, dintre axiomă și lege, dintre lege și principii, dintre principii și norme și reguli de realizare, de implementare, de perfecționare etc. Specificul normativității în P/ȘE este evident, în contextul inexistenței unor legi, omologate în mod direct epistemologic și social. Pe acest fond, normele integrate în structura unor principii interpretabile, în anumite condiții, ca legi virtuale, potențiale, au semnificația de imperative ipotetice, condiționale. Valorificăm, la acest nivel, în termeni de filosofie a educației, diferența operată de I. Kant, importantă în plan epistemologic și etic, între „imperativele categorice și imperativele ipotetice, condiționale”. Construcția epistemologică a principiilor pedagogice/didactice presupune existența unei concepții

generale despre educație și instruire, afirmată specific în contextul paradigmei curriculumului. Avem în vedere funcțiile normative multiple îndeplinite de aceste principii, în cadrul procesului de proiectare și realizare a activităților specifice domeniului pedagogic [25, p. 65]. Pe acest fond, devin și mai importante axiomele pedagogiei, necesare în condițiile construirii teoriei generale a educației, pe un fond filosofic, fixat la nivel de epistemologie pedagogică. Axiomele sunt elaborate pe baza unui raționament ipotetico-deductiv, care permite corelarea conceptelor pedagogice fundamentale, în cadrul unor demersuri ce justifică și argumentează valoarea metodologică și practică a teoriilor generale (teoriei generale a educației, dar și a teoriei generale a instruirii, ca subteorie a teoriei generale a educației). Legile pedagogice sunt legi de tip statistic, care „exprimă o relație de tip probabilistic între fenomene. La nivel de normativitate în P/ȘE, sunt abordate în sens larg, situație în care sunt situate în apropierea principiilor pedagogice. Un posibil cadru normativ al legilor pedagogice permite identificarea acestora la nivel de sistem (legea orientării educației în direcția formării/dezvoltării permanente a personalității; legea ponderii specifice a funcției culturale, legea optimizării raporturilor educație-mediu-ereditate etc.) și de proces de învățământ (legea comunicării pedagogice la nivelul repertoriului comun profesor-elev; legea transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare pedagogică etc.).

Capitolul al 3-lea, *Întemeierea normativității pedagogice/educaționale pe un model epistemologic ideal*, abordează problema esențială, complexă și extrem de dificilă a tezei, pentru realizarea căreia, în plan teoretic și practic, trebuie stabilite anumite repere epistemologice necesare pentru argumentarea științificității în domeniul pedagogiei/științelor educației: a) evidențierea problemei epistemologice a întemeierii cunoașterii, în general, și a specificului acesteia, în domeniul științelor pedagogice/educației, în special; b) repere privind evoluția normativității în pedagogie/științele educației în contextul paradigmei curriculumului; c) prezentarea și asumarea unui model de clasificare a științelor educației pe criterii epistemologice normative; d) construirea unui model-ideal (înțeles în sensul conceptului de *tip ideal* avansat de M. Weber) de elaborare a normativității în P/ȘE, valorificând cercetările fundamentale, istorice și hermeneutice, obiectivate în literatura de specialitate. Elaborarea unui model epistemologic al normativității în P/ȘE trebuie să se raporteze întotdeauna la cele trei repere ale științificității [25, p. 47-67]: a) obiectul de cercetare specific, care este concentrat la nivelul a ceea ce constituie esența educației; b) metodologia de cercetare specifică științelor educației; c) normativitatea specifică pedagogiei/științelor educației „vizează ansamblul conexiunilor cu caracter obiectiv, general, esențial, necesar, existente la nivelul educației/instruirii, în proiectarea, realizarea și

dezvoltarea acestor activități prin acțiuni proprii”. În raport cu modelul clasic al științificității, normativitatea este asigurată prioritar pe baza legilor. În cazul științelor socioumane (deci și al pedagogiei/științelor educației), „legile, ca exponente ale normativității, au un caracter probabilistic, urmare a intervenției factorului subiectiv” (inexistentă în cazul naturii, respectiv al legilor din științele naturii). Capitolul al III-lea include și descrierea unui model de clasificare a științelor educației pe baza unor criterii epistemologice unitare, care funcționează ca și criterii ale științificității domeniului P/ȘE.

Demersul propus reconstituie, astfel, drumul pedagogiei spre stadiul de „știință normală” sau de „știință matură” ce valorifică practic conceptul epistemologic-cheie de paradigmă în știință, elaborat și difuzat în spațiul academic internațional de marele epistemolog american

Th. Kuhn [136, p. XVII].

Concluziile generale conțin principalele rezultate ale cercetării reperelor epistemologice de elaborare a normativității în P/ȘE și **recomandări** cercetătorilor în domeniul pedagogiei, în vederea dezvoltării normativității în P/ȘE.

1. ABORDAREA ISTORICĂ A PERSPECTIVELOR EPISTEMOLOGICE ALE NORMATIVITĂȚII ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

1.1. Premise epistemologice în pedagogia antică: Socrate, Platon, Aristotel

Pedagogia tradițională, clasică, are o „logică filosofică pe care o putem interpreta sub două aspecte: atașamentul său față de filosofie și epistemologia sa caracteristică”. Referința la sursele sale filosofice multiple reprezintă o forță și o resursă importantă a pedagogiei tradiționale, cu referire la filosofia antică greacă și modernă. Acest fapt permite surselor filosofice respective să se recunoască între ele, să se completeze într-un cadru de referință relativ sistematizat, chiar dacă, în anumite împrejurări, ele se opun unele în raport cu altele [127, p. 125-126].

Din antichitate până în perioada contemporană, metodele de cunoaștere și investigare a realității și de atingere a adevărului, au cunoscut mai multe etape de evoluție. Știința a influențat, prin căutările sale, descoperirile de tip paideutic, semnificative în plan pedagogic. În acest sens, destinul științei este strâns legat de cel al pedagogiei. În mod analogic, evoluțiile pedagogiei sunt legate de destinele generale ale științei. Progresul științific se reflectă și în educație. Când un novator modifică legile cercetării adevărului, alți reformatori modifică, la rândul lor, regulile educației. Unei noi logici și paradigme a științei, îi corespunde, aproape în mod necesar, o nouă pedagogie, ca acțiune, dar și ca teorie [113, p. 99].

O abordare istorică, o doctrină sau o contribuție ce aparține istoriei pedagogiei, are forță explicativă, în măsura în care evenimentele pe care acestea le conțin sunt guvernate de legi ale naturii și societății la care istoricul are acces. Astfel, „legile de acest gen reprezintă preocuparea principală a științelor sociale” [62, p. 232].

Cele mai notabile contribuții în cadrul filosofiei antice grecești și a pedagogiei filosofice le întâlnim la Socrate, Platon și Aristotel. Aceste mari personalități ale antichității sunt implicate în descoperirea și înțelegerea legilor și principiilor care guvernează, deopotrivă, știința și educația, concepute, în mod original, la nivelul unui model complex și profund, rămas în istorie sub numele de *Paideia*. Astfel, dincolo de filosofia sa remarcabilă, Grecia antică a avut și o pedagogie a sa, deoarece a avut oameni de stat, legislatori și filosofi de marcă, primii dintre aceștia legiferând practicile, detaliile educației, cei din urmă cercetând, prin teoriile lor, principiile care stau la baza dezvoltării sociale și a sufletului uman.

Educația, ca și celelalte aspecte ale activității și ale cunoașterii umane, s-a dezvoltat, în modernitate, sub influența antichității grecești [113, p. 14].

„Achizițiile cu valoare certă ale pedagogiei s-au realizat prin două modalități esențiale. Pe de o parte, îndelungata experiență educațională a umanității a determinat decantarea unor valori perene (poate chiar eterne) ale pedagogiei în toate laturile educației [...], pe de altă parte, achizițiile așa numitei pedagogii temporalis, realizată pe bază de investigație teoretică sau cu metode obiective, au putut infirma rareori aceste decantări seculare. Valorile pedagogiei perennis, verificate de cercetarea științifică – obiectivă sau de tip hermeneutic, ar putea constitui fundamentul unei științe unitare a educației” [49, p. 40, 41].

Căutarea principiilor cunoașterii a dobândit, prin Socrate, forma unei științe a moralei și a cunoașterii de sine. Socrate este filosoful care întemeiază știința moralei pe autoritatea rațiunii teoretice, luând ca punct de plecare principiul înscris pe frontispiciul templului de la Delphi („*Cunoaște-te pe tine însuși!*”). Toate celelalte patru sentințe constituie tot atâtea principii ale cunoașterii de sine (știința moralei) și, implicit, ale educației, pe care vechii filosofi greci erau chemați să o realizeze în favoarea cetățenilor liberi. Iată celelalte sentințe cu rol de principii directe ale științei moralei: „*Tu ești zeu*”, „*Zeului onoarea*”, „*Supune-te legilor!*”, „*Cruță timpul!*” Sursa științei autentice este intrinsecă omului, ea rezidă în cunoașterea de sine. Influența exercitată de aceste principii de natură morală asupra culturii occidentale, este una notabilă, un exemplu în acest sens îl reprezintă filosoful și patrologul latin, la rândul său magister, Aurelius Augustinus. În lucrarea „*De Vera Religione*”, autorul latin afirmă, referindu-se la cunoașterea de sine: „*Noli foras ire, in teipsum redi; in interiore hominis habitat veritas; Et si tuam naturam mutabile inveneris, transcede teipsum. Illuc ergo tende, unde ipsum lumen rationis accenditur*” („*Nu căuta în afara, întoarce-te în tine însuși, în interiorul omului sălășluiește adevărul. Și dacă descoperi că natura ta este schimbătoare, depășește-te chiar pe tine însuși. Așadar, îndreaptă-te înspre acel loc în care, însăși lumina rațiunii este aprinsă*”) [187]. Acestea sunt cuvintele prin care E. Husserl își încheia prelegerile de la Paris din 1929, precum și *Meditațiile carteziene* din anul 1931, relevând accentul husserlian pus pe redescoperirea subiectivității ca *Weltanschauung* (perspectivă asupra lumii) [46, p. 430].

Socrate considera că trezirea, scoaterea la suprafață a adevărului este doar o problemă de dibăcie metodică, numită de el, Μαμευτική τέχνη („*arta moșitului*”). Expunerea euristică (ἐπιμνησία, în lb. gr.) își are originea în arta poezilor (e.g. Homer) și s-a dezvoltat în Grecia pornind de la nevoile învățământului, ale instrucției [14, p.31]. Ea își păstrează actualitatea ca metodă didactică modernă și chiar postmodernă, sub numele de metoda conversației euristice.

În centrul științei moralei, care stă la baza educației morale, de care s-a ocupat Socrate, stă asumptia (ipoteza) conform căreia adevărul se află ascuns în sufletul fiecăruia, iar scoaterea sa la iveală se poate realiza prin intermediul *logosului universal*, manifestat prin dialogurile socratice,

susținut și finalizat cu ajutorul metodei maieutice. Această „trezire – scoatere” a adevărilor din suflet înseamnă nu doar conștientizarea și înțelegerea lor, dar și o conversiune a sufletului, în vederea dobândirii capacității de practicare efectivă a lor. Cunoașterea teoretică a adevărilor sufletului reprezintă, după Socrate, și o purificare – κάθαρσις (*Katharsis*), constituind principiul fundamental al învățaturii socratice și al metodologiei sale de realizare prin metoda Μαιευτική τέχνη (în lb.gr.- *arta maieuticii*) [56, p. 296-297].

Inducția reprezintă, în conformitate cu precizările oferite de Aristotel, în tratatele sale de logică (Categorii), cercetarea faptelor singulare, particulare și ajungerea la concluzii care au un caracter probabil. Pentru Socrate, inducția presupune cercetarea faptelor. Aceasta nu este expresia unui raționament inductiv propriu-zis, de tip aristotelic; este expresia cea mai înaltă a gândirii, care conduce spre o definiție, considerată ca fiind certă [56, p. 301].

Faptele supuse cercetării prin intermediul raționamentelor inductive, nu sunt de tip empiric, ci reprezintă cunoștințe subiective, acumulate de cunoașterea umană, opinii (doxa) subiective ale oamenilor, ce vizează domeniul moral. Educația morală, prin extensie și aprofundare, implică practicile paideutice derivate din valorile generale susținute în dialogurile și filosofia socratică, printre care amintim: binele, virtutea, pietatea, răul etc. [ibidem, p. 301].

În ansamblul metodei socratice, inducția, ca procedeu normativ, avea rolul de a realiza legătura între metoda maieutică și ironie (ca procedeu). Ea constituie astfel, definiția-corolar a metodei socratice. Rolul inducției este acela de a resemnifica și a reconstitui unele experiențe subiective ale celor investigați dialogal, în scopul obținerii clarității și evidenței pentru înlăturarea confuziilor, a idolilor dobândiți prin formarea sau educația influențată pregnant, în acea epocă, de sofisti. Această formare, educație de tip clasic, va fi mereu preocupată de eliminarea „*idolilor*” (influențelor sofistilor) gândirii și de constituirea unor principii clare și distincte, care să stea la baza cunoașterii omenești.

Demersurile filosofilor de mai târziu, ale lui F. Bacon și R. Descartes, dar și ale celui mai de marcă reprezentant al Umanismului și Realismului pedagogic modern, J.A. Comenius, vor fi angajate în eliminarea gândirii de sub influențele nefaste. Aceștia vor urmări, în special, constituirea unor principii sigure, clare și distincte ce stau ca fundament al oricărui demers de cunoaștere, care pretinde dobândirea unui caracter științific. Din această perspectivă, ca inițiator al unui demers de cunoaștere ce vizează adevărul și principiile ce stau la baza unei cunoașteri sigure, certe, Socrate este, deopotrivă un înțelept, dar și un magister, un epistemolog (în sensul etimologic al termenului), dar și un educator, stăpânind deplin arta conducerii sufletului – Ψυχαγωγική τέχνη (*psychagogé téhne*).

Finalitatea metodei socratice era elaborarea unei științe morale cu caracter universal și necesar, cu deschideri pedagogice multiple, evidente. Etapa cea mai importantă în elaborarea unei astfel de științe socratice - neconcretizată însă, ar fi fost sistematizarea tuturor acestor elemente într-un tot unitar, cât și evidențierea principiilor științei respective.

Concepția pedagogică a lui Platon, cel mai strălucit discipol al lui Socrate, poate fi înțeleasă prin analiza dialogului „*Republica*”, precum și a altor dialoguri. În cadrul lor, filosoful antic revine asupra unor concepte și idei deja analizate.

În dialogul „*Republica*”, Platon acordă un loc important principiilor directoare ale educației războinicilor și magistraților. Principiile educației erau constituite în gândirea lui Platon, în funcție de apartenența socială a indivizilor într-un sistem divizat după modelul castelor hinduse, în trei caste: muncitorii și meșterii (artizanii), războinicii și magistrații. În măsura în care nu acordă o mare importanță și valoare educației muncitorilor și artizanilor, Platon le prescrie acestora învățarea unei meserii, adică abordarea aspectelor practice ale științei, ale cunoașterii umane – *Επιστήμη πρακτική* (în lb.gr. *știința practică*). În privința principiilor proprii clasei războinicilor și a magistraților, Platon le enunță cu minuțiozitate, identificându-le trăsăturile definitorii. Educația acestor categorii sociale superioare cuprinde două niveluri: muzica și gimnastica, educația magistraților, a legiuitorilor, impune o instruire de nivel superior de tip filosofic. „*Aceștia sunt inițiați în toate științele precum și în metafizică. În acest context, conducătorii statului trebuie să fie, nu preoți ca în Orient, ci savanți și filosofi*” [113, p. 23]. În concepția lui Platon, o bună educație este aceea care oferă corpului și sufletului întreaga frumusețe și perfecțiune de care acestea sunt capabile [ibidem, p. 26]. Relația dintre educația fizică și educația intelectuală, muzicală etc. are valoare normativă explicită. Platon este inițiatorul unui set de reguli și principii destinate educației magistraților și războinicilor - categorii sociale care se supuneau, în concepția filosofului atenian, unei educații fondate pe concepția dualistă platonicească despre lume și viață. Muzica și gimnastica reprezentau două părți distincte ale unei educații de elită, continuând de asemenea, inițierea, cu studiul științelor, precum și al metafizicii. Într-un dialog mai târziu al operei sale, în „*Legile*”, Platon corectează cea mai mare parte dintre ideile sale despre educație, prezentate anterior în dialogul „*Republica*”. Astfel, „*filosofia coboară din nou pe pământ și se adaptează la situația reală a umanității.*” Renunțând la sistemul castelor, Platon va aplica în mod egal tuturor discipolilor/elevilor, indiferent de proveniența lor socială, prescripțiile educative de ordin teoretic și practic, o bună educație fiind definită astfel: „*Numesc educație acea virtute, așa cum apare ea la copii, atunci când sentimentele de bucurie și de tristețe, de iubire și de ură, care apar în suflet, sunt conforme ordinii*” [113, p. 27]. Principiul pedagogic al virtuții (în lb.gr. ἀρετή) constituie, astfel, baza

morală a normativității în educația platoniciană. Unul dintre principiile fundamentale care decurg din concepția platoniciană este reprezentat de anterioritatea sufletului față de corpul fizic (soma). De aici decurge principiul paideutic al anteriorității educației sufletului în raport cu educația fizică. Demersul educativ este cel prin care cunoașterea pornește mai întâi de la lumea aparențelor sensibile, susținând apoi că adevărurile eterne și esența tuturor lucrurilor pot fi descoperite, prin intermediul unui lung parcurs de formare și instruire. Arta de a educa pe alții (paideia) este, în concepția filosofului grec, mai mult un meșteșug, o artă, care vizează cunoștințe teoretice, dar și dobândirea unor abilități practice [Anexa 3]. Această concepție asupra educației nu trebuie scoasă din contextul cultural în care a apărut ori extinsă sau înțeleasă în sensul conceperii contemporane a pedagogiei ca fiind o artă (în sensul actual al termenului). Arta este o cunoaștere realizată preponderent prin imagini artistice, iar pedagogia - o cunoaștere realizată preponderent prin experiențe, concepte, noțiuni și categorii. Doar în educația artistic-estetică cunoașterea se realizează preponderent prin imagini artistice. Din păcate, o didactică a artelor se află, în perioada contemporană, abia la începutul unui proces dificil de recunoaștere științifică. [165, p. 66-93]. Un alt principiu al pedagogiei lui Platon îl reprezintă specificul educației morale care este, cu precădere, o educație artistică. „Sufletul se ridică spre bine, prin frumos” [113, p. 25]. Acest concept specific filosofiei antice grecești și concepției acesteia despre educație, pune în prim plan ideea de bine și frumos [113, p. 25]. Acești doi termeni sunt deseori asociați în gândirea și limbajul specific filosofiei și educației din perioada antică greacă (idealul grec clasic al Kalogahathiei). Din această perspectivă, muzica ocupă un loc important în educația intelectuală, precedând, ca parte a formării, gimnastica. Este principiul conform căruia, înainte de formarea corpului fizic, este necesară, cu precădere, formarea sufletului, aceasta deoarece, dezvoltarea virtuților sufletului conferă corpului fizic întreaga perfecțiune de care acesta este capabil [113, p. 26].

În antichitatea greacă, primul filosof care s-a preocupat de metoda științei, ca parte a întregului său sistem de gândire, incluzând și preocupările legate de educație, a fost Aristotel. Principiile cele mai generale ale cunoașterii umane au constituit, la Aristotel, obiectul preocupărilor sale principale, concretizate în lucrări de referință precum „*Organon*” și „*Metafizica*”. Deoarece lucrarea sa despre educație s-a pierdut, după mărturia lui Diogene Laertios, nu dispunem decât de câteva schițe imperfecte, precum și de unele părți extrase din scrierile morale și politice.

În „*Categorii*” însă, lucrare apreciată de C. Noica drept „o mare carte a umanității”, putem identifica principiile generale ale gândirii, aplicabile și în zona educației. Concepția aristotelică despre principiile paideutice, anticipează normativitatea educației. Aceasta își are rădăcinile în

concepția despre știință și în metodele sale specifice. Prin urmare, în analiza principiilor educației vom aborda mai întâi, aspecte legate de epistemologia și logica aristotelică, urmând ca, apoi, să evidențiem principiile și legile aparținând pedagogiei aristotelice, asumate mai mult sau mai puțin explicit. *Organonul* lui Aristotel este lucrarea în care se regăsesc primele încercări sistematice în domeniul logicii, metodei științei și teoriei cunoașterii. Astfel, Stagiritul considera, referindu-se la natura cunoașterii științifice, următoarele: „Suntem de părere că avem cunoaștere absolută despre un lucru, nu în felul sofștilor, adică una accidentală, ci atunci când credem că cunoaștem cauza de care depinde lucrul, anume, ca fiind cauza lui și nu a altuia, și apoi, când am înțeles că este imposibil ca el să fie altfel decât este. Este evident, acum, că cunoașterea științifică este de acest fel [5, p. 78]. Demonstrația este, pentru Aristotel, metoda specifică științei. Prin urmare, orice știință trebuie, în mod necesar, să aibă o structură deductivă. Instrumentul preferat al raționalismului științific este, conform „*Analiticilor secunde*”, silogismul [52, p. 950]. Demonstrația prin silogism este însuși scopul științei, deoarece acest tip de raționament permite descoperirea cauzei lucrurilor și nu există alt fel de cunoaștere decât cea cauzală. Această cunoaștere demonstrativă (fondată pe demonstrație), și care are ca instrument silogismul, este de tip științific, deoarece este singura care îndeplinește câteva criterii de bază cu valoare normativă, concentrând capacitatea anticipativă: 1) de a fi cauzală, 2) de a fi obținută prin raționament deductiv, 3) de a avea un caracter de necesitate. În gândirea lui Aristotel, metoda științifică este deductivă. În sens normativ, orice cunoaștere empirică trebuie obținută prin inferență deductivă. Aristotel conferă un rol și inducției, în cunoaștere, prin prezența senzației și experienței: „senzația dă acces la substanțele prime și la substanțele secunde, generând memoria, care, la rândul ei, sintetizează experiența. Această sinteză permite accesul la cunoaștere, deoarece inducția pe care o presupune permite perceperea universalului. Cu toate acestea, la cunoașterea *stricto sensu* nu se poate ajunge decât după ce acest proces lasă locul inferenței deductive. Aceasta permite perceperea cauzei și este singura care poate garanta necesitatea și certitudinea.” [ibidem, p. 253-255]. Principiile specifice ale oricărui lucru nu sunt demonstrabile, acestea, împreună cu știința căreia îi aparțin, au o suveranitate absolută. Cunoașterea științifică trebuie să fie dedusă din principiile proprii ale unei științe, nu din cele aparținând altei științe, acest fapt conferă caracter autonom științei, iar descoperirea acestor principii se realizează cu ajutorul inducției [5, p. 104, 105].

La acest nivel, P. Aubenque [7, p. 7, 8] are în vedere semnificațiile originare ale conceptului $\alpha\rho\chi\acute{\eta}$ (în lb.gr. - *principiu*), la Platon și Aristotel având semnificația, în ordine metafizică, de principiu nedemonstrabil. În ordine fizică, semnifică cauza unei acțiuni, a mișcării ($\text{Ἡ } \alpha\rho\chi\acute{\eta} \text{ τῆς κινήσεως}$, în lb. gr., „cauza care este originea unui efect”) [104, p. 827], ceea ce

generează un efect, prima cauză eficientă („mișcătorul nemișcat” - ca și cauză a tuturor lucrurilor), din care ceva provine și în care se originează, fundamentul și, în ordine logică, semnifică principiile demonstrației. Analizând conceptul de *principiu* și cel de *lege* dintr-o perspectivă modernă, a filosofiei apriorismului kantian, ele semnifică diferit. Cei doi termeni, *principiu* și *lege*, sunt deseori, folosiți ca sinonime. Între ei există, totuși, o mare deosebire: *principiile* sunt formulate de oameni, deci sunt categorii ale gândirii subiective (autoreflexive-Kant), iar *legile* și *legițile* sunt cele care exprimă determinațiile (care sunt obiective) lucrurilor, deci sunt categorii ale gândirii raționale (Kant, „*Critica facultății de judecare*”).

Normativitatea de tip deductiv, care nu exclude rolul inducției, oferă sugestii pedagogice valorificabile în epoca modernă a educației pe care o va inaugura J. A. Comenius, în secolul al XVII-lea.

În capitolul al II-lea al „*Metafizicii*”, Aristotel consideră filosofia primă ca fiind o știință a înțelepciunii, care are drept obiect de studiu cauzele prime aflate dincolo de lumea fizică („*meta ta physika*”, în lb. gr. „dincolo de lumea fizică”). Una dintre caracteristicile acestei științe este exactitatea, care nu este decât un alt nume pentru claritatea obiectului de studiu. Astfel, „științele cele mai exacte sunt acelea care sunt în cea mai mare măsură științe ale principiilor” [7, p. 33].

În ordinea cunoașterii, platonicienii împărțeau cunoașterea speculativă în trei ramuri: morala, fizica și dialectica. Aristotel distinge în acest sens, trei tipuri de propoziții: unele sunt etice, celelalte sunt fizice și, în sfârșit, altele sunt logice [ibidem, p. 33].

Pentru Aristotel, adevărata cunoaștere se desfășoară conform unei ordini care nu este doar logică, ci și cronologică, sugerând o recunoaștere a rațiunii istorice, abordată epistemologic. Astfel, nicio demonstrație nu este posibilă dacă nu presupune adevărul premiselor sale. În filosofia greacă antică, premisele unui silogism, înțelese ca și cauze ale lucrurilor, aveau o demnitate logică și ontologică în raport cu concluziile: „Când zic că premisele unei cunoștințe demonstrate trebuie să fie prime, înțeleg că ele trebuie să fie principii potrivite, întrucât premisă primă și principiu sunt totuna.” Atunci când demonstrația este întotdeauna ceva început, nu este posibilă o demonstrație a începuturilor: premisele primului silogism vor fi prime și nedemonstrabile.” [5, p. 78]. Adevărata cunoaștere este, în gândirea Stagiritului, una a cauzelor (*aitia*), adevărul despre acestea fiind necesar [ibidem, p. 79], în timp ce opinia (*doxa*) este o cunoaștere de tip contingent (*symbebekos*) [5, p. 174].

Epistemé este o cunoaștere demonstrativă, silogistică, științifică, opusă lui *doxa* [74, p. 93]. Toate aceste considerații sunt enunțate într-un context logic. Cauzele la care se referă Aristotel sunt premisele unui silogism și, în același timp, cauzele concluziei. Din punct de vedere ontologic, *epistemé* (cunoașterea științifică) este abordată la începutul *Metafizicii*. Sensul

conceptului de cunoaștere în acest tratat al *filosofiei prime* este cel referitor la cunoașterea cauzelor ființei, dintre care cunoașterea cauzelor prime este tipul cel mai înalt de cunoaștere, adică înțelepciunea (sophia). Clasificarea științelor, în concepția aristotelică, se află în *Metafizica* [4, p. 227, 230] [Anexa 3]. Sensul concepției despre „epistemé” este de „corp organizat de cunoștințe raționale care are un obiect propriu de studiu, abordabil din unghiuri diferite” [ibidem, p. 227-230]. Această diviziune este prezentată în funcție de specificul fiecărei științe, care poate fi evidențiată la nivel de model al cunoașterii: prima categorie include științele care au drept obiect de studiu binele vizat de acțiune; a doua categorie are drept obiect de studiu specific aplicarea cunoașterii; a treia categorie are drept obiect de studiu formalizarea cunoașterii (adevărul formal).

La Platon, artele sunt împărțite în: arte achizitive și separative, arta katharctică a lui Socrate (maieutiké tehne), și artele productive (poietiké tehne).

Dacă pentru sofisti (Protagoras, de exemplu) educația reprezintă o artă de tip practic, (praktike tehne, în sensul platonician de artă, meșteșug) vizând să formeze indivizi care să fie buni cetățeni [127, p. 32-33], în concepția lui Aristotel, „scopul educației este acela de a lucra la instruirea omului pentru ca acesta să devină capabil să cunoască universalul” [ibidem, p. 36].

Aristotel, însuși, se considera un pedagog, nu în sensul sofistilor, ca un demagog al opiniilor (doxa), ci ca un înțelept (sophos) în căutarea cauzelor ultime, a principiilor, a universalului (lucrul în sine), a esenței lucrurilor, ca finalitate ultimă a demersului paideutic.

Atât Aristotel, cât și Platon critică încercarea sofistilor de a face din paideutiké tehne (arta sau meșteșugul educației) o îndeletnicire de tip productiv (poesis). În concepția lor, educația este mai degrabă, o formă de acțiune care vizează faptul că *omul se constituie în mod esențial, ca un creator de sine însuși* [127, p. 36] (evid. n. - F.O. C.). Această construcție permanentă de tip reflectiv face din educație deopotrivă o artă, un meșteșug, în sensul socratic și platonian al termenului (arta katharctică a lui Socrate este poietiké tehne, știință aplicată). Din perspectivă aristotelică, educația reprezintă o știință a acțiunii de tip practic, situată în aceeași categorie a științelor practice în care se află etica și politica [Anexa 3].

În conceperea educației, Aristotel optează pentru dezvoltarea progresivă a naturii umane în trei etape succesive distincte: a) dezvoltarea corpului prin exerciții fizice – educația fizică; b) dezvoltarea instinctelor, a senzațiilor, a percepțiilor – educația emoțional-spirituală; c) dezvoltarea inteligenței și a gândirii – educația intelectuală.

Prin această clasificare a etapelor de evoluție pedagogică, educațională, considerăm că Aristotel este cel dintâi inițiator al conceptului de dezvoltare, care se va regăsi, ulterior, în psihologia dezvoltării de la S. Freud, la Kollberg și J. Piaget.

În funcție de aceste trei stadii de dezvoltare formativă, Aristotel consideră că trebuie să se realizeze o progresie graduală, raportată la fiecare nivel de vârstă, atât în privința exercițiilor fizice, cât și a disciplinelor studiate de către elevi. „Corpul fizic trebuie, în mod necesar, să constituie obiectul celei dintâi instruiri, urmând apoi partea sufletului care este sediul dorințelor”. Pe de altă parte, adaugă faptul că „nu trebuie să încetăm de a avea în vedere inteligența, în îngrijirea sensibilității și nici să scăpăm din vedere sufletul, în educația oferită corpului fizic” [113, p. 31], prin urmare, Aristotel este și primul filosof al educației, care a menționat unitatea triadică a ființei umane: biologică-spirituală-intelectuală, readusă în spațiul educațional românesc în actualitate de Vl. Pâslaru [70, p. 13-15]. Anterioritatea educației fizice în raport cu educația intelectuală constituie un principiu al educației aristotelice. În privința educației intelectuale și a celei morale, Aristotel consideră că acestea ar trebui să înceapă de la vârsta de cinci ani, cu toate că dezvoltarea inteligenței ar trebui să înceapă încă din primii ani de viață. Gramatica, gimnastica, muzica și desenul reprezintă, după Aristotel, elemente de bază ale educației intelectuale. În gândirea greacă despre educație (paideia), exista credința conform căreia muzica exercită o influență majoră asupra educației morale a unui popor. Această considerație, îl determină și pe Aristotel să acorde un rol important educației muzicale.

Educația morală l-a preocupat îndeosebi pe Aristotel, care, asemenea magistrului său Platon, a insistat asupra nevoii de a forma deprinderile morale. Tratatul, în cadrul scrierilor sale de etică („Etica Nicomahică”), a diferitelor virtuți umane, reprezintă o preocupare centrală a gândirii lui Aristotel despre importanța acestora în educația morală. Principiul care stă la baza acestui sistem de educație este reprezentat de superioritatea epistemologică a științelor teoretice în raport cu cele practice. Tot în plan normativ, acest principiu exprimă credința comună, în mentalitatea acelei epoci, că tot ceea ce are o utilitate practică reprezintă conținuturi care sunt nedemne de un cetățean liber. Prin urmare, principiul fundamental care stă la baza educației propuse de Aristotel în Lyceum este următorul – „studiile intelectuale sunt singurele care au drept scop elevarea spiritului cu ajutorul gândurilor nobile, care decurg din științele teoretice” [113, p. 33].

1.2. Inițierea pedagogiei moderne: J. A. Comenius, J.-J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, F. Fröbel

J.A. Comenius (1592-1671) este cel care inițiază o gândire sistematică asupra educației fondată pe principii didactice și pedagogice, expuse în opera sa fundamentală „Didactica Magna” („Marea didactică”), tipărită în limba latină în 1657. Este contribuția sa cea mai importantă pentru că promovează o gândire specifică pedagogiei ca domeniu distinct de cunoaștere și de acțiune. Prin „Didactica Magna”, J.A. Comenius fondează prima teorie a instruirii, constituită

dintr-un sistem de principii specifice. Cel mai important este principiul intuiției, care susține concepția sa bazată pe un realism umanist, natural. Este urmarea paradigmei pe care o promovează, ca un indicator de bază al normativității, care constă în conformitatea educației cu natura perfectă creată de Dumnezeu. Pentru a atinge un astfel de ideal, Comenius preconizează aplicarea unor metode specifice de cunoaștere a elevilor, bazate pe principii pedagogice, prin care să se realizeze, în consecință, un învățământ bazat pe intuiție, opus celui scolastic, medieval.

Această lucrare marchează contribuția lui Comenius la promovarea unei normativități pedagogice bazate pe: a) un model ideal de educație, influențat de formația sa teologică și filosofică – conformitatea educației cu natura perfectă creată de Dumnezeu; b) un sistem de principii generale (pedagogice) și speciale (didactice); c) un sistem organizat de instruire, conceput, pentru prima dată în lume, pe clase și lecții; d) un ideal renescentist al educației, cu valoare individuală și socială, concentrat în ceea ce constituie misiunea învățământului, care reprezintă „arta de a învăța pe toți toate” (nu în sens *enciclopedic*, ci în sens formativ, cu accent pe ceea ce este esențial pentru pregătirea omului pentru viață, dar și pentru eternitate); e) o recunoaștere a educabilității, a puterii educației de a ridica natura umană spre împlinirea unor scopuri legate de educația morală, religioasă, intelectuală și fizică.

Înțelegând din această perspectivă normativă, „Didactica Magna” este „un discurs al metodei” în câmpul epistemologic al pedagogiei, comparabil cu ceea ce a reprezentat în filosofie *Discursul asupra Metodei* al lui R. Descartes. În general, secolul al XVII-lea este străbătut de revoluția inițiată în conceperea educației. În acest context, J.A. Comenius este supranumit un „Galilei al educației”, capabil să realizeze pentru pedagogie ceea ce G. Galilei a construit pentru fizică. Gândirea pedagogică a lui Comenius se înscrie în spiritul științific al epocii sale. Ea apare ca un ecou al unei revoluții științifice necesare și în educație. Anticipează astfel, în plan metodologic și normativ, saltul spre constituirea unei pedagogii științifice atât de necesară omului, privit individual și societal, în ansamblul său. Comparația cu G. Galilei nu este întâmplătoare. Savantul italian a descoperit legile importante ale naturii, care au devenit apoi părți integrante ale fizicii teoretice și ale astronomiei (legile pendulului, legile căderii corpurilor etc.). Opera sa va fi continuată de G. Bruno și N. Copernicus, care vor marca revoluția științifică de cunoaștere a legilor universului. I. Newton va fonda această revoluție pe experimente care consacră forța metodologică și normativă a științei moderne.

În plan istoric, Comenius anticipează astfel de mișcări necesare pentru scientizarea domeniului de cercetare a educației, cercetări realizabile în timp. El are intuiția faptului că o cercetare, în pedagogie, nu se poate fonda pe subiectivitate. Înțelege, astfel, specificul pedagogiei, ca viitoare știință specializată în studiul educației. Știința educației, pe care o căuta

Comenius, apelează deja la concepte specifice și la metoda intuiției, necesare în calitate de/cu valoare de criterii normative, indispensabile procesului de depășire a oricărei tendințe de abordare subiectivă a educației, chiar dacă, evident, didactica nu putea să fie o știință în sensul impus acestui concept de către R. Descartes și G. Galilei.

Rațiunea exemplificată de Comenius în educație, hrănită din cunoaștere și credință, vizează „arta de a-i învăța pe toți toate”, nu oricum, ci utilizând concepte, metode și norme pedagogice. El face apel la conceptul de *ordine*, premergător celui de lege, folosit de savanții secolului XVII, promotorii revoluției în știință de la G. Galilei la N. Copernicus. Comenius extinde semnificația conceptului normativ de ordine, de la natura fizică la natura spirituală, la viața omului și a societății. El are în vedere ordinea specială, realizată sau realizabilă prin mijloacele și posibilitățile educației, educație concepută *normativ* la un nivel principial – astăzi i-am putea spune paradigmatic – superior în căutarea permanentă a conformității educației cu natura perfectă a ființei umane, creată de Dumnezeu.

J.A. Comenius acționează ca un umanist aflat în căutarea legilor care trebuie cunoscute și adâncite, specificate și aplicate cu grijă și răspundere specială în domeniul educației. El se confruntă cu multitudinea faptelor prezente în lumea educației, a învățămîntului, fără legătură între ele, fapte mult prea numeroase și uneori mult prea contradictorii, care nu pot fi ordonate în lipsa unei *normativități*. *Ordinea*, echivalentul latin al conceptului grec de *cosmos*, care semnifică o lume unitară, trebuie așezată și la baza educației. Educația, însăși, trebuie să devină o lume unitară, care evoluează în ordine, în armonie, în frumusețe. Provocările sunt foarte mari, cu precădere, în condițiile în care această lume unitară este sau pare a fi în soluție calitativă și ontologică, în contextul „revoluției științifice” din secolul al XVII-lea, care creează, voit sau nu, o anumită ruptură sau discontinuitate între „Legile Cerului” (în tradiția vetero-testamentară și iudeo-creștină, reprezentate de *Decalog*) și „Legile Pământului”.

Comenius concepe educația la un nivel de normativitate universală, superioară, ca un mijloc prin care *Legile Cerului* și *Legile Pământului* pot să fie interconectate. Normativitatea sa pedagogică are o astfel de menire exprimată metaforic, cu exactitate, în paradigma conceperii educației în conformitate cu Natura perfectă creată de Dumnezeu, valorificată pedagogic în termenii pedagogiei și pansofiei sale [25, p. 40].

Plecând de la această paradigmă, care anticipează modelele formative ale pedagogiei moderne din secolele al XIX-XX-lea, Comenius propune în „*Didactica Magna*” un set de principii, care sunt încă de actualitate, constituind argumente epistemologice solide în favoarea unei *normativități* specifice pedagogiei [27, p. 10]:

I) Principii ale educației permanente – principiile prelungirii vieții prin educație;

- II) Principiile instruirii școlare: a) principiile generale ale predării și învățării;
b) principiile predării și învățării lesnicioase; c) principiile predării și învățării temeinice;
d) principiile învățării concise și rapide.

Plecând de la această platformă normativă superioară, Comenius deduce principiile didactice necesare, care trebuie cunoscute și respectate permanent în realizarea activităților din învățământ, organizate pe clase și lecții. Ele sunt construite în jurul principiului intuiției, care exprimă cel mai bine nu doar esența normativității, în pedagogia/didactica lui Comenius, ci și sursa aplicării sale la un nivel metodologic eficient.

J.-J. Rousseau (1712-1778). Înțelegând din perspectivă istorică, normativitatea definește ansamblul de legi și principii consacrate (și) prin contribuția unor autori celebri (Comenius, Rousseau etc.), afirmați în istoria pedagogiei, precum și prin generalizarea cerințelor impuse de practica pedagogică, în general, în activitatea didactică, în mod special. În contextul analizei operei lui Comenius și Rousseau reținem: a) concepția generală, aflată la baza normativității; nu putem înțelege normativitatea fără fixarea concepției generale despre educație, instruire, învățământ, a pedagogilor respectivi (în cazul dat, Comenius, Rousseau); b) principiile pedagogice sunt dezvoltate, în mod explicit, sau pe care le putem deduce, implicit, prin analiză istorică, diacronică.

În concepția proiectată de J.-J. Rousseau, cu talent artistic/literar și spirit politic/civic vizionar, principiul coordonator este acela că educația trebuie să fie conformă cu natura proprie a copilului, a adolescentului, punând accentul pe responsabilitatea umană, în privința libertății individului: „Libertatea nu rezidă în nicio formă de guvernare, ea se află în inima omului liber; el o poartă peste tot cu el.” [77, p. 605]. Această libertate este înțeleasă de Rousseau ca fiind voința autonomă a individului în care rezidă principiul oricărei acțiuni.

Deși ne naștem liberi, ne naștem ființe fragile, care depind de ajutorul celor din jur pentru a supraviețui. Această dependență este opusul libertății și ne compromite autonomia încă din fragedă copilărie prin influența exercitată de părinți, în special prin cea exercitată de mamă, fie prin indiferență, fie prin protejare excesivă. „Libertatea naturală” este, așadar, înăbușită încă de la început de „prejudecăți, autoritate, necesitate, exemplu, instituții sociale”.

Proiectul de educație al lui Rousseau va viza omul liber, capabil să își valorifice aptitudinile și abilitățile sale naturale într-un mediu comunitar, pedagogic și psihosocial adecvat. Rousseau avansează următoarea teză, cu valoare de principiu fundamental pentru destinul pedagogiei moderne și al pedagogului modern, care se adresează educatului, în termeni normativi – „*A trăi este meseria pe care vreau să-l învăț. Ieșind din mâinile mele nu va fi nici magistrat, nici soldat, nici preot, va fi, în primul rând, om.*” [ibidem, p. 12].

Paradoxul educației proiectate de Rousseau este exprimat în următoarea idee care concentrează, de asemenea, un sens normativ subtil și provocator pentru relația specială care trebuie instituită între educator și educat în condiții de respect al libertății naturale – „*a face totul nefăcând nimic*”. Principiul degajat este cel al educatorului, care respectă personalitatea copilului, exprimând încrederea deplină în resursele sale naturale pozitive. Pe acest fond principial, rolul educatorului este acela de a individualiza procesul de învățare în funcție de diferențele existente între cei educați, pe care trebuie, totuși, să le cultive cu „*un spirit de egalitate*”. Educatorul este artizanul educației, iar educația este proiectul umanizării. Toate finalitățile sociale au dus la această idee care transformă educația într-un principiu al stimulării dezvoltării educatului, prin valorificarea resurselor naturale, în folos individual, dar și social.

Formarea omului liber – teză cu valoare normativă excepțională, deja abordată de J. A. Comenius și J. Locke [145, p. 101] – este proiectată de Rousseau în mod original. Educația se bazează prioritar și exclusiv pe libertatea copilului, a educatului, respectată integral de educator. J.-J. Rousseau consideră experiența pozitivă, într-un mediu pedagogic adecvat, o prioritate a educației. Experiența educației naturale are întâietate în raport cu teoria educației și această teză, cu valoare epistemologică, are o semnificație normativă excepțională, cu efecte speciale în construcția activităților formative, pe bază metodologică adecvată naturii copilului. Astfel, în orice situație, educația copilului trebuie să acorde un loc privilegiat cunoașterii și învățării pe bază de experiență, de raționament inductiv. Este ceea ce Rousseau exprimă la nivel de normativitate pedagogică, în termeni imperativi, adresați în special educatorului, cu indicații valabile și în plan metodologic – „*Nu oferiți elevului vostru niciun fel de lecție verbală. Nu trebuie să primească decât experiența*” [77, p. 81].

Cu toate acestea, apelul la experiență, în pedagogie nu exclude, ci presupune elaborarea unui proiect educațional, bazat pe un demers teoretic, subordonat unui scop practic. Elevul trebuie să poată raporta experiența la teorie și să învețe legea în sensul său propriu, de necesitate pozitivă. Pentru ca pedagogia să se bazeze pe o bună psihologie și pe științele umane în general, trebuie să folosim ca instrument observarea copilului, înainte de toate: „*Urmăriți îndelung natura, observați-vă elevul înainte de a-i spune primul cuvânt*” – aceasta reprezintă o afirmație cu valoare de principiu – fundamentată pe resursele epistemologice, normative și metodologie ale inducției, ca model de cunoaștere și de învățare [ibidem, p. 84]. În „*Emil sau Despre educație*”, se pune în practică o educație naturală, situată la limita realității sociale, fără a fi în opoziție cu aceasta, în sine, ci cu tarele sale morale, de care copilul trebuie ferit. Natura reprezintă o matrice originară, este o referință permanentă cu valoare normativă, cu ajutorul căreia putem descoperi și aplica metodologia pedagogică/didactică adecvată, implicată direct în însuși procesul formativ

proiectat cu abilitate, de educator. În acest sens, normativ, metodologic și practic, „*tot ce ne lipsește în momentul nașterii și avem nevoie atunci când suntem mari, ne este oferit de educație*”. Normativitatea pedagogiei lui Rousseau este centrată pe convingerea fermă că „educația ne vine de la natură, de la oameni sau lucruri”, care sugerează sau chiar oferă principiile de acțiune formativă eficientă. Această normativitate pedagogică urmărește „evoluția internă a facultăților noastre și a organelor noastre”, dependentă calitativ de ceea ce Rousseau numește și înțelege prin „educația naturii”. Important, în plan normativ și metodologic, este sau devine modul „cum folosim această evoluție, care reprezintă educația oamenilor, iar ceea ce dobândim din experiența noastră proprie asupra obiectelor care ne influențează, este educația lucrurilor” [ibidem, p. 245-247].

J. H. Pestalozzi (1746-1827). Valorifică, în sens normativ, ideea avansată de J.-J. Rousseau referitoare la „natura superioară” a educatului, dezvoltată în „*Emil sau Despre educație*”, care constituie, mai exact, impulsul decisiv necesar în orice proces formativ. Opera pedagogului elvețian marchează efortul de a instrumenta viziunea lui Rousseau într-un cadru instituțional, susținut normativ. Evenimentele din 1789 îl vor forța pe J.H. Pestalozzi să-și reanalizeze concepțiile din tinerețe, aceasta ducând la marea lucrare teoretică din 1797 - *Cercetările mele asupra cursului naturii umane în dezvoltarea genului uman* - care va constitui schimbarea pe care se va fonda educația în însăși inima societății, ca singura acțiune viabilă în viitor, a omului asupra omului. Mai târziu, în 1801, va scrie *Cum și-a educat Gertruda copiii*, în care va schița ceea ce vom numi mai târziu *Metoda Pestalozzi*, ce a inspirat reforma pedagogică în învățământul primar. Aceasta constă în promovarea unor modele care stimulează normativ pedagogia inteligenței, pedagogia mâinii (educația fizică și profesională) și pedagogia inimii (educația morală). Metoda concentrează un ansamblu de principii asupra cărora pedagogul revine mereu pentru a genera tehnici, dar mai ales, pentru a putea ghida eficient acțiunea formativă, în diferite situații și contexte.

Principiile pedagogiei lui Pestalozzi sunt: 1) principiul „Anschauung” (principiul intuiției), [apud 130, p. 81], care stipulează că: orice învățare trece, mai întâi, prin simțuri și trebuie să rămână ancorată în trăirea imediată a copilului; cunoașterea este structurată în formă, cuvânt și număr; raportul cu lumea reală este garantat de o formă de învățare care este întotdeauna în raport cu nevoia copilului, prin evitarea capcanei verbiajului, fapt care garantează maturizarea; dinamizarea nevoii de a cunoaște, în raport cu o lume care nu se oprește din a cere; este încurajată, în acest tip de educație, orientarea progresivă a copilului în viața activă (vizite la artizani); 2) principiul simplificării elementare. Acest principiu are în vedere întoarcerea la elemente simple, împotriva tendinței de a elabora procedee și tehnici didactice pe cât de

complexe, pe atât de artificiale; implică (re)activarea unei (re)însușiri a cunoștințelor; stimulează realizarea scopului educației, care urmărește a pune în mișcare forțele/capacitățile naturale ale copilului și nu transmiterea de cunoștințe; face apel la cărțile elementare – adevărate manuale de exerciții, concepute special, din această perspectivă; 3) principiul împlinirii complete vizează dezvoltarea și consolidarea progresivă a forței/capacității autonome a copilului, necesară și perfectibilă în situații multiple; 4) principiul activității stimulează procesul formativ prin care copilul trebuie să fie pus întotdeauna în poziție de acțiune, inițiativă, creație, poziție necesare pentru a găsi el însuși soluții viabile; promovează o pedagogie care stimulează mișcarea, necesară copilului, din toate punctele de vedere, în plan fizic și psihologic; 5) principiul reluării autonome marchează importanța scopului procedural al pedagogiei, care este condiționat de modul în care copilul își însușește singur cunoștințele; 6) principiul educării unor viitori educatori promovează un sistem de tutoriat în care elevii din clasele superioare se ocupau de cei mai mici; stimulează solidaritatea între copii în plan moral și aplicativ și în ceea ce privește educația intelectuală prin împărtășirea cunoștințelor.

Metoda proiectată de Pestalozzi este aplicată în trei direcții ale educației care vizează intelectul (mintea) – spiritul (inima) – acțiunea (mâinile). Triada minte-inimă-mâini corespunde unor obiective exprimate concentrat, operațional, prin trei acțiuni formative: a ști, a vrea, a putea. Această metodă are, deci, un sens predominant normativ, cu impact în zona proiectării și realizării învățării. Normativitatea educației este concepută de Pestalozzi nu doar din perspectivă metodologică. El dezvoltă o filosofie a actului pedagogic pe care o putem sesiza în ceea ce el a scris în ultimii ani de viață: *Formarea oamenilor* – ultimul său mesaj, și *Cântecul lebedei* – testamentul său de pedagog [apud 131, p. 85]. Omul este minte (Geist). Urmând calea naturii, el emite legi eterne și imuabile în cele trei direcții – minte, inimă și mâini. Omul muncește în sensul perfecționării naturii sale; el crește (Er wächst). De asemenea, omul este și existență (Leben), supus pericolelor condiției sale, trăirilor și circumstanțelor întâlnite, lucruri care fac din el un individ care nu poate fi divizat sau redus la elemente dispartate. Omul este educat prin voința și prin arta sa [apud 131, p. 85]. Pedagogia se construiește epistemologic în sens normativ, valorificând tensiunea existentă între nevoile particulare ale copilului și natura umană, în dimensiunea sa universală. Educația este acea artă (Kunst) prin care pedagogul știe să producă universalitate prin particularitate și particularitate prin universalitate: „Ceea ce constituie cu precizie generalul este faptul că individualitatea fiecăruia în particular se produce și se formează ca atare.” [131, p. 86]. Pestalozzi sesizează existența a trei surse ale învățării pe care le tratează/interpretează ca cerințe normative sau chiar ca principii de organizare a învățământului.

I) Prima sursă are în vedere natura cunoașterii realizată prin învățare, care trebuie să conducă la depășirea tendinței care apare în învățare, de a confunda percepțiile cu noțiunile clare. La acest nivel, pot fi identificate următoarele principii cu valoare de legi ale cunoașterii naturii: 1) principiul însușirii de noțiuni clare, sigure; 2) principiul valorificării percepțiilor atașate la noțiuni secundare (mai mult sau mai puțin apropiate de anumite percepții); 3) principiul valorificării mecanismului naturii proprii individului, care influențează percepția și însușirea noțiunilor; 4) principiul asigurării unei perspective de ansamblu asupra naturii individului, care lărgeste și consolidează cunoașterea lucrurilor la nivel profund, esențial (interior), nu la nivel particular, prin impresii sau confuzii legate de ceea ce este aparent (exterior); 5) principiul învățării eficiente, realizate astfel, încât lucrurile complexe devin simple sub acțiunea omului; 6) principiul cunoașterii, care devine mai exact atunci când are în vedere esența manifestării unui lucru.

II) A doua sursă are în vedere caracterul sensibil al naturii umane, care este strâns legat de percepție. La acest nivel, intervine principiul intuiției, care urmărește trecerea, prin metode didactice adecvate, de la învățarea pe baza percepției, la învățarea conceptuală.

III) A treia sursă are în vedere raportul existent între situația exterioară a omului și facultatea cunoașterii acestuia. La acest nivel, intervine principiul capacității omului de valorificare a acelor adevăruri apropiate de mediul în care el trăiește și se mișcă. [ibidem, p. 86].

F. Fröbel (1782-1852) este pedagogul german care a întemeiat învățământul preșcolar. Teoria educației elaborată de Fröbel este fondată pe principiile creștinismului, dar confesional și nedogmatic. De la acest nivel, putem identifica și noțiunile și principiile aflate la baza pedagogiei sale, orientată spre crearea unei noi instituții rezervată în special învățământului preșcolar. Grădinița de copii și jocurile sale specifice sunt fondate pe ceea ce el numește *educație sferică*. Ea este bazată pe „*filosofia sferei*”, filosofie pe care și-a construit pedagogia și care a determinat teoria sa dedicată educației, pedagogia sa școlară și teoria jocului. Filosofia fröberiană a sferei (Sphäre) reprezintă propria sa teorie asupra științei, fundament, deopotrivă, al pedagogiei sale, piatră de temelie a teoriei sale asupra educației, a pedagogiei sale școlare și a teoriei jocului la copii. Influențat de concepția lui J.G. Fichte, (*Wissenschaftslehre*, în gândirea lui Fichte), a lui F.W. Schelling dar și a lui E. T.A. Hoffmann, filosofia sferică a lui F. Fröbel înțelege educația ca un concept ce sprijină procesul de formare a categoriilor intelectului, ca pe un proces de interiorizare idealistă a lumii, în structurile subiectului (sub influența idealismului german) [ibidem, p.134]. Pedagogia lui F. Fröbel poate fi interpretată în patru moduri: ca filosofie a educației, ca pedagogie școlară, ca o concepție a unei teorii a jocului pentru copii, ca o pedagogie pentru cei foarte mici. În privința principiilor de pedagogie școlară, știința și formarea

au aceleași rădăcini. Formarea omului duce la știință, iar știința generează formarea. Învățământul lui Fröbel le cuprinde pe amândouă, rezultând într-un model de educație sferică: elevul se instruieste prin lucruri, știe să înțeleagă generalul (rațiunea, legea) din lucrul însuși și se înțelege pe sine ca ființă cu o minte structurantă. Cu alte cuvinte, el înțelege procesul de autoconstituire, abordabil în sens normativ.

1.3. Criterii normative în Educația nouă: M. Montessori, O. Decroly, J. Dewey

M. Montessori (1870-1952). Într-un articol intitulat *Copilul*, publicat în 1941, în timpul sejurului său de câțiva ani în India, Montessori anunță solemn, într-o rubrică intitulată „*Cheia problemelor educației*”, că a descoperit o lege care permite reglarea definitivă a problemei educației. În plan pedagogic, este vizată sursa misterioasă ascunsă a fiecărui copil în care își au originea „ordinea, dezvoltarea minții, inteligența și sentimentele”.

Chintesența filosofiei educației din gândirea pedagogului italian stă în „evidențierea factorilor care permit o asemenea concentrare” necesară unui act formativ pozitiv, posibilă și realizabilă prin „crearea unui mediu favorabil suscitării acestei concentrări”. M. Montessori face referire la F. Bacon și la idealul său științific modern. Ea se plasează voit în spatele susținătorilor filosofului empirist, despre care spune: „*Nu au vrut să filosofeze, au căutat adevărul. Și-au dorit să realizeze adevărul și au vrut să observe ce se întâmplă apoi.*” [apud 131, p. 399].

M. Montessori interpretează teza lui F. Bacon „*cunoașterea este putere*”, în raport cu stabilirea unei educații de tip științific. Menirea educatorului este exprimată la nivel de deziderat normativ trăit retrospectiv și prospectiv. Munca, într-adevăr eficace, este cea a educatorului, care „a fost capabil să influențeze viața” prin cunoașterea legilor dezvoltării și valorificarea lor în favoarea copilului. Formarea sa ca pedagog este revendicată la nivelul unei axiome care confirmă importanța științei educației într-un context universal, care confirmă faptul că „toate progresele civilizației au o bază științifică”. Iar într-un astfel de context, educația trebuie, cu atât mai mult, datorită importanței sale psihologice și sociale, „să fie plasată întotdeauna pe o bază științifică.” [apud 130, p. 399]. Privind mai în profunzime acest fundament științific, descoperim inevitabil, un concept care se dovedește a fi unul de bază, în această axiomă sau paradigmă despre educație. Îl regăsim aproape în fiecare pagină, deoarece toate celelalte concepte ale pedagogiei sale, în mod mai mult sau mai puțin evident, rezultă din acest concept. Avem în vedere conceptul „planului de dezvoltare imanent” [apud 130, p. 400].

În 1906, într-un discurs ținut la un congres al femeilor, organizat la Roma, M. Montessori lansează următoarea întrebare-problemă: „Care este, de fapt, impactul educației ? Poate ea face un orb să vadă, un ignorant, cu adevărat inteligent, un individ cu obiceiuri anormale o ființă socială utilă?”. M. Montessori rămâne sceptică în răspunsul ei, lucru uimitor pentru un pedagog

reformat, și, în schimb, se întreabă, mai departe, dacă nu ar trebui să fim reticenți în ceea ce privește rolul educației, deoarece totul pare să indice că personalitatea individului este predeterminată natural. Cel puțin din punct de vedere biologic, individul este „predeterminat în mod fundamental în ceea ce privește personalitatea sa, încă de la fecundarea micilor ovule microscopice, invizibile, ovule care conțin deja tot ce înseamnă individul.” [apud 131, p. 400].

Unul dintre principiile de bază ale gândirii pedagogice a M. Montessori este cel conform căruia educația poate să modeleze și să ghideze individul, „dar nu poate să modifice natura lui profundă”. În cadrul cursurilor sale de antropologie pedagogică, aceasta studiază în detaliu factorii care condiționează dezvoltarea copilului și ajunge la următoarea concluzie: „La baza oricărui lucru, ca o cauză potențială, stă factorul biologic, care conferă în mod misterios, o anumită predestinare fiecărui individ. Mediul se poate opune, altera și poate genera obstacole față de ceea ce natura a înscris în ovulul fecundat, dar nu putem să uităm că această schemă prestabilită de ordine naturală a vieții este singura care determină caracterul individului” [apud 131, p. 400]. M. Montessori fundamentează normativ noțiunea de „eliberare prin dezvoltare” la nivel de principiu pedagogic, care exprimă convingerea că fiecare copil dispune în mod natural de o capacitate de dezvoltare organică spontană, precum și de un impuls de înflorire a forțelor ascunse [ibidem, p. 401]. Această concepție despre educație este susținută la nivel de normativitate pedagogică prin două principii: a) principiul manifestării libere a copiilor într-un mediu organizat; b) principiul facilitării afirmării active a intereselor copiilor, ca o condiție fundamentală a educației. Cadrul normativ al acestei pedagogii implică cunoașterea legilor dezvoltării copilului, observarea sistematică a copilului pe parcursul derulării procesului instructiv-educativ, asigurarea libertății de acțiune a copilului pentru a stimula capacitatea de manifestare a acestuia. Fundamentul operei lui Montessori stă în convingerea existenței acestui plan imanent, propriu fiecărui copil apt să-și dezvolte o personalitate proprie, eliberată prin dezvoltarea stimulată și adaptată la cadrul normativ impus special în acest sens, prin crearea unui mediu favorabil pentru realizarea acelei cerințe axiomatice prezentate anterior. Normativitatea pedagogiei nu se rezumă doar la studiul legilor naturale ale dezvoltării omului. Educația nu înseamnă doar a face posibilă dezvoltarea copilului, fără luarea în calcul a factorilor externi și interni implicați cu adevărat într-un și printr-un proces formativ de calitate. De aceea, M. Montessori merge mai departe și interpretează aceste forțe imanente. La acest nivel putem semnala fundamentul religios al pedagogiei lui Montessori.

În cursul său de antropologie, pedagogul italian afirmă: „Suntem imorali dacă nu ne supunem legilor vieții.” [apud 131, p. 403]. Justificarea susținută în sens normativ caută să echilibreze raportul între moralitatea actelor noastre, pe de o parte și supunerea noastră necesară

în raport cu legile imanente ale vieții, pe de altă parte. La acest nivel normativ este evocată „regula vieții care triumfă în univers” [ibidem, p. 403]. Ea marchează „ceea ce constituie concepția noastră despre frumos, bine și adevăr – într-un cuvânt, despre Divin” [ibidem, p. 403]. Cu alte cuvinte, valorile normative aflate la baza conținuturilor generale ale educației – frumosul, binele și adevărul – au fundament profund, teologic, fiind integrate însă, în mod natural, în specificul discursului pedagogic rezervat formării estetice, formării morale, formării intelectuale. Pe acest fundal, evocarea lui Dumnezeu semnifică un model de fundamentare teologică a normativității pedagogice – „Dumnezeu a dat copilului o natură proprie, iar făcând aceasta, a fixat anumite legi definitive de dezvoltare atât pentru corp, cât și pentru suflet. Cine se preocupă de o dezvoltare normală, trebuie să se supună acestor legi” [ibidem, p. 404].

M. Montessori subliniază forța educației, exprimată în următorii termeni normativi și axiologici, retrospectivi și prospectivi: „*Atunci când descoperim legile dezvoltării copilului, descoperim spiritul și înțelepciunea lui Dumnezeu, care se manifestă în copil*”. [ibidem, p. 404]. Normativitatea pedagogică este construită pe un traseu demonstrativ, educativ, pe o cale teologică, argumentată în următoarea afirmație cu valoare imperativă, morală și epistemologică - „Problemele educației trebuie să-și găsească soluțiile în motivul existenței legilor ordinii cosmice.” [ibidem, p. 404].

Legile dezvoltării copilului, cu caracter obiectiv, au o susținere teologică, reinterpretabilă pedagogic. Ele au semnificații cosmice, fiind indispensabile bunei funcționări a ordinii universale raportate la valorile supreme, susținute la nivel de antropologie teologică [ibidem, p. 405]. Toate acestea se traduc în pedagogie la nivelul unor legi divine cu valoare normativă. Altfel spus, normele acțiunii educative nu pot avea alte origini decât cele ale legilor imanente ale dezvoltării copilului, care au un caracter obiectiv, argumentat teologic. Legile educației, ca expresie a normativității, trebuie plasate logic înaintea finalităților educației care exprimă scopurile activității omului. Ele au calitatea de model educativ ce trebuie urmat de către copil, cu ajutorul pedagogului. Viața copilului este total diferită de cea a adultului, chiar antagonică. Adultul vizează transformarea mediului, pe când copilul vizează să și-l însușească și să se structureze pe el însuși în acesta. Pentru aceasta, copilul nu urmează un impuls din exterior, ci urmează legi înnăscute. Educația ca normalizare, constituie cheia pedagogiei lui Montessori. De la copiii, care au reintegrat ordinea legilor naturii, se așteaptă nu numai o îmbunătățire a relaționării lor sociale și interindividuale, ci și o instaurare eternă a păcii interioare. Pentru că lipsa păcii rezidă în lupta dintre copil și adult, care conduce la o catastrofă în plan pedagogic, de aceea, trebuie să începem cu normalizarea copilului, adică să-l lăsăm să-și regăsească autonom, dar și cu ajutorul adultului, calea *normală* a dezvoltării sale. Este o cale comparabilă cu demersul

normativ, principial, vizat de psihanaliză, în tentativa sa de a normaliza persoana umană; chiar dacă mijloacele sunt, în mod evident, total diferite, scopul este comun, fiind acela de a menține copilul pe traiectoria dezvoltării normale. Întoarcerea la normalitate se face doar prin adunarea și reunificarea tuturor energiilor copilului, prin polarizarea atenției, adică prin mișcare și lucru orientat și concentrat spre scop formativ pozitiv. *Normalizarea* unui copil înseamnă crearea unui mediu favorabil și oferirea unor instrumente cu care să poată lucra în mod concentrat, focalizându-și atenția asupra unor activități formative de calitate. În termenii pedagogiei promovate de M. Montessori trebuie avută în vedere, în sens normativ superior, „*activitatea manuală, cu scop practic, care ajută la stabilirea unei ordini interne.*” [apud 131, p. 410].

O. Decroly (1871-1932) este un alt reprezentant de frunte al curentului *Educația nouă* cu contribuții importante în domeniul promovării unor principii necesare pentru fundamentarea unei normativități pedagogice, validate științific.

Pedagogia lui Decroly este influențată de idei ce aparțin gândirii evoluționiste din biologie, pe care o transpune în acțiunea educativă. Bazele operei sale sunt construite interdisciplinar, fiind în mod fundamental bio-psiho-sociale. Principiile care normează metodologic și practic pedagogia sa au în vedere activitatea educatorului (implicit și a educatului), care trebuie ordonată în cadrul unei anumite normativități fundamentate științific, în spiritul și în sensul programatic al pedagogiei lui Decroly:

1. Principiul activității educatorului – bazate pe respectarea cursului natural evolutiv al copilului. Acest principiu are în vedere potențialitățile de neșters ale copilului, moștenite de la părinți, care îi permit, sub influența mediului, să se dezvolte; abordează ereditatea ca factor care transmite mai ales instinctul de conservare, care este sursa oricărei acțiuni formative, favorabilă copilului, sub influența pozitivă a educației.

2. Principiul activității educatorului bazate pe crearea unui mediu adecvat, favorabil dezvoltării copilului/elevului. Acest principiu are în vedere acel mediu formativ ideal prolific în plan psihopedagogic, metodologic și practic, care este astfel apt să stimuleze potențialul și să crească puterea de adaptare a educatului. Pleacă de la teza, demonstrată științific, că influența mediului este puternică. Pe acest fond, o școală bine organizată poate fi un factor favorabil dezvoltării copilului prin medierea calitativă a educatorului.

3. Principiul rezolvării tensiunii dintre copil și mediu prin activitatea profesorului de pregătire a copilului/elevului, în vederea adaptării sale la mediu. Acest principiu are în vedere stimularea capacității de adaptare a copilului la mediu, sub influența pozitivă a educatorului.

În opera lui Decroly, există o preocupare specială pentru înțelegerea problematicii bio-psiho-sociale, dar mai ales a laturii pedagogice a relației dintre individ (copil, elev) și mediul

frecventat. Cei doi se găsesc într-o stare permanentă de interacțiune care trebuie valorificată pedagogic, în sens normativ superior, de educator. Subiectul se perfecționează în funcție de mediu, iar eforturile sale trebuie întotdeauna să îmbunătățească acel mediu prin contribuția specială (pedagogică) a educatorului. Cele trei principii pedagogice constituie repere normative, care contribuie la conturarea unei anumite concepții despre formarea și dezvoltarea copilului/elevului în calitate de educat și la stimularea și realizarea mai multor practici pedagogice semnificative, rezultate din principiile pedagogice lansate de Decroly.

J. Dewey (1859-1952). Filosofia sa promovează principii directe ale educației în spirit progresivist și reconstrucționist. Printre lucrările sale despre educație se află titluri precum „Crezul meu pedagogic” (1897), „Școala și societatea” (1899), „Școlile de mâine” (1915 – în colaborare cu fiica sa), „Democrația și Educația” (1916) – despre care el însuși spune, că este cea mai bună reprezentare a filosofiei sale despre educație în societatea modernă americană.

În „*Cum gândim*” (1910, revizuită în 1933) descrie o metodă a gândirii raționale, eficiente. Concepția sa despre metoda științifică în cinci etape va fi adoptată de școlile progresiste și reconstrucționiste ale vremii. În scrierile sale nu dezvoltă o filosofie speculativă a educației, ci una pragmatică, plecând de la evaluarea problemelor sistemului școlar. Are ca premisă un principiu de bază al pedagogiei sale, conform căruia „educația este dezvoltare”, realizabilă „în și pentru experiență.” Normativitatea pedagogică implică principiile fundamentale ale experienței – principiul continuității și principiul reconstrucției. Educația pragmatică este o tranzacție reconstrucțivă, o devenire într-o reconstrucție sau mai precis, în termenii lui J. Dewey, „o reorganizare sau o reconstrucție permanentă a experienței” [1, p. 371]. În 1896, în contextul unei situații critice a școlii americane, J. Dewey creează o școală-laborator, pe baza unui cadru conceptual și normativ considerat progresist, denumit progresivist, urmare a faptului că varianta americană a curentului de idei lansat în Europa sub numele de *Educația nouă* apare în Statele Unite ale Americii sub titulatura de progresivism. Dewey experimentează ideile sale timp de 7 ani, apoi alocă 4 decenii rafinării filosofiei sale, a educației. Este convins că cercetătorii în educație au nevoie de o asemenea școală-laborator pentru a oferi o demonstrație practică teoriei sale și pentru a sublinia faptul că și educația, în mod necesar, trebuie să fie studiată, cercetată cu rigoare conceptuală și metodologică de o știință specializată, pe care o numește într-un mod declarat normativ „știința educației”.

Influențat de Darwin, Rousseau, Pestalozzi, Herbart și Fröbel, dar, mai ales, de ideile *Educației noi*, lansate în Europa la granița dintre secolele al XIX-XX-lea, Dewey susține că educația trebuie să facă parte din procesul amplu de dezvoltare naturală a ființei umane, care are ca punct de referință normativă resursele bio-psiho-sociale ale educatului, valorificabile în sensul

integrării sociale eficiente. În acest fel, evoluția unei persoane depinde de resursele sale interne (bio-psiho-sociale), dar și de societatea în care urmează să fie integrată. La rândul său, societatea depinde de calitatea procesului de educație, de gradul în care aceasta valorifică eficient resursele fiecărei personalități umane.

Reconstrucția, ca și concept sociologic, este valorificată în mod special la nivelul „științei educației”. Ea este o dimensiune a normativității pedagogice, dezvoltată în mod special de J. Dewey în condițiile trecerii de la viziunea psihologică a progresivismului (preluată de la *Educația nouă* timpurie) la abordarea unitară, integrată, psihologică și sociologică, a reconstrucționismului. În acest fel, J. Dewey anticipează forța paradigmei curriculumului, rezultată din simbioza încercată între cerințele naturale psihologice ale personalității educatului și exigențele societății moderne americane, dezvoltate pe calea industrialismului și a democrației.

Școala reconstrucționistă este, în mod esențial, în sens *normativ*, o instituție socială. În contextul în care educația este un proces social, școala ca instituție reprezintă o formă de viață socială complexă. Ea trebuie să se bazeze practic sau, mai precis, pragmatic, și pe interesul personal, și pe imboldul social al elevului. Trebuie să mizeze pe toate resursele psihologice ale elevului – afective, motivaționale, cognitive, volitive, caracteriale – și pe toate aspirațiile și cerințele unei societăți în plină dezvoltare economică și politică, tehnologică și civică etc.

Activitățile sociale constituie baza și firul director al conținutului didactic. Educatorul trebuie să acorde atenție nevoilor actuale și capacităților elevului și nu sistematizării și formalizării materiei. Selecția materiei trebuie să se facă în funcție de ameliorarea vieții sociale, dependente, la rândul său, de calitatea educatorului, ca produs și model normativ superior.

Analiza pedagogiei lui Dewey evidențiază existența unui nucleu conceptual consistent și solid din punct de vedere paideutic și epistemic: educație, ideal democratic al educației, scopuri pedagogice pozitive, model de cercetare științifică, experiență, curriculum etc.

În planul normativității pedagogice, trebuie să evidențiem importanța unui principiu al proiectării referitoare la continuitatea între experiența elevului și materia școlară bazată, în mod tradițional, pe reproducerea științei. Prin acest principiu, inclus în studiul „*Copilul și curriculumul*” (1902), Dewey semnaleză necesitatea fundamentării psihologice a curriculumului. El anticipează astfel forța paradigmei curriculumului, care se va afirma în cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea. Trebuie să remarcăm faptul – important în contextul unei epistemologii a normativității pedagogiei/științelor educației – că Dewey concepe atât materia, cât și elevul ca fiind două limite ale aceluiași proces conceput curricular, ca cel de proiectare eficientă a educației, a instruirii, a învățării. Acest proces pleacă de la reconstrucția continuă a experienței actuale a elevului, pentru a putea ajunge, pe o cale pedagogică eficientă, la

disciplinele școlare ce constituie procesul instructiv-educativ; ambele laturi sunt înțelese ca domenii organizate ale adevărului ca valoare teoretică fundamentală, traductibilă în sensul filosofiei și al pedagogiei pragmatice, în soluții practice/didactice și extradidactice eficiente. Pentru pedagogul american, este importantă raportarea permanentă a materiei de studiu la experiența psihologică, socială și didactică a elevului, care îi este o veritabilă matrice originară. În acest sens, „educația este o dezvoltare în și pentru experiență” [1, p. 371], [113, p. 75].

Unul dintre principiile fundamentale ale experienței este cel al continuității, al continuumului experiențial. Acest principiu îl conduce pe J. Dewey la înțelegerea faptului că educația este o tranzație reconstructivă, o devenire într-o construcție [1, p. 371].

O altă dimensiune normativă a pedagogiei lui Dewey este cea imprimată prin valorificarea specială, în sens formativ, progresivist (ulterior, și reconstrucționist) a conceptului psihologic de interes. Acest concept este fundamental în teoria educațională a unui pedagog progresivist, reprezentant al progresivismului ca variantă americană a *Educației noi*. Conform lui Dewey, conținuturile educaționale trebuie alese ținând cont de experiența și nevoile copilului/elevului, reprezentate psihologic la nivel de interes, ca formă de motivație. Mizând pe interesul elevului pentru materia predată, obținem din partea acestuia un angajament susținut în formarea sa. Rolul educatorului este de a descoperi obiectele și activitățile ce pot suscita interesul elevului. În acest fel, centrarea educației/instruirii/învățării pe interesul elevului are valoare de principiu construit din perspectiva progresivismului psihologic și pedagogic. Ad litteram, termenul „conținut curricular” trimite la componentele unui curriculum: baza conceptuală sau epistemologia domeniului organizat curricular; teleologia (finalitățile), conținuturile educaționale recomandate, metodologiile specifice domeniului, bibliografia recomandată cadrelor didactice. Conținuturile educaționale sunt materiile științei-artei/literaturii-tehnologiei etc., structurate pedagogic pentru învățare și educație în cadrul unei anumite discipline, pe clase, trepte de învățământ etc. Structurarea pedagogică a conținuturilor curriculare nu este realizată la nivelul intereselor educabilului evocate de J. Dewey. Aceasta presupune în primul rând, valorificarea acelei forme de cunoaștere esențială, care se află la baza disciplinei/cursului. Are în vedere faptul că matematica este un alt obiect de cunoaștere decât literatura și educația fizică – un alt obiect decât limbile etc., de aceea, metoda, conform lui Goethe, este calea spre adevăr. În același timp, sunt valorificate particularitățile psihologice și de vârstă ale educabilului, prin raportare la scopul educației (specific fiecărei discipline de învățământ, instituții școlare/universitare etc.).

Această structurare are în vedere faptul că obiectul cunoașterii, lumea, realitatea obiectivă și subiectivă îi este dată omului în cel puțin patru forme (*mitic-religioasă, empirică, artistică și științifică*). În acest context, poate fi atribuită instruirii-educației „specializarea” inerentă pe *arii*

curriculare, discipline/cursuri și interese. Prin urmare, pragmatismul experiențial al lui Dewey, obiectivat de criza societății americane din perioada interbelică, este normativ în limitele pedagogiei timpului societății industriale. În condițiile societății postmoderne, definirea normativității în pedagogie ar trebui să țină cont de mai multe demersuri fundamentale (familiar, comunitar/local, național, internațional, educativ propriu-zis, la nivel colectiv și individual etc), avansate în mod necesar de poporul unei țări concrete, într-o perioadă de timp concretă.

O altă dimensiune normativă este cea rezultată în urma raportării demersului pedagogic la conceptul de ocupație, care îi permite lui Dewey să integreze teoria sa despre educație în practica școlară și să dezvolte progresiv cercetările pe măsură ce elevii se întreprind către nivele mai avansate de studii secundare. Dewey conferă conceptului de ocupație, tratat practic, la plural (ocupații), un sens normativ de model, care proiectează conținutul învățământului în termenii pragmatici, deschiși, ai unor metode de viață și de învățare, nu în sens restrictiv, tradițional, fixat prin denumirea de materii de studiu distincte. La acest nivel, formarea socială pentru diferite ocupații/profesii utile, are valoare de principiu.

În cadrul didacticii sale reconstrucționiste, Dewey avansează principiul integrării lecțiilor în cadrul școlii, care este un mediu social, ce reprezintă viața însăși, nu pregătirea pentru viață. Conform acestui principiu de proiectare, sunt selectate și grupate materiile școlare principale în raport de obiectivele lor asumate în viața școlii și a elevilor: 1) Istoria și geografia sunt considerate cele mai importante resurse, de care dispune școala; prin intermediul lor este posibilă lărgirea semnificației experienței personale. 2) Știința – reprezentată de matematică și de științele naturii – constituie, în concepția lui Dewey, cel mai bun mod de a gândi la care a ajuns umanitatea; metoda științifică, abordată pedagogic/didactic devine sursă de învățare procesuală, în cinci etape, confirmate epistemologic, adaptabile la experiența elevului, prin medierea proiectelor de tip curricular; implică învățarea prin descoperire, realizabilă gradual în raport de experiența proprie subordonată unor obiective didactice clar formulate: a) recunoașterea existenței unei probleme; b) definirea și clarificarea problemei; c) formularea ipotezelor, adică a soluțiilor posibile comparate în termeni de consecințe; d) proiecția completă a consecințelor în viitor, reflectând la rezultatele posibile; e) testarea ipotezei sau planului de acțiune în termeni de evaluare/autoevaluare finală.

Algoritmul lui Dewey este aplicabil cunoașterii științifice, nu și cunoașterii artistice, care urmează un algoritm diferit: a) crearea stării afective (starea de lectură, starea de cânt etc.) b) comprehensiunea; c) comentarea/interpretarea; d) creația, fiecare acțiune/etapă fiind prezentă/conținută și de celelalte acțiuni (creația, de ex., este prezentă la toate etapele cunoașterii artistice, dar se desfășoară și ca activitate distinctă, de creare a produsului artistic). În plus,

activitatea de cunoaștere artistică este prin definiție, preponderent practic-experiențială (dar, în altă formulă decât cea a lui Dewey), deoarece receptorul de artă (Cf.: I. Kant, Șt. Lupașcu, M. Heidegger, J. Mukarovsky etc.) participă la recrearea operei în calitate de al doilea subiect creator al acesteia, prin valoarea adăugată (*valoarea in actu* – U. Eco), ce-și are originea în experiențele sale de viață, literare și estetice (H.R. Jauss).

În concluzie, contribuția marelui pedagog american J. Dewey în zona reperelor epistemologice ale normativității în P/ȘE, poate fi remarcată și fixată la nivelul unui principiu director care, pe de o parte, poate fi interpretat ca lege virtuală fundamentală a educației, iar pe de altă parte, valorificat în zona metodologiei didactice, favorabile unui învățământ activ eficient, individualizat și diferențiat. Avem în vedere principiul conceperii și proiectării educației ca reconstrucție continuă a experienței educatului, în vederea integrării sale sociale optime. Acest principiu formativ general include și integrează în structura sa de ordin normativ, axiologic și pragmatic, scopul proiectat și procesul necesar pentru îndeplinirea acestuia. Pe acest fond, materiile școlare, raportate la experiența elevului reprezentată, în același timp, un scop și un mijloc de realizare a unui proces formativ eficient, prin caracterul său activ, unic, diferențiable și individualizabil prin mijloace didactice, psihologice și sociale/comunitare multiple, variate, adaptabile permanent la mediul școlar – ca mediu de viață socială reală.

Acest principiu influențează foarte mult, în mod hotărâtor, evoluția unei didactici eficiente, care anticipează construcția conceptuală, metodologică și, mai ales, normativă a unei teorii a instruirii conceptualizate curricular.

Este urmarea faptului că, la baza concepției didactice a lui J. Dewey este plasată, ca argument psihologic și logic, epistemologic și metodologic, teoria cunoașterii prin experiență. Este ceea ce istoricii pedagogiei moderne semnalează cu exactitate. Astfel, în viziunea curriculară anticipată de Dewey într-un cadru normativ nou, în plan pedagogic, este fundamental faptul că, în procesul experienței directe, intervine gândirea, care discern raportul dintre ceea ce încercăm să facem și ceea ce se întâmplă drept consecință. Este ceea ce orice educator trebuie să valorifice în educația concepută ca reconstrucție a experienței elevului. Aceasta deoarece, pe de o parte, „fără gândire, fără judecată nu este posibilă pătrunderea semnificației lucrurilor” [1, p. 373], care trebuie învățate conform programelor și manualelor școlare, care au ca finalitate, nu lucrurile obiective, ci educatorii-educabilii, formarea și dezvoltarea capacităților cognitive logice, raționale ale acestora.

Educația dezvoltă și capacități cognitive de natură subiectivă, acestea din urmă fiind teaurizate de gândirea artistică, a cărei expresie este una în imagini – nu în noțiuni. Aceste capacități cognitive au o dimensiune „meta-logică” (în sensul original al termenului grec „μετα”

- care arată succesiunea de loc sau de condiție) [104, p. 1259]. Aceste capacități pot fi denumite *artistic-estetice*. Pe de altă parte, la nivel de principiu pedagogic, de respectat integral, în orice act de învățare, trebuie valorificată capacitatea tipică „gândirii care apare în experiență” și care, așa cum însuși Dewey observă și exprimă în termeni de filosofie a educației, „cuprinde cunoașterea”, perfectibilă prin activitate, în cazul nostru, prin activitatea de educație, de instruire, de învățare [1, p. 371].

1.4. Deschideri contemporane ale normativității pedagogice

Problematika aprofundării cunoașterii specifice pedagogiei/științelor educației a devenit o coordonată importantă și în atenția cercetătorilor din Republica Moldova. În vederea exemplificării și punerii în lumină a influențelor prolific exercitate, în câmpul epistemologic al educației, de specialiștii din Republica Moldova, vom prezenta câteva dintre aceste contribuții. Dintre lucrările de referință la care ne raportăm pentru a exemplifica aceste contribuții, amintim pe cea a lui D. PATRAȘCU [65]. Autorul este preocupat de specificul metodologiei de cercetare a creativității psihopedagogice și analizează, deopotrivă, aspecte ce privesc logica cercetării, metodele de cercetare ale educației, statistica educației etc.

Un alt autor care abordează domeniul filosofiei educației este și L. CUZNEȚOV care, în colaborare cu N. BARUH, a inițiat un ghid metodologic pentru facilitarea formării inițiale a cadrelor didactice [34]. Unul din obiectivele acestui curs este acela de a orienta cadrele didactice universitare în vederea înțelegerii și resemnificării teoriilor pedagogice, din perspectiva valorii lor euristice și a articulării acestora cu ansamblul teoretic explicativ al fenomenelor educaționale. Scopul acestui curs este valorificarea potențialului intelectual al cadrelor didactice, prin formarea și dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză, concretizare, generalizare, reflectate în logica raționamentelor, în formularea și argumentarea ideilor privind educația și personalitatea umană aflată în devenire. Autorii apreciază importanța studierii și conștientizării valorilor nu numai ca ideal, ci și ca factor, mijloc, deopotrivă sursă și finalitate, a procesului educațional și a vieții umane. Dintre tematicile abordate în cadrul acestui curs, amintim: evidențierea fundamentării filosofice a educației, înțeleasă ca un imperativ al dezvoltării durabile a acesteia, elaborarea unor teorii despre educație [34, p. 48-75], axiologia educației, filosofia analitică a educației, epistemologia educației [34, p. 102-118]. Autorii analizează, de asemenea, problema întemeierii cunoașterii, operează departajări și clarificări conceptuale între opinie, adevăr și testare, cea a variabilelor de epistemologie pedagogică, nivelurile cunoașterii în educație, relația dintre teorie și practică în cercetarea pedagogică, paradigmele educației, atitudinea științifică pedagogică etc. Analiza unor aspecte de ontologie a educației, evidențierea unor tendințe și orientări în filosofia contemporană a educației, precum și direcții mai noi ale unor abordări paradigmatică (*curentul*

noua educație, existențialismul) vin să întregască aceste contribuții, de o relevanță majoră în dezbateră contemporană de idei despre filosofia educației.

O altă contribuție a L. CUZNEȚOV este cartea „*Educație prin optim axiologic*” [35]. Lucrarea constituie un reper și o inițiere în axiologia pedagogică, evidențiind prezența valorilor în contextul educației permanente și a autoeducației, trasând multiple delimitări conceptuale și resemnificări ale unor concepte precum: obiectul de studiu al axiologiei educației, esența valorilor, educația prin valori și pentru valori.

O altă abordare de axiologie a educației se remarcă prin profunzimea ideilor și a analizei, în lucrarea lui N. SILISTRARU – „*Valori ale educației moderne*” [82]. Lucrarea valorifică și reinterpretează unele fenomene, noțiuni și categorii ale educației și învățământului, în contextul conceptului educațional modern și al reformei învățământului din Republica Moldova. Demersul științific este structurat pe următoarele domenii: formarea identității etnice în familie, valori ale educației.

Un alt autor din Republica Moldova este și I. GAGIM care aduce o contribuție importantă asupra epistemologiei muzicale. Autorul reconceptualizează teoria muzicală, muzicologia și pedagogia muzicală din perspectiva aportului adus de principiile fizicii cuantice și ale teoriei complexității, reiterând importanța explicației și a înțelegerii complexe a lumii (la nivel fizic, dar și psihologic) și relevanța acestora pentru știința muzicii [42, p. 110, 111]. Corelând principii ce aparțin fizicii cuantice, teoriei complexității, ale noii biologiei și ale psihologiei (mai cu seamă, din domeniul neuroștiințelor), autorul reevaluează și aplică, în câmpul epistemic al pedagogiei muzicale, teza lui M. Ponty conform căreia „psihicul funcționează pe baza unui principiu de tip ritmo-dinamic”, fiind evidențiată analogia dintre natura psihicului și cea a muzicii [42, p. 113]. Iată exemple ale principiilor noii fizici care se pot aplica și în muzică: principiul cuantic ondulator [42, p. 81] și principiul rezonanței [ibidem, p. 77]. Miza unor abordări de tip epistemologic ale pedagogiei muzicale evidențiază integrarea unor principii pedagogice noi: teoretizarea și punerea în practică a unei educații a auzului muzical, precum și constituirea unei metodologii și a unor principii noi ale educației muzicale, care să pună în centrul preocupărilor relația subiectului uman (a eului) cu muzica [42, p. 114].

A. PASCARU se preocupă, în spațiul cultural din Republica Moldova, atât de implicațiile epistemice, cât și de cele axiologice ale societății bazate pe cunoaștere.

Din punct de vedere epistemic, statuează autoarea, multitudinea controverselor existente la nivelul societății contemporane se constituie ca fiind o parte integrantă a deschiderilor societății bazate pe cunoaștere. Această societate este una deschisă, gata de a primi tot ceea ce poate fi cunoscut. În această societate a globalizării, filosofia are un rol coordonator la nivel societal, în

raport cu celelalte științe. Autoarea susține, în acest sens, o concepție ce aparține lui M. Florian [64, p. 138] despre filosofia culturii. Este implicat, cu predilecție, rolul central al filosofiei în raport cu celelalte științe, evidențiind-se rolul important al cunoașterii și importanța raportării axiologice, referitor la conținuturile demne de a fi reținute, cu adevărat valoroase și aflate în beneficiul culturii umane, ale achizițiilor științei contemporane. Prin semnificațiile și analiza specifică realizate la nivelul sensurilor, semnificațiilor culturii contemporane, filosofia ocupă un rol important prin faptul că realizează o selecție a factorilor și a conținuturilor, care reprezintă un progres al cunoașterii în societatea actuală. Nu putem accepta totul fără discernământ, „ci doar ceea ce slujește omului și valorilor acestuia”, afirmă autoarea. Însăși condiția umană este implicată în aceste reorientări valorice la care filosofia este chemată să evalueze – din punct de vedere axiologic – noile orizonturi ale cunoașterii, care au fost deschise de știința contemporană prin descoperirile acesteia.

Mediul comunitar, susține autoarea – dintr-o perspectivă a filosofiei sociale, este puțin pregătit să facă față acestei extinderi epistemice, specifice unei societăți care are la bază cunoașterea. Raportat la domeniile științelor, se profilează o tendință actuală de constituire a unor noi direcții de cercetare, dar și modificarea celor conturate la intersecția mai multor discipline [164, p. 139]. Sunt puse în evidență atât multiplicarea disciplinară existentă, cât și necesitatea apariției unui nivel ridicat de conștiință și responsabilitate din partea cercetătorilor, raportat la noile conținuturi ale științei contemporane. De asemenea, sunt analizate implicațiile etice suscitade de progresul cunoașterii științifice din cadrul societății bazate pe cunoaștere. Sunt abordate aspecte precum: descentralizarea axiologică și cea socială, pilonii valorici, multiplicarea controverselor societății contemporane, preocupări epistemice privind societatea bazată pe cunoaștere etc.

Accentul este pus asupra reperelor valorice, care au rolul să diferențieze achizițiile științei, ce sunt în slujba culturii omului, spre deosebire de cele care nu susțin nici mediul ambiant și nici cultura. Multiplicarea dezbaterilor dintre diferite domenii ale științei reprezintă un mediu prolific pentru „identificarea și elaborarea criteriilor valorice ale cercetării”, având rolul de a identifica oportunități viabile în acceptarea paradigmei cercetării de către comunitatea științifică. Acest fapt reprezintă, conform autoarei, o dovadă a calității și a responsabilității comunității științifice. Evidențierea postulatului conform căruia „orice acțiune este în raport cu o valoare” atrage atenția asupra faptului că acțiunea socială trimite către atitudini cu conotații etice, acestea din urmă având rolul de vectori ai experienței actorilor implicați în extinderea cunoașterii din societatea contemporană.

L. TROIANOWSKI realizează o analiză a normativității prin raportare la aspectele și dimensiunile culturale ale societății contemporane cu tendințe de globalizare [89, p. 122-131]. Valorile și normele circumscrise de mutațiile survenite în cadrul acestei societăți, aflată dinamic dar și conflictual între globalizare (procesele specifice globalizării) și tendințele de păstrare a tradiției, capătă valențe specifice. Enunțurile normative au conotații ce se deplasează către semnificațiile etimologice ale conceptului de normă – de la „norma,-ae” (în limba latină), care semnifică regula (prin extensie, regulă morală), măsură, normă. Sistemul de semnificații al normativității se deplasează, pentru autoarea din spațiul cultural moldav, către domeniul culturii – ca spațiu (de desfășurare) al tuturor formelor posibile ale educației.

Fenomenul globalizării, deopotrivă de nivel cultural, cât și spiritual, pune în evidență „conflictul valențial al celor două sisteme – tradițional și contemporan”. Prins pe de o parte, între fluxul informațional masiv, care generează personalității umane o stare de incertitudine resimțită valoric și, pe de altă parte, pradă culturii de masă și consumismului, omul contemporan trăiește o criză valorică. Conflictul dintre lumea tradițională și cea contemporană îl pune pe omul de astăzi într-o continuă dilemă a alegerilor, cu o conotație normativă. Globalizarea și cultura impusă de mass-media își extind propriile valori sau norme în conștiința omului contemporan, manipulându-i, deseori, gândurile, propriile valori înrădăcinate de generații, impunând comportamente stereotipe greu de controlat și cărora, acesta nu este pregătit să le facă față.

Este pusă în lumină necesitatea de a crea – la nivel societal – criterii stabile ale acceptării și asimilării valorilor noi, pe cât posibil omogene în raport cu cele tradiționale, pentru a se evita conflictele majore între societatea contemporană, supusă globalizării axiologice și cea tradițională. Implicațiile acestei crize valorice vizează însăși structura socială, autoarea făcând în mod evident referință la cultura și societatea din spațiul cultural căruia îi aparține. O ruptură valorică între vechi și nou ar duce invariabil și iremediabil la o scindare a societății. Pentru a evita acest lucru, autoarea propune să surprindem „mijlocul de aur dintre vectorii ambelor tipuri civilizatoriale, să descoperim modalități și metode nu de a schimba cultura cu care se interacționează, dar de a-i pătrunde valorile, aspirațiile, idealurile [...] să se elucideze o serie de norme și principii ce trebuie respectate în afară de orice condiții” [89, p. 130].

C. BÂRZEA. În lucrarea sa „Arta și Știința educației”, autorul analizează pe larg aspecte importante ale pedagogiei contemporane: 1) relevanța definirii caracteristicilor ce aparțin științei spre deosebire de cele nonștiințifice; 2) capacitatea științei educației de a rezolva probleme specifice ce aparțin obiectului său de studiu; 3) definirea condițiilor epistemologice specifice acestei științe; 4) trăsăturile definatorii ale cunoașterii științifice spre deosebire de cunoașterea

artistică: autorul specifică faptul că „pedagogia se prezintă în același timp, ca o filosofie, o știință, o artă și o tehnologie a educației”.

Asemenea altor științe sociale (precum psihologia și sociologia), pedagogia este afectată de „o criză de identitate” atât la nivelul obiectului său de studiu, cât și al paradigmatelor și metodelor sale de cercetare, oscilând între arta și știința educației. Pentru a aborda acest subiect al identității obiectului de studiu al pedagogiei, autorul se preocupă de diversele pedagogii: științifică, filosofică, normativă, tehnologică, al căror obiect de studiu rămâne educația. Această situație este explicată prin existența unui „câmp de tensiuni epistemologice”, care a străbătut pedagogia de-a lungul timpului, îmbogățindu-i câmpul epistemic, printre care se numără: interacțiuni, fecundări reciproce, dispariții și nașteri de noi „forme de cunoaștere”.

În ceea ce privește diferența dintre cunoștințele de tip științific și cele neștiințifice, autorul precizează faptul că există, în istoria științei, două perspective distincte în acest sens.

Cea dintâi (răspândită în prima jumătate a secolului al XX-lea) este o perspectivă *continuistă* ce „consideră că preștiința evoluează în mod necesar spre știință [12, p. 26]. Cunoașterea științifică este rezultatul unui proces evolutiv îndelungat realizat prin conversiunea naturală și progresivă a cunoștințelor preștiințifice” [ibidem, p. 26].

Opusă celei dintâi, este „epistemologia *discontinuistă* a lui Bachelard”. În opinia filosofului francez, progresul științific se diferențiază radical de gândirea pozitivistă. Știința evoluează prin trecerea succesivă de la un mod de gândire la altul, „spiritul științific fiind constituit dintr-un ansamblu de erori rectificate”. Aceasta din urmă reprezintă o perspectivă istorică asupra progresului științei, care evoluează prin discontinuități și „rupturi epistemologice” succesive și este radical diferită de pozitivismul lui A. Comte. Dacă pentru pozitiviști, progresul științific se realizează prin acumulări continue și graduale, G. Bachelard afirmă că spiritul științific evoluează printr-o serie de rupturi necesare emancipării acestuia în raport cu concepțiile științifice anterioare.

Astfel, noțiunea de „eroare” capătă un rol important în istoria științei, prin opoziție față de concepția pozitivistă fondată pe o logică a științei de tip enciclopedic. Prin încercări și erori, spiritul științific este supus unor testări succesive, într-o dinamică de tip discontinuist, în care rupturile și întreruperile au un rol progresist pentru cunoașterea științifică.

În continuarea acestor idei, C. Bârzea integrează pedagogia, cu stratificările și contradicțiile ei, în această gândire discontinuistă a progresului științific, astfel că ceea ce numim pedagogie „cuprinde un ansamblu de enunțuri provenind din aproape toate formele cunoașterii umane”.

Pedagogul român avansează teza conform căreia, prin rupturi epistemologice, știința se definește în raport cu propria istorie și preistorie.

Deosebirea științei de preștiință se realizează prin conștientizarea diferențelor dintre cele două [12, p. 26]. Autorul înțelege trecerea de la enunțurile preștiințifice la cele de tip științific, ca pe un salt în conștiința spiritului științific: „analiza epistemologică ar acționa în scop purificator și psihoterapeutic, ca o adevărată psihanaliză a cunoașterii obiective” [ibidem, p. 26].

Noul spirit epistemologic contemporan (inițiat de G. Bachelard și continuat în domeniul pedagogiei, de către G. Mialaret) presupune, în opinia pedagogului român, un demers de tip fenomenologic și psihanalitic, care are drept scop „să deceleze și să disipeze diversele «obstacole epistemologice»” întâlnite anterior în cunoaștere.

Adaptând această abordare epistemologică la domeniul pedagogiei, C. Bârzea stipulează: „Ne așteptăm deci ca știința educației, debarasată de reziduurile sale preștiințifice și purificată epistemologic, să ne dezvăluie una dintre cele mai originale și mai interesante moduri de cunoaștere ale ființei umane” [ibidem, p. 26]. Instrumentele specifice cunoașterii științifice sunt: teoria, paradigma și modelul.

Importanța teoriei este fixată prin demersul logic de tip deductiv, nomotetic, specific pedagogiei ca știință socială și umană. Paradigmele conferă pedagogiei ca știință normală (în sensul acreditat de Th. Kuhn), maturitatea necesară în rezolvarea unor probleme specifice obiectului său de studiu.

Modelul reprezintă pentru științele sociale în general, o formă predilectă de reprezentare a conținuturilor lor exemplare. Autorul român stipulează faptul că „modelul și modelizarea deschid perspective foarte promițătoare pentru «ansamblul științelor noi»”, înțelegând pedagogia ca „o știință a modelelor” [12, p. 35].

E. JOIȚA este preocupată de înțelegerea pedagogiei ca știință a educației teoretică și normală, aducând argumente valide, întemeiate din punct de vedere epistemic în sprijinul acestei asumptii. Autoarea pledează pentru reconstrucția conceptuală și paradigmatică a acestui domeniu de cunoaștere. Interesată de noile paradigme ale filosofiei științei și utilizând concepte și idei ce aparțin epistemologiei constructiviste, E. Joița propune o nouă viziune asupra educației și pedagogiei contemporane.

În lucrarea sa „Știința educației prin paradigme”, autoarea avansează ideea conform căreia „pedagogia, ca știință a educației, își poate actualiza și reconstrui cunoașterea problematicii ei specifice și își poate consolida statutul, prin intermediul principiilor paradigmatică (de inspirație kuhniană) necesare redefinirii sale ca știință normală și matură” [48, p. 247].

Pentru ca pedagogia să devină o știință normală, în sensul specificat de către epistemologul american Th. Kuhn, este necesară respectarea unor condiții „de definire internă specifică” cu statut științific recunoscut. Apreciind că demersul metodologic de tip hermeneutic poate conferi pedagogiei un fundament științific prin utilizarea unor procedee de tip calitativ, autoarea argumentează faptul că studiul sensurilor, semnificațiilor principale specifice educației, sprijină acest demers de reconstrucție și reinterpretare a problematicii pedagogiei.

Metodologia de cercetare de tip hermeneutic, care vizează interpretarea pedagogică, are o valoare epistemică certă, fiind completată (întregită) de identificarea unor criterii clare de științificitate, care pot fi aplicate enunțurilor și teoriilor pedagogice [50, p. 205, 210].

Autoarea aduce argumente în favoarea elaborării unei epistemologii pedagogice „centrată pe construcția unei teorii pedagogice consistentă formal, pertinentă axiologic și adecvată praxiologic [...], alături de realizarea unei analize logice și a unei înnoiri a limbajului științific pedagogic” [50, p. 248].

A. Ilica [48] abordează problema statutului epistemologic al pedagogiei, care implică evidențierea obiectului de cercetare specific, atât a normativității specifice (axiome, legi, principii), cât și a metodologiei de cercetare proprii. Pentru aceasta, autorul solicită unor pedagogi români contemporani să răspundă la mai multe întrebări. Ne vom raporta la primele patru întrebări:

- „1. Apreciați, în contextul educațional actual, că pedagogia are statutul de știință a educației generale (sau poate numai a educației școlare)?”
2. Considerați că sintagma „științele educației” nuanțează domeniul educației, fiind mai cuprinzătoare decât noțiunea „pedagogie”?
3. Pedagogia este „știință și artă a educației” sau doar „știința educației”?
4. Care ar fi „nucleul tare” al terminologiei științei pedagogice?” [48, p. 16].

Vom analiza astfel, viziunea epistemologică a unor pedagogi români, cu implicații directe și indirecte în procesul de identificare și constituire a normativității pedagogice. Avem în vedere următorii pedagogi: I. Albulescu, L. Ciolan, C. Cucos, S. Cristea, C. Crețu, M. Manolescu, I. Negreț-Dobridor, E. Păun, I.-O. Pânișoară, V. Pâslaru.

În concepția lui I. ALBULESCU „pedagogia are statutul de știință care studiază educația în toate formele și dimensiunile sale” [48, p. 140]. În planul construcției normativității pedagogice, trebuie avut în vedere faptul că educația, ca obiect de studiu specific al pedagogiei, „este privită, în esență, ca un proces social prin care este dezvoltată personalitatea umană” [ibidem, p. 140]. Normativitatea pedagogiei reflectă astfel scopurile strategice prin care se „urmărește analiza, explicarea și conceptualizarea fenomenelor educaționale desfășurate într-o

multitudine de contexte, nu doar formale”. În acest cadru deschis, normativitatea pedagogiei vizează: a) centrarea pe „anumite competențe, norme, valori, atitudini pe care individul (n.n. educatul) nu trebuie să le manifeste numai în școală”, ci la scară socială; b) construcția epistemologică a științelor educației, care marchează „rezultatul a două direcții de dezvoltare a pedagogiei: diversificarea internă (n.n. vezi fundamentele pedagogiei, istoria pedagogiei, teoria instruirii, teoria curriculumului, teoria evaluării, pedagogia preșcolară etc.) și diversificarea externă” (n.n. vezi psihologia educației, sociologia educației, filosofia educației etc.).

Nucleul epistemic tare al pedagogiei trebuie sesizat, evidențiat și fixat la nivelul normativității domeniului. Este o necesitate epistemologică fundamentală, în condițiile în care „terminologia pedagogică este, în multe situații, criticată din cauza multitudinii de sensuri și definiții ale unor concepte care generează unele dezacorduri în lumea științifică”. Autorul nu fixează conceptele care alcătuiesc acest nucleu tare, dar atrage atenția asupra valorii normative a acestuia. Reține, în acest sens, următorul principiu valabil la nivel de epistemologie a domeniului: „cu cât nucleul conceptual va fi mai ferm explicat și asumat, cu atât statutul pedagogiei de știință riguroasă se va consolida” [ibidem, p. 142].

L. CIOLAN. Autorul susține faptul că „Pedagogia a evoluat din punct de vedere epistemologic, social, cultural și al practicilor profesionale, într-un complex de domenii de studiu/discipline/subdiscipline” [48, p. 162]. Din această perspectivă, „sintagma științele educației e mai oportună”. Pe de altă parte, „există o cunoaștere pedagogică bogată, articulată mai ales în jurul conceptelor/proceselor de educație și de învățare”. O astfel de cunoaștere, specifică pedagogiei, presupune existența și consolidarea unei normativități pedagogice (legi, principii etc.), necesară pentru legitimarea epistemologică a pedagogiei ca știință, „veleitățile de artă fiind justificate mai ales de practicieni” [ibidem, p. 162]. *Nucleul tare* poate fi identificat în raport de conceptele de *educație* și *învățare*, care generează „multe, extrem de multe învecinări și derivări terminologice” [ibidem, p. 163]. Este remarcat faptul că „*nucleele tari*” oferă avantajul că „se schimbă greu”, dar și riscul conservatorismului. Pe de altă parte, lipsa sau diluarea acestui *nucleu tare* „poate da în superficialitate” [48, p. 163].

C. CREȚU afirmă: „Conceptul de pedagogie, vehiculat în limba română (n.n. și în alte limbi/literaturi de specialitate) are încă legitimitatea și cutuma de a acoperi problematica educației în general, în calitate de știință a acesteia” [48, p. 176]. Pe de altă parte, „sintagma științele educației ne avantajează în comunicarea cu cercetătorii domeniilor educaționale din toate țările lumii”. În planul *normativității pedagogice*, opțiunea pentru sintagma științele educației, „echivalentul semantic pentru pedagogie”, are o triplă justificare: a) *practică*, pentru a putea vorbi „aceeași limbă”; b) *metodologică*, pentru a conferi „o mai mare deschidere spre

abordarea domeniilor interdisciplinare și de graniță”; c) *epistemologică*, pentru a reflecta valorile comune și specifice care susțin „toate subdomeniile științifice specializate ale educației, aflate într-o firească expansiune” [ibidem, p. 176].

Nucleul tare al pedagogiei/științelor educației este important de identificat și de consolidat ca o premisă epistemologică generală, necesară în construcția oricărei științe. De aceea, trebuie să ne raportăm la acest *nucleu* care susține „condițiile de legitimare ale unei științe, în general” [ibidem, p. 177]. Se consideră că „fiecare ramură a sistemului științelor educaționale are propriul *nucleu dur*, conceptual, însușit și recunoscut deja de experții săi”. Pe de altă parte, trebuie reperate „conceptele ce desemnează obiectivele fundamentale ale acestei științe (pedagogia), principiile ei” care susțin epistemologic, metodologic și practic, „aparatură terminologică al fiecărei ramuri a științei educației” [ibidem, p. 177].

S. CRISTEA. „Pedagogia este știința socioumană specializată în studiul educației”. Aceasta are: a) obiect de cercetare propriu (educația abordată global, profund, dinamic); b) metodologie de cercetare specifică (istorică, hermeneutică la nivel macrostructural; empirică, experimentală, la nivel microstructural); c) normativitate proprie (axiome, legi, principii ale educației, instruirii, proiectării educației și instruirii, promovate și fixate epistemologic la nivelul științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii/didactica generală, teoria generală a curriculumului) [48, p. 182-186].

Nucleul epistemic tare al pedagogiei „ca știință socioumană specializată în studiul educației este/trebuie fixat la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale definite și analizate de teoriile generale ale domeniului”: a) teoria generală a educației (educație, funcțiile și structura de bază ale educației, finalitățile educației, conținuturile și formele generale ale educației, sistemul de educație/învățământ); b) teoria generală a instruirii/didactica generală (instruire, proces de învățământ, forme de organizare/lecție etc.; obiective, conținut/plan, programe, manuale etc.; metodologie/metode, procedee, mijloace didactice; predare, învățare, evaluare); c) teoria generală a *curriculumului* (*curriculum* ca paradigmă – ca proiect educativ, tipuri de *curriculum*, niveluri, trepte, cicluri, arii – curriculare; produsele *curriculumului*, procesul de elaborare al *curriculumului*).

C. CUCOȘ. „Pedagogia, ca încercare teoretică de a explica și de a proiecta, vizează procesul educațional global, integral, pentru toate vârstele, în multiple circumstanțe, chiar dacă termenul (*pais, paidos* – copil; *agoge* – a conduce) ar trimite, chipurile, la vârstele timpurii” [31, p. 195-196]. Expresia „științele educației”, care pare a fi mai largă și mai permisivă, poate fi utilizată în complementaritate cu noțiunea de pedagogie”. Este semnalat faptul că „prin termenul de pedagogie desemnăm, mai cu seamă, „*nucleul dur*”, tradițional al științelor educației, axul

central pe care s-au așezat/adăugat celelalte specificații ce vizează preponderent educația din anumite puncte de vedere”. Sesizăm astfel semnificația normativă care trebuie conferită relației dintre pedagogie, ca „nucleu tare” și științele educației, care se dezvoltă pe axul central, conceptual, metodologic și normativ, al pedagogiei ca știință specializată în cercetarea „procesului educațional global”.

Nucleul dur al pedagogiei, important din punct de vedere epistemologic, are și o semnificație asociată cu normativitatea, care trebuie impusă pentru ordonarea educației, ca obiect de studiu specific pedagogiei/științelor pedagogice/științelor educației. Un astfel de *nucleu tare* este necesar în plan valoric, normativ, în măsura în care el „desemnează ceea ce este constant și peren în educație, în termeni ce-i vizează pe cei doi protagoniști (elevul și profesorul), țințele urmărite (obiective, competențe), acțiunea ca atare (educația), ceea ce se transmite în interiorul acesteia (valori, conținuturi, curriculum), felul în care se face educația (strategii, metode, procedee), dimensiuni sau specificări ale educației (educația morală, intelectuală, estetică etc.), dimensiuni procesuale (predare, învățare, evaluare), context al învățării (clasă, școală, familie, comunitate) etc.

A. ILICA. „Ca știință, pedagogia propune sugestii reflexive asupra modului în care se ajunge la eficiență în învățare”, în instruire, în educație. Important este ca pedagogia să fie construită și consolidată epistemologic de pedagogi. În măsura în care va continua să lase „pe seama psihologilor ori sociologilor să teoretizeze despre fenomenul educațional”, pedagogia riscă să rămână fixată în cadrul epistemologic restrâns al „unei științe de rang inferior”. „Nucleul tare al terminologiei pedagogice ar putea fi conturat în urma unor congrese internaționale, având tematică specifică”. Este necesară „o examinare calmă a terminologiei pedagogice spre a decontamina teritoriul științific de enunțuri emotive, ambiguități banale ori exprimări metafizice”. Trebuie neapărat rezolvată, la nivel epistemologic, metodologic și normativ, problema acelor „transferuri terminologice care au îmbâcsit *nucleul tare* al științei educației: design educațional, leader, management, rol, randament școlar, tehnologie didactică etc.”. Trebuie procesat special termenul de „instrucție”, importat din știința militară care desemnează „a face doar ce spune superiorul”, teză menținută de paradigma magistrocentristă, cu efecte până în prezent. La acest nivel, didactica generală trebuie reconstruită ca teorie generală a instruirii (instruirea reprezentând activitatea de educație, realizată în contextul specific procesului de învățământ).

M. MANOLESCU. „Pedagogia trebuie să vizeze educația, în general”. Conceptul de *științe ale educației* „nuanțează, dar și încurcă interpretările” de ordin epistemologic. În acest context, semnalăm faptul că lucrări de prestigiu din lumea francofonă (n.n. dar și din alte spații

culturale: german, rus, italian etc.) păstrează cu multă grijă și promovează, în continuare, conceptul de pedagogie”, inclus în titlul tratatelor și al dicționarelor de specialitate, la nivel de „nucleu tare”, în pedagogie fiind necesară „o hartă conceptuală actualizată, care să cuprindă conceptele cheie/nodale ale educației la această oră, precum și relațiile dintre acestea”. La acest nivel, putem evoca mai multe concepte: curriculum, educație, instruire, evaluare, competență, capacitate, metode interactive, didactica generală, didactica specialității etc. În același timp, trebuie eliminate acele formule care „intră în zona limbajului lozincard (a se vedea „învățământul centrat pe elev”, „calitatea în educație” etc.)” [48, p. 272, 273].

I. NEGREȚ-DOBRIDOR. „Pedagogia nu este știință în sensul atribuit conceptului de știință de către epistemologii contemporani” (J. Piaget, K. Popper, Th. Kuhn etc.) [48, p. 283-285]. Totuși, „poate fi considerată știință în sensul mai larg, acreditat de Aristotel, care înseamnă cunoaștere și includea și artele/meșteșugurile (*téchne*)”. La acest nivel, în plan normativ, trebuie evidențiată deosebirea dintre „științele naturii, care formulează legi obiective anistorice” și științele socioumane, zonă în care includem și *pedagogia*, „pedagogie, care nu poate formula legi obiective pentru că fenomenele educaționale sunt subiective și intersubiective, diacronice și fără determinare cauzală strictă.” [ibidem, p. 283]. Din această perspectivă, este fundamental greșit să transferăm metodologia din științele naturii la nivelul pedagogiei. Doar „fenomenele educaționale superficiale pot fi studiate cu metode care maimuțăresc metodele utilizate în științele naturii, precum experimentul”. Din perspectivă epistemologică, teoretică și normativă, este important să realizăm o distincție între: „*paidagogia temporalis*: o pedagogie a aparențelor înșelătoare, de suprafață, care enunță unele *legi nesigure* și, cel mai adesea, inutile și ridicule; *paidagogia aeterna*, adică pedagogia profundă care studiază fenomenul uman”, valorificând, în plan normativ, *raționarea asentivă* [48, p. 284]. Aceasta permite constituirea „principiilor universale ale educației, care suplinesc mirific absența legilor obiective naturale”. Pedagogia se poate afirma astfel ca „știință prescriptivă a spiritului și a culturii”, care „nu se bazează pe demonstrația logică, ci pe „dialectica eulogică” adică, pe opinia bine întemeiată, rațională, coerentă, verosimilă” – „verosimil având sensul de probabil”. Ca urmare, „simplul fapt că pedagogia este prea puțin experimentală” (J. Piaget), nu trebuie să conducă la ideea contestării statutului epistemologic de știință al pedagogiei [48, p. 284].

„Expresia *nucleu tare* mă depășește”, conchide autorul, în opinia căruia, această expresie „aparține clișeelelor manageriste, este un barbarism tehnologizant, care nu are ce căuta în terminologia paideutică autentică” [ibidem p. 285].

E. PĂUN. „Statutul științific al pedagogiei (ca și al multor științe socioumane) este încă o problemă controversată”. Situația este generată de raportarea la modelul de legitimare existent în

științele naturii, „caracterizat prin trei aspecte esențiale: este empirist, obiectivist și cantitativist.” [ibidem p. 313]. Fenomenele socioumane, deci și cele educaționale, nu au însă un caracter obiectiv, ci implică „subiectivitate, intenționalitate, capacitate de simbolizare”. În acest context, „modelul experimental s-a dovedit nesatisfăcător și incapabil să explice și să permită înțelegerea fenomenelor sociale și umane, dominate de subiectivitate și aspecte calitative care nu intră în paradigma experimentală.” [ibidem, p. 313]. La nivel epistemologic, „pedagogia încearcă să-și redefinească identitatea în noul context marcat de științele educației”. Noua formulă a întreținut însă, de la început, „numeroase ambiguități și imprecizii”, prin chiar variantele alternative propuse: „științele educației, științe ale educației sau științe despre educație”. Rolul important ar trebui să îl asigure pedagogia, *nucleul epistemic tare* al acesteia. În perspectivă *normativă*, trebuie clarificat epistemologic ceea ce reprezintă științele educației prin „conglomeratul format din „*științe constitutive* (dintre ele, pedagogia fiind cea mai importantă) și *științe contributive*, care nu fac parte din științele educației”. Științele educației „ar putea să se coaguleze în jurul pedagogiei” în măsura în care aceasta ar asigura *nucleul epistemic tare* al domeniului, validat și la nivel academic, în facultățile de profil, prin programele de licență, masterat și doctorat. Dar, la acest nivel, sunt semnalate mai multe ambiguități, cu impact negativ în plan epistemologic și social. Astfel, „științele educației sunt instituționalizate relativ bizar; la nivel de licență, avem o licență în pedagogie, la nivel de master, diplomele sunt pe domenii care nu amintesc nici de pedagogie, nici de științele educației, iar la nivel de doctorat avem o diplomă în științele educației.” [ibidem, p. 316].

I.-O. PĂNIȘOARĂ. „Pedagogia are statutul de știință a educației generale”. Evoluează prin dezvoltarea structurilor sale interne, dar și prin „ramificațiile sale necesare și profunde cu alte științe care extind și aprofundează permanent obiectul de studiu, metodologia de cercetare și normativitatea exprimată prin legi și principii explicative și interpretative” [48, p. 320-321].

În contextul deschis al științelor educației, putem identifica un *nucleu tare* al pedagogiei, alcătuit din conceptele de bază care definesc educația, instruirea, curriculumul, dar „și mai multe nuclee, fiecare dintre ele având un rol de punct central în funcție de tendințele sociale” și de dezvoltările disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare ale domeniului. Evidențiem, în acest sens, evoluțiile înregistrate, în ultimii ani „în jurul termenului de *curriculum*, apoi de *evaluare*, apoi de *metode interactive*”.

V. PĂSLARU. În concepția autorului, „pedagogia este știința generală a educației, prin educație înțelegând schimbarea pozitivă a ființei umane, adică desăvârșirea ei” [ibidem, p. 323-326]. Există un fundament filosofic al pedagogiei, identificabil istoric, în funcție de modelul clasic și modern de abordare a personalității umane în raport cu educația: a) modelul clasic,

susținut de Aristotel care „afirmă că omul este animal, care poate fi instruit”, ceea ce probează calitatea sa fundamentală de educabil; b) modelul modern: susținut de I. Kant „potrivit căruia omul poate deveni om doar prin educație”. Din perspectiva normativității sale, pedagogia reprezintă unul dintre domeniile cele mai generale ale existenței și activității ființei umane”. Având ca obiect de studiu educația, realizată conștient și spontan, pedagogia implică principii de proiectare și realizare „universală și omniprezentă”. Legitățile sale pot fi deduse din faptul că „pedagogia reprezintă, întâi de toate cea mai importantă experiență de cunoaștere a omenirii”. În cadrul ei, „interacționează toate cele patru tipuri de cunoaștere – empirică, mitic-religioasă, artistic-estetică și științifică – care evoluează în raport de anumite principii specifice (educației moral-religioase, estetice, intelectuale, cognitive: empirică, științifică). *Nucleul epistemic tare al pedagogiei* este analizat la patru niveluri de referință. La un prim nivel, „termenul cheie al pedagogiei ar trebui considerat *desăvârșirea*” – care exprimă caracterul prospectiv al educației, angajat normativ și axiologic în construcția oricărei finalități a educației, a instruirii etc. La un al doilea nivel de referință, intervin acei *termeni-cheie* care vizează *instruirea, formarea și dezvoltarea*, dar și *conceptele* care exprimă dimensiunea teleologică a pedagogiei și a educației: „ideal-scopuri-obiective-finalități”. La un al treilea nivel al „nucleului tare”, este evocat acel „domeniu terminologic al pedagogiei”, definit prin conceptele de: „*cultură* – totalitatea valorilor create de om”; *axiologia educației* – care „în sens mai îngust, curricular include conținuturile educaționale, iar în sens larg, include și procesualitatea: metodele-procedeele/tehnicele-formele-mijloacele, precum și sistemele de activitate ale elevilor/studentilor și profesorilor, care sunt valori ale educației”. La un al patrulea nivel, „*nucleul epistemic tare*” al pedagogiei este fixat în zona metodologiei „care include și evaluarea rezultatelor școlare” și extrașcolare, la scara întregului sistem și proces de învățământ. Autorul este adeptul unei schimbări de mentalitate a decidenților, dar și a masei largi a intelectualilor cu privire la aspecte ce privesc noi perspective privind politicile educaționale și reforma sistemului de învățământ. Ca exemplu istoric, putem evoca situația proiectelor de reformă a învățământului, inițiate în România și în Republica Moldova, în ultimul deceniu al secolului al XX-lea. Din perspectiva problematicii tezei noastre, evidențiem necesitatea unei abordări normative a proiectului de reformă, care trebuie argumentat epistemologic (prin elaborarea conceptului pedagogic de reformă) și social (prin dezvoltarea conceptului reformei în contextul cultural, economic și politic al fiecărei țări, într-un timp condiționat istoric. În raport de aceste coordonate, putem semnala situația particulară existentă. România, spre deosebire de Republica Moldova, a demarat reformele în învățământ fără a-și sistematiza mai întâi, reperele conceptuale ale noului tip de învățământ dorit, dar a avut o concepție clară de reformare a acestuia, reprezentată de cercetările profesorului S. Cristea [30].

Pedagogii din Republica Moldova au fost nu numai primii care au elaborat o concepție a domeniului, ci au făcut-o în cadrul URSS, cu mai bine de doi ani înainte ca această țară să-și înceteze existența. Facem trimitere la studiul publicat la 17 mai 1989, în ziarul *Ынвэцэмынтул публик/Învățământul public*, studiul intitulat „*Concepția învățământului mediu de cultură generală în RSS Moldovenească*” (*Концепция ынвэцэмынтулуй медиу де културэ жгенералэ ын РСС Модовеняскэ*). Printre autorii de bază ai *Concepției* se regăsește și profesorul V. Pâslaru, care a fost și inițiatorul elaborării unei noi concepții a învățământului, în spiritul reformei gorbacioviste. Un principiu central, care se constituie la baza unei astfel de viziuni noi, este cel al „suveranității, al promovării culturii naționale și pe baza limbii române” [48, p. 326-328].

G. ALBU. Autorul reiterează faptul că pedagogia are ca obiect de studiu educația. Obiectivul fundamental al pedagogiei este, în opinia autorului, „acela de a încuraja și susține gândirea liberă, critică, integrativă, constructivă, valorile ce respectă și înalță ființa umană” [48, p. 120].

Pedagogia este „un conglomerat de domenii cognitiv-normative”, care se raportează la creșterea și dezvoltarea tinerelor generații, având responsabilitatea „dezvoltării și afirmării personalității umane în ceea ce are ea mai sublim”, acesta constituind fundamentul existenței educației, precum și al domeniului de cunoaștere și de acțiune al pedagogiei ca știință.

Referindu-se la criza actuală a educației, autorul remarcă faptul că „nu avem o filosofie a educației (precum kalokagathia, creștinismul, iluminismul, pragmatismul, organicismul etc.), care să valorifice aspectele benefice ale societății și să contracareze aspectele degradante, alienante”. [48, p. 136]. O astfel de disciplină ar avea rolul de a întemeia un demers formativ și de a stopa posibilele devieri ideologice, încurajând gândirea critică, onestitatea și stimulând nevoia de cunoaștere.

Filosofia educației are, de asemenea, rolul de a sintetiza ideile, principiile, valorile aflate în operele marilor pedagogi, filosofi, psihologi ai lumii, cu scopul de a inspira, a lumina „minte, sufletul și calea de acțiune a profesorilor” [48, p. 136].

D. SILAGHI. Matricea conceptuală a normativității este analizată de către autoare prin raportare la concepte și enunțuri de natură ontologică, epistemologică, axiologică și morală.

Normativitatea este înțeleasă prin prisma întemeierii acesteia ca teritoriu al moralității (al regulilor moralei), dinspre domeniile ontologiei, antropologiei, psihologiei, sociologiei și ale axiologiei [81, p. 141].

Constituirea subiectului moral dinspre ontologic circumscrie concepte și referințe explicite ce aparțin gândirii filosofului german M. Heidegger. „Deschiderea către celălalt” reprezintă una

dintre condiționările exterioare „care face cu puțință experimentarea moralității prin constituirea condițiilor care permit deschiderea către celălalt”, ca o condiție preliminară a „construcției dialecticității ființării” [81, p. 142].

În opoziție cu ontologia lui M. Heidegger, pentru care „deschiderea propriilor posibilități ale autenticității «de a fi și de a deveni» presupune mai întâi izolarea de alteritate și ființarea doar pentru sine, în opinia D. Silaghi, alteritatea reprezintă o condiție a faptului de a fi autentic” [ibidem, p. 142]. Persoana umană dobândește calitatea subiectului moral prin însăși raportarea sa la colectivitate, acest orizont al alterității conferindu-i un câmp vast al alegerilor personale și al autoconstituirii de sine conștiente. Dintr-o astfel de perspectivă, se constituie „atât categoriile sentimentului moral (sensul vieții, libertatea, fericirea etc.), cât și categoriile aprecierii morale (virtuțile morale, demnitatea, onoarea, modestia), categoriile normativității morale (datoria, responsabilitatea etc.), precum și sistemul voinței și cel al valorilor morale” [81, p. 143].

Categoriile morale și participarea conștientă și activă a individului uman în actul moral, pun în evidență interogația privitoare la sensul ființării și, prin aceasta, capătă implicații epistemice. Individul, ca subiect moral, se creează pe sine ca partener activ în actul moral, prin raportare la cunoașterea de sine, autorefecție, precum și prin cunoașterea celorlalți ca expresie a reflectivității cunoașterii.

Autoarea utilizează conceptul fenomenologic de *intenționalitate* pentru a explica procesul formării conștiinței: „În calitate de intenționalitate, conștiința se constituie și constituie Eul.” De asemenea, „eul imaginar este constituit pe fondul dorințelor, aspirațiilor care determină potențe”, iar Eul socializat este format pe fondul normelor impuse de societate.

Valorile morale reprezintă produsul conștiinței de sine morale. În structurarea conștiinței morale (fie colectivă, fie individuală) intervine atât procesul ontogenetic, cât și cel filogenetic, „inserarea conștiinței personale deja formate, concretizată în aria culturală proximală, prin instituirea sistemului de norme morale”, care reprezintă vectorul întregii moralități [ibidem, p. 146]. Viața morală presupune „o stilizare a vieții obișnuite”, iar aceasta se poate produce exclusiv ca urmare a actului învățării realizat prin intermediul educației. Autoarea reiterează ideea conform căreia „moralitatea este contrară naturii”, iar instinctele se află în opoziție față de exigențele impuse de normele morale [81, p. 149]. Valoarea morală reprezintă o măsură sau un etalon, fiind însuși nucleul normativului moral, precum și un referențial de raportare a omului – față de propria sa experiență și a celorlalți.

1.5. Concluzii la Capitolul 1

1. Analiza reperelor istorice și filosofice din perspectivă epistemologică a permis evidențierea problematicii generale și particulare a normativității. În timp ce aspectele generale fac referință la deducerea legilor și principiilor educației din istoria pedagogiei, aspectele particulare se raportează la impunerea unor criterii de clasificare - de tip epistemologic - ale științelor educației.

2. Acumularea premiselor epistemologice anticipative în gândirea pedagogică antică, a avut loc prin contribuții notabile în cadrul filosofiei antice grecești și a pedagogiei filosofice reprezentate de Socrate, Platon și Aristotel.

3. La etapa de inițiere a pedagogiei moderne, au fost identificate argumente epistemologice solide în favoarea unei *normativități* specifice pedagogiei, care exprimă cel mai bine nu doar esența normativității, ci și sursa aplicării sale la un nivel metodologic eficient, pe care le regăsim și în pedagogia/didactica lui J.A. Comenius. Constatăm importanța metodologică a normativității pedagogiei lui J.-J. Rousseau, care sugerează/ofere principiile de acțiune formativă eficientă. Pestalozzi sesizează existența surselor învățării, pe care le interpretează ca cerințe normative sau chiar ca principii de organizare a învățământului.

4. Epistemologia normativității în pedagogie este dezvoltată ulterior, prin contribuția curentului *Educația nouă* - M. Montessori, O. Decroly, J. Dewey, care dezvoltă modele ale normativității ce încearcă să surprindă regularități ale educației la nivelul dezvoltării cognitive, afective, morale, estetice etc.

5. Este de o valoare incontestabilă saltul istoric, inițiat în modernitate, de la pedagogie la științele educației.

6. În perioada modernă, evoluția epistemologiei pedagogice are loc în direcția clarificărilor conceptuale, a evidențierii unor legi ale educației care, în prelungirea legilor naturii, caută să confere lumii omului ordine și regularitate, revoluția în știință găsindu-și ecoul și în ideile despre educație ale pedagogilor.

7. Evidențierea contribuțiilor pedagogilor contemporani din România și Republica Moldova îmbogățesc și clarifică perspectiva epistemologică asupra normativității. Prezența acestor abordări recente contribuie la extinderea cunoașterii pedagogice, prin clarificări conceptuale teoretice și paradigmatică, care sunt de natură să integreze în cadrul gândirii pedagogice contemporane diferite perspective teoretice ale epistemologiei normativității.

2. SPECIFICUL NORMATIVITĂȚII ÎN PEDAGOGIE/ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

2.1. Paradigme în epistemologia pedagogică. Implicații în procesul de elaborare a normativității în pedagogie/științele educației

Paradigmele afirmate în epistemologie evidențiază importanța unor metode specifice implicate în cercetare, în demersul de întemeiere a cunoașterii științifice. Este o temă fundamentală a epistemologiei, dezvoltată ca filosofie a științei, pe care vom încerca să o valorificăm în procesul de elaborare a normativității în P/ȘE, plecând de la modul de întemeiere al cunoașterii în acest domeniu specializat în studiul educației.

În această perspectivă, aspectele privitoare la întemeierea cunoașterii științifice, în general, cu deschideri spre cea pedagogică, în special, pot fi abordate începând cu demersul propus de *teoriile fundamentale*, afirmate deja în istoria filosofiei antice și moderne. Avem în vedere *fundamentalismul radical* – clasic, raționalist, reprezentat de Platon, Aristotel, R. Descartes, B. Spinoza, E. Husserl.

Această abordare a paradigmatelor fundamentale epistemologic de tip clasic, din filosofia și teoria științei, are ca finalitate înțelegerea demersului de tip ipotetico-deductiv al întemeierii cunoașterii pe categoriile cele mai generale: concepte, axiome, legi, principii. Toate sunt de mare importanță pentru a putea înțelege specificul cercetării de tip hermeneutic, continuatoarea idealului clasic al fundamentismului aristotelic și cartezian.

Abordarea paradigmei epistemologiei clasice fundamentale se justifică în contextul acestui capitol, deoarece întemeierea cunoașterii în științele educației trebuie să plece de la concepte și enunțuri sigure, de natură teoretică/concepte generale specifice, enunțuri de maximă generalitate: postulate, axiome ale educației, legi, principii. Toate acestea, integrate într-un demers normativ structurat epistemologic, constituie fundamentele axiomatiche ale pedagogiei ca domeniu specific al cunoașterii umane. Cu alte cuvinte, îndeplinesc un rol de întemeiere epistemică în domeniul științelor educației.

În acest context al cunoașterii, din punct de vedere al logicii cercetării, identificăm un tip de raționament deductiv, care susține întemeierea cunoașterii în zona normativă a fundamentismului clasic. Pe de altă parte, din punct de vedere al metodologiei de cercetare, acest tip de raționament evoluează ca un demers de tip hermeneutic, interpretativ.

După cum definește și demonstrează Aristotel în „*Organon*”, „știința este a universalului; ea include întotdeauna un gen de ἐπιστήμη (în lb. gr. știință) [5, p. 92, 93] ce se referă la universal (în lb. gr. καθολικός - general, universal). Prin natura sa, se referă la mai multe lucruri dezvoltând logic principiul care întemeiază și explică *întregul*, în sens ontologic. Cunoașterea

este o „dispoziție către demonstrație”, bazată pe *conceptele sigure* și pe *principiile cunoscute*, care confirmă faptul că „este vorba despre știință”. Dacă principiile nu sunt mai evidente decât concluzia, va fi vorba despre o știință accidentală, în înțeles metodologic, dar și logic, și epistemologic.

Fenomenologia promovată de E. Husserl reprezintă o paradigmă epistemologică importantă, care a dus mai departe idealurile fundaționalismului de tip radical ale raționalismului clasic. La întrebarea „*cum putem cunoaște lucrul în sine?*”, (în lb. gr. τὸ ἐστὶ, *esența unui lucru*), fenomenologia răspunde – „*prin efortul de depășire a percepției senzoriale*”, care duce la elaborarea conceptelor corelate cu obiectivul însuși, propriu fiecărei științe.

O realitate sau un lucru, un fenomen, nu pot fi reduse nici la ineditul percepției senzoriale, nici la recurgerea, în mod exclusiv, la concepte și noțiuni corelate lucrului în sine. Cunoașterea, în paradigma fenomenologică, propune o cale de înțelegere și decodificare a realității, a „lucrului în sine”, care să pornească de la conținuturile în sinteza lor, aparținând conștiinței. Acestea conferă „lucrului în sine” o dimensiune care vizează transcendența, prin raportarea la complexitatea faptelor conștiinței. Interpretarea fenomenologică a structurii și a conținutului unei opere „necesită examinarea conexiunilor interne între părți, interpretarea seriei de demonstrații, cunoașterea conceptelor și a principiilor; este necesar, de asemenea, să cunoaștem originea acestor concepte, modul în care ele provin dintr-o tradiție și felul în care ele o transformă.” [67, p. 30]. O abordare de tip fenomenologic implică un demers metodologic specific cercetării în domeniul de referință al științelor educației. Cel mai important sens al metodei fenomenologice, pe care îl transferăm metodologic dinspre epistemologie, în domeniul științelor educației, este reprezentat de semnificația axiologică a acestei metode, fundamentată chiar de filosoful german. E. Husserl propune ideea „*filosofiei ca știință riguroasă*”, precum și delimitarea, prin reducere fenomenologică, a ceea ce este „Wissen” (*conceptul de cunoaștere ca valoare*) în orice știință (în orice formă a științificității), nu printr-o metodă rațională de deducere a principiilor ci prin descoperirea acestora de către cercetător în însăși structura de organizare a științei. Filosoful german a întemeiat „o metodă de lucru operațională în multiple planuri ale analizei și explicării creației (științifice, artistice, filosofice ș.a.), întrucât a pus în evidență căile prin care se poate ajunge [...] la valoarea lor de cunoaștere (la valoarea teoretică) [14, p. 114]. Înțelegă în acest sens, metoda hermeneutică plasează criteriul științificității și al raționalității asupra conținuturilor, conceptelor și perspectivelor teoretice ce au valoare epistemică universală și perenă, vizând atât aspectul axiologic, cât și sistemul de semnificații al acestora. Conținuturile cunoașterii de tip științific se deschid spre o pluralitate de perspective și semnificații. „Modernitatea însăși scapă de închiderea în raționalism și tolerează pluralitatea perspectivelor în

așezarea valorică a ceea ce este rațional (cu sens) în orice stadiu nou al reconstrucției unui domeniu, adică modernizarea” [ibidem, p. 115]. Din punct de vedere metodologic, intenționalitatea, concept specific fenomenologiei, a fost înțeleasă ca o perspectivă de tip construcționist. Raportarea subiectului (a cercetătorului) față de obiectele și fenomenele investigate (cercetate) are drept scop conferirea de noi sensuri și semnificații realității, construcția și reconstrucția continuă a acesteia, prin raportare la structurile specifice conștiinței. Semnificațiile realității obiectuale sunt construite în mod imediat, nemijlocit, acest fapt constituind o manifestare originară și nemijlocită a conștiinței însăși, statuează M. Crotty [114, p. 79] [Anexa 7]. În domeniul pedagogiei, conținuturile cu gradul cel mai mare de generalitate, vizează conceptele fundamentale ale domeniului, axiomele, principiile și legile, strategiile și metodele de educație și de instruire. Toate acestea vor fi raportate, în termeni de analiză critică, la fundamentele normativității educației, care permit explicarea și interpretarea multitudinii faptelor pedagogice cercetate de marii creatori din domeniul științelor educației. Aceștia au contribuit la îmbogățirea cunoașterii și a reflecției asupra *praxisului educațional*, în condiții de științificitate, susținute prin axiome și principii, care aprofundează aparatul conceptual specific, fără de care activitatea formativă pozitivă nu ar fi propriu-zis posibilă la un nivel normativ, specific științelor educației.

Din perspectiva unei astfel de abordări fenomenologice de tip interpretativ, centrată pe datele nemijlocite ale conștiinței, conținuturile științei (în cazul nostru conținuturile pedagogiei/științelor educației) cercetate (din cadrul științelor educației) pot fi valorificate normativ la un nivel superior care vizează: 1) tradițiile consacrate istoric, exprimate prin diferite școli de gândire, admise ca valide din punct de vedere științific doar după ce au fost supuse examinării conținuturilor nemijlocite ale conștiinței „actorilor educației”; 2) corpusul conceptual pe care se fondează P/ȘE implicate în construcția realității formative pozitive puse la dispoziția „actorilor educației” pentru conștientizarea resorturilor externe și interne, la toate nivelurile sistemului și procesului de învățământ; 3) experiențele personale, care scapă controlului obiectiv sau datelor ce aparțin modalităților experimentale utilizate în anumite zone ale praxisului educațional determinat la nivelul condiționării stimul – răspuns; 4) numeroasele postulate și axiome la care se raportează *cunoașterea pedagogică*, derivate din existența obiectivă a educației, validate înainte de a fi supuse testabilității în cadrul fenomenologic al conștiinței „actorilor educației”.

Cercetările de tip fenomenologic sunt subordonate unor obiective esențiale, care vizează: a) instituirea unui fundament al cunoașterii umane bazat pe conceptele și categoriile cele mai generale din științele educației; b) promovarea axiomelor, principiilor, legilor cu cel mai mare

grad de generalitate, specifice educației, construite pe bază conceptuală și metodologică, proprie domeniului; c) integrarea axiomelor, principiilor, legilor în normativitatea educației, care oferă o bază conceptuală sigură de abordare a problemelor fundamentale, teoretice și practice ale educației și instruirii [80, p. 580].

Împlinirea acestor obiective face inteligibilă realitatea, care constituie obiectul de studiu specific al tuturor științelor pedagogice/educației, dezvoltate prin concepte de bază și operaționale, corelate disciplinar, intradisciplinar și interdisciplinar. *Fundaționalismul ca orientare ce aparține tradiției filosofiei empiriste*, permite abordarea unor aspecte epistemologice relevante în contextul tematicii lucrării de față, utilizând argumentele specifice empirismului logic sau neopozitivismului. Criteriile specifice în conformitate cu care este validată *cunoașterea de tip științific* sunt definite ca și criterii de științificitate sau criterii ale cercetării de tip științific. Ele reprezintă acele condiții care întemeiază o știință. Prin urmare, din perspectiva epistemologiei științelor educației, trebuie sintetizate argumentele aduse de filosofii științei, într-un demers de întemeiere de tip interdisciplinar. Sensul în care utilizăm epistemologia este unul conform căruia acest domeniu de cunoaștere este capabil să contribuie la reconstrucția conceptuală, paradigmatică a cunoașterii în general, precum și a raționalității, să ofere modele logice ale dinamicii și ale progresului cunoașterii.

O alta sarcină a epistemologiei, aplicabilă și în cazul epistemologiei pedagogice, este aceea de a redefini obiectivele, valorile cunoașterii științifice. Obiectivele pot fi interpretate ca valori care orientează activitatea de educație, în sens pozitiv, la toate nivelurile sale de proiectare, organizare și realizare. Sunt *valori prospective* create de om, semnificative pentru individ/grup/comunitate, fundamentate psihologic și social, angajate epistemologic și etic pe termen lung, mediu și scurt [71, p. 29] [73, p. 6-22]. Demersul epistemologic este deopotrivă descriptiv, cât și normativ. Primul sens vizează asumarea realității și a validității științei existente, în cazul de față, a cunoașterii pedagogice. Sensul normativ al cunoașterii face referire la o analiză critică a modurilor de gândire specifice, așa cum transpar acestea în istoria gândirii pedagogice, precum și o reconstrucție rațională având ca scop obținerea unor rezultate mai sistematice, consistente din punct de vedere al construcției logice a conținuturilor lor. O mutație conceptuală importantă este realizată în gândirea epistemologică de către W. V. O. Quine, care propune conceptul de „naturalizare a epistemologiei” [174, p. 82]. Această perspectivă asupra cunoașterii se constituie într-o încercare de aplicare a epistemologiei exclusiv în domeniul psihologiei, într-o abordare de tip cognitivist, în care epistemologia devine un capitol al psihologiei [ibidem, p. 20]. Abordată din această perspectivă cognitivistă, epistemologia realizează un salt de la înțelegerea ei ca reconstrucție logică a științei (așa cum era înțeleasă din

perspectivă clasică modernă), la abordarea ei ca cercetare sau studiu al unui fenomen natural, adică a unui subiect uman fizic [ibidem, p. 53-58].

Filosofii științei au ajuns la un anumit acord privind criteriile de întemeiere a cunoașterii, pe un fundament de tip științific, valabil în orice știință academică. Criteriile specifice cunoașterii științifice sunt integrate în cadrul conceptual specific epistemologiei. Transferul unor astfel de criterii este necesar în diferite situații. În cadrul științelor educației, reprezintă un demers interdisciplinar, care pleacă de la premisa posibilității transferului de metode și tehnici dintr-un domeniu al științelor sociale în altul. Acest demers are ca premisă de bază, posibilitatea transferului metodologic și conceptual dinspre domeniul epistemologiei generale, ca metateorie a științei, în câmpul conceptual al științelor pedagogice/educației, cu scopul întemeierii și validării cunoașterii pedagogice în contexte deschise, multiple, autoperfectibile.

Criteriile empirice de sens, specifice cunoașterii de tip științific, se constituie ca și condiții de demarcație între *demersul epistemic autentic* și cel *pseudoștiințific*. Măsura în care sunt respectate aceste criterii oferă caracterul de „demers epistemic de tip științific”, care permite validarea oricăror enunțuri, teorii, aserțiuni promovate de științele educației. Criteriile epistemologice de fundamentare a cunoașterii sunt aplicabile, din perspectiva interdisciplinară și în domeniul științelor educației. Ele vizează: a) teoretizarea condițiilor cunoașterii științifice în sensul argumentelor aduse de reprezentanții empirismului logic sau neopozitivismului (M. Schlick și R. Carnap), dar și ai raționalismului critic (K.R. Popper și H. Albert); b) asigurarea consistenței interne a unei teorii prin eliminarea contradicțiilor (un criteriu intern, al oricărei cercetări, din cadrul științelor sociale/ale educației cu pretenție de științificitate); c) testarea verificabilității într-un cadru normativ complet, derivat logic dintr-o mulțime de propoziții de observație non-contradictorii, cu valorificarea sensurilor specifice ale termenilor.

Paradigmele pe care le putem identifica în *epistemologia pedagogică/educației* sunt importante din perspectiva elaborării normativității domeniului (pedagogiei/științelor educației).

Pentru a pune în evidență existența unei gândiri pedagogice aflată în căutarea unui fundament cât mai sigur al concepțiilor despre educație, vom analiza câteva direcții sau sisteme pedagogice pe care le vom denumi paradigme. Acestea sunt interpretabile ca paradigme, promovate de diferiți autori. Mai precis, ele sunt interpretabile ca modele cu valoare de paradigmă, susținute, pe de o parte, teoretic, stabilizate, pe de altă parte, normativ, îndeosebi ca principii pedagogice, de proiectare în general, de realizare a activității didactice, de proiectare *curriculară*.

Vom denumi aceste paradigme ca fiind de tip epistemologic, deoarece ele au avut în vedere, prin reprezentanții lor, aspecte specifice legate de demersul unei cunoașteri de tip

științific. Identificarea lor permite raportarea la legitățile și principiile proprii educației ce stau la baza unei cunoașteri certe, sigure. Vom utiliza termenul *paradigmă* pentru a defini unele direcții de gândire pedagogică ce au printre preocupările lor centrale problematica normativității, în sensul etimologic al acestui cuvânt, așa cum apare el în limba greacă - παράδειγμα – care înseamnă model și exemplu [104, p. 223]. Paradigmele pe care le vom evoca reprezintă modele sau exemple ale unor direcții sau sisteme de gândire pedagogică ce au pus în centrul preocupărilor lor problematica normativității în educație. Un sistem de gândire, care are la bază principiul idealului grec al cultivării binelui, frumuseții, adevărului este cel reprezentat de Platon. Substanța axiologică și normativă este concentrată în finalitățile și valorile educației antice clasice, afirmate istoric sub genericul conceptului de *Paideia*, care are semnificația de paradigmă a culturii și a educației antice grecești.

Παιδεία (Paideia) greacă reprezintă modelul clasic de cultură formativă pozitivă, fondată pe idealul clasic al educației ce include studierea științei și a filosofiei. Aceasta dobândește o expresie exemplară în gândirea lui Platon, fiind un sistem de gândire care concepe educația în contextul vast al teoriei ideilor platonice, pune în centru știința cunoașterii adevărului și are ca obiect de studiu *ideile*, lucrurile inteligibile. Educația trebuie să pătrundă dincolo de lucrurile sensibile, care constituie doar obiectul opiniei.

Platon este printre primii filosofi greci care a propus un sistem al educației centrat pe o anumită normă necesară în cunoaștere, în general, în procesul formativ, în special. Această normă are ca scop ultim dobândirea adevărului, realizabilă prin autonomia înțelepciunii care constituie virtutea supremă. Finalitatea procesului paideutic este centrată pe dobândirea virtuților. În cadrul ei, înțelepciunea este cea mai importantă, ducând spre împlinirea scopului vieții, care este atingerea fericirii (în lb. gr. εὐδαιμονία). Din înțelepciune (σοφία) derivă și celelalte virtuți, cum ar fi: dreptatea, curajul și cumpătarea. Finalitatea educației este să confere corpului fizic - σῶμα (în lb. gr., *corpul fizic*) și sufletului ψυχή (în lb. gr. *suflet*) frumusețea și armonia de care acestea sunt capabile. Aceste considerații, abordate de Platon în dialogul „*Legile*” [apud 113, p. 25-27], sunt completate prin ideile despre educație prezentate în dialogul „*Republica*” [apud 110, p. 24].

Corpul frumos și sufletul frumos aparțin exclusiv celor care au ajuns la dobândirea înțelepciunii, cu toate că educația sufletului este anterioară corpului, datorită statutului axiologic al sufletului ca fiind anterior și preexistent lui σῶμα (trupului).

În dialogul „*Republica*”, Platon stipulează că există anumite norme specifice și universale ale educației. *Principiul oikeiopraxiei* semnifică faptul că fiecare clasă socială și fiecare individ trebuie să fie tratat în mod diferențiat în funcție de disponibilitatea fiecăruia și de specificul

activităților sale. Acest principiu consideră educația în funcție de originea socială a indivizilor și este un principiu care trebuie să fie înțeles în contextul socio-cultural al perioadei respective.

Înțelegerea și valorificarea pedagogică a conceptului de paradigmă ne obligă să ne raportăm la analiza propusă de epistemologul Th. Kuhn [136].

Conceptul epistemologic de paradigmă, aplicat în interiorul unei activități științifice, ne ajută să putem distinge „știința normală” ca stadiu al cunoașterii. Ea este constituită în cadrul unei paradigme dominante. Inovația sau revoluția științifică implică o schimbare de paradigmă. Expresia unei matrice disciplinare proprie fiecărei științe sociale în parte, deci, și științelor educației, este dată de paradigma afirmată, care determină interogațiile specifice, programele de cercetare proprii, metodele și tehnicile specifice ale câmpului epistemic al științelor. După Kuhn, există o evoluție în salturi, discontinuă a științei, marcată de alternanțe și rupturi succesive între perioade de „știință normală” și „revoluție științifică”. Acest model paradigmatic descris de Th. Kuhn poate fi doar parțial generalizabil în cadrul științelor sociale, în general, al științelor educației, în special. Acest lucru se datorează faptului că atât științele sociale, cât și științele educației sunt caracterizate printr-o mare diversitate de paradigme, de epistemologii ce stau la baza acestor modele teoretice și practice. În plus, metodologiile din cadrul științei/științelor respective sunt supuse fenomenului *hibridizării*, specific noilor „științe sociale”. „Știința normală”, în cazul științelor socioumane/științelor educației, nu implică întotdeauna o dominație a matricei conceptuale impusă de o paradigmă sau alta, predominantă în raport cu celelalte. „Știința normală”, în cazul științelor educației, constă în coexistența unei multitudini de paradigme, fiecare aducându-și contribuția specifică în istoria științei într-o „coabitare” lipsită de competiție sau de conflict la nivel „conceptual” sau al *nucleului epistemic* specific fiecăreia. Evoluția diferitelor paradigme din istoria gândirii pedagogice este, de asemenea, mai puțin marcată de revoluții paradigmatică cu caracter succesiv, fiind însă străbătută de o logică a științei, care se deplasează de la epistemologiile de tip realist și constructivist [143 p. 125], la cele interpretativiste de tip hermeneutic sau ale interacționismului simbolic, de la pozitivism la raționalismul critic *postmodern*. De asemenea, *hibridarea* conceptuală și mixajul de concepte, metode și tehnici, precum și în ceea ce privește logica cercetării și modalitățile specifice de investigație și cunoaștere a realităților educaționale – sunt tot atâtea exemple de provocări necesare pentru dobândirea statutului de „știință normală” în cadrul științelor educației.

Istoria științelor a cunoscut în trecut mari revoluții: revoluția copernicană, evoluționismul, teoria relativității, teoria cuantică – și va cunoaște și altele. Crearea *Collège de France* de către Francisc I, în 1530, a constituit deja o premieră avansată de eliberare a cunoașterii de jugul Universității acelei epoci; numeroase proiecte au fost propuse în perioada Revoluției franceze,

dar nu au avut timp să fie realizate. Alte țări au avut curajul modificării sistemului lor educativ, prin raportare la studii științifice și la rezultatele acestora. Prin opoziție față de științele naturii, *noul spirit științific* pătrunde cu greu în mediile educative, constată G. Mialaret [151].

În conformitate cu analiza realizată de G. Mialaret cu privire la impactul și inserția noului spirit științific (al revoluțiilor științifice), în domeniul științelor educației, reprezentantul curentului *Educației Noi* consideră că o astfel de abordare este posibilă doar în anumite condiții. Educația, ca obiect de studiu al științelor educației și ca realitate sui-generis, nu poate fi concepută fără raportarea la un sistem de valori și norme specifice, care permit conferirea de sens, de semnificație acțiunii și practicilor educaționale. În acest context, prezența noului spirit științific (de tipul revoluției științifice) în P/ȘE, implică raportarea la un ansamblu de trei factori esențiali: teoria, practica sau domeniul normativității și cercetarea (ca domeniu al descriptivului, al explicației și al interpretării). Nu există educație și evoluție a educației fără un ansamblu de cercetări științifice, care permit realizarea acestora din urmă, în acord cu valorile enunțate și cu practicile posibile, a unor noi căi ale acțiunii educative.

A situa științele educației în continuarea „noului spirit științific” contemporan, semnifică întreținerea binomului inseparabil format din *teorie* și *experiență*, precum și prezența triunghiului simbolic *gândire/acțiune/cercetare* [151, p. 174, 175] [Anexa 5].

Domeniul *normativității* este cel care reglementează practicile educaționale, fiind necesară, în același timp, o reflecție asupra sistemelor de valori, care reprezintă metadomeniul teoretic al educației și instruirii. Implică reflecția asupra principiilor celor mai generale, a axiomelor ce stau la baza acestora, susținute conceptual, metodologic și practic. Astfel, teoria educației - sursa de reflecție, conține și o dimensiune axiologică specifică ce orientează și selectează normativitatea – direcționează metodologia cercetării ca domeniu prin excelență al descrierii, explicației și interpretării faptelor pedagogice, în desfășurarea lor complexă, globală, particulară, istorică etc.

În lumina acestor considerații privitoare la inserția „noului spirit științific” în domeniul științelor educației, considerăm că este nevoie de un fundament sigur de întemeiere a educației pe baza unor legi, principii, norme stabilizate epistemologic într-un cadru axiomatic, determinat istoric, dar și paradigmatic și logistic.

Cercetarea educațională a încorporat câteva puncte de vedere concurente, prezente în științele sociale/socioumane: cel tradițional, recunoscut, ca explicativ, și unul interpretativ, care valorifică în postmodernitate ideile susținute de teoria critică și teoria complexității.

Punctul de vedere *tradițional*, afirmă că științele sociale/socioumane sunt, în esență, la fel ca științele naturale; de aceea, sunt preocupate cu descoperirea legilor naturale și universale, cu reglementarea și determinarea comportamentului individului și cel al societății.

Filosofia greacă antică a marcat deja deosebirea între cele două tipuri de științe [Anexa 3], iar I. Kant a evidențiat diferențele dintre cele două abordări, avansând legea determinismului pentru științele fizice și autoreflexia pentru arte, literatură și științele socioumane.

Punctul de vedere *interpretativ*, deși posedă o rigoare inspirată din științele naturale și menține un anumit interes pentru descrierea și explicarea comportamentului uman, pune mai mult accent pe diferențele care există între oameni și fenomenele naturale neînsuflețite și chiar între oameni în contexte variate [Anexa 7]. Aceste puncte de vedere opuse au corespondentele lor în cercetarea educațională, urmare a unor concepte diferite referitoare la realitățile sociale și la comportamentul individual și social al personalității umane. Pentru o mai bună înțelegere a aspectelor ce urmează a fi dezvoltate, vom examina aceste concepte mai în detaliu.

Paradigma analitică în epistemologia științelor educației valorifică metodele și tehnicile filosofiei analitice conturate la începutul secolului al XX-lea.

O muncă de pionerat orientată în domeniul educației, a realizat-o și autorul englez C.D. Hardie, în lucrarea „*Truth and Fallacy in Educational Theory*” [124]. Încă din introducerea pe care a făcut-o acestei lucrări, autorul clarifică faptul că, prin abordarea sa, realizează o analiză logică a limbajului educațional și a principiilor de bază ale educației din acea vreme.

Școala analitică de la Cambridge, inițiată de G.E. Moore, G. Ryle și L. Wittgenstein, a realizat analiza proporțiilor sau raporturilor dintre *lucrurile însele* (*in sine*) și *semnificația* lor, concentrată la nivelul anumitor cuvinte, care poate să fie una pur emoțională. Se apreciază că este timpul ca această problemă să fie abordată și în câmpul teoriei educației.

Perspectiva pedagogică promovată în lucrarea lui C.D. Hardie este centrată pe următoarea afirmație de sorginte rousseauistă: „copilul ar trebui să fie educat în acord cu natura”. Această afirmație este analizată critic prin intermediul mai multor puncte de vedere exprimate de diferiți autori, care au rezistat în timp, precum J.F. Herbart sau J. Dewey.

Pe un astfel de fond epistemologic, argumentat istoric, analiza critică a limbajului educațional întreprinsă de Th. Hardie conduce spre următoarele considerații: a) educația susține imaginea, dar și practica istorică reprezentată de „profesorul care ar trebui să se comporte asemenea unui grădinar”, care încurajează creșterea naturală a plantelor sale și evită să facă ceva care nu este în acord cu natura [ibidem, p. 3]; b) analogia dintre legile care guvernează dezvoltarea fizică a unui copil, cele care guvernează dezvoltarea unei plante, precum și cele din natură, este aplicabilă, în special, la educația fizică; c) educația intelectuală nu trebuie abordată în aceeași manieră naturalistă, ca cea fizică, deoarece aici intervin unele dintre legile care guvernează schimbările la nivelul gândirii copilului, interpretabile și ca „legi ale învățării, care

nu prezintă nicio analogie cu legile ce guvernează interacțiunea dintre semințe (ceea ce este cultivat) și mediul înconjurător [ibidem, p. 4].

Un alt reprezentant al direcției analitice în epistemologia educației este și autorul englez D. J. O'Conner. În lucrarea sa „*Introducere în Filosofia Educației*”, acesta analizează conceptul „*teorie*”, așa cum este el folosit în context educațional. Acest concept nu are, în domeniul educației, semnificația pe care o deține în cadrul științelor naturii.

D.J. O'Conner are în vedere obiectul principal al teoriei din domeniul pedagogic proiectat disciplinar și interdisciplinar, precum și legătura existentă între filosofie și teoria educației [162, p. 138]. Autorul stipulează faptul că, prin „analiza filosofică” angajată interdisciplinar în domeniul pedagogic, teoria educației devine o „filosofie a educației”, care exercită o influență majoră, determinantă, asupra câmpului epistemic al educației.

Gândirea filosofică asupra educației trebuie integrată într-o „activitate de critică și clarificare” a conceptelor și a principiilor de bază ale domeniului [ibidem, p. 4]. Acest criticism susține instituirea unor criterii de sens ale aserțiunilor implicate în definirea semnificațiilor teoretice și normative necesare în câmpul conceptual al educației. Criteriul ce privește semnificațiile majore este exprimat în întrebarea: „*Ce fel de dovadă (evidență) ar putea fi relevantă în stabilirea adevărului sau falsității unei afirmații în educație?*” [ibidem, p. 30-35]. În concepția autorului, dacă la această întrebare nu putem răspunde în câmpul epistemic al pedagogiei/științelor educației, atunci putem afirma că educația este lipsită de sens. Este nevoie de reconstrucția unor sensuri normative (și formative), care aparțin metafizicii sau altor părți ale filosofiei tradiționale, acestea fiind neinteligibile în lipsa unui discurs pedagogic argumentat conceptual, fixat valoric, cel puțin la nivel de principii și deschis din punct de vedere metodologic.

Un alt autor important în dezbaterile de idei aparținând paradigmei analitice asupra educației este I. Scheffler, filosof de marcă al educației în Statele Unite ale Americii, ale cărui lucrări sunt importante prin clarificările aduse asupra unor concepte și principii, care susțin cunoașterea specifică prin intermediul limbajului educațional. În lucrarea „*The Language of Education*” (1960), I. Scheffler realizează o analiză conceptuală de natură să clarifice diferite tipuri de definiții, din domeniul educațional. El identifică și diferențiază trei tipuri de definiții de tip *informativ*, *stipulativ* și *programatic*. Un alt aspect abordat de acest autor american este legat de logica sloganurilor din câmpul educației, deoarece acestea sunt considerate ca fiind „lipsite de sens”, constituind argumente false sau chiar „trucate”. Forța lor ideologică nu trebuie însă neglijată sau ignorată în condițiile susținerii unor idei pedagogice în diferite medii comunitare cu complicitatea presei și a factorilor politici.

În cea mai importantă lucrare a sa de epistemologie a educației, „*Conditions of Knowledge*” (1965), I. Scheffler abordează în maniera specifică filosofiei analitice a limbajului, aspecte care vizează câmpul epistemic specific epistemologiei educației: a) întemeierea cunoașterii; b) teoria *failibilistă* a întemeierii epistemice; c) condițiile necesare și suficiente ale cunoașterii. Realizând o trecere în revistă a diferitelor abordări epistemologice despre educație în istoria filosofiei, I. Scheffler distinge între epistemologia de tip „raționalist”, reprezentată de dialogul „*Menon*” al lui Platon, paradigma empirismului a lui J. Locke și paradigma pragmatistă a lui J. Dewey. Întrebarea pe care și-o pune autorul este: „*Ce este cunoașterea?*” I. Scheffler identifică două sensuri ale cunoașterii. În primul capitol al cărții sale, intitulat „*Cunoaștere și Predare*”, autorul distinge între „un sens slab al cunoașterii” („to know how”), și un „sens tare” pe care l-a numit „cunoașterea propozițională” sau „cunoaștere procedurală”.

Cele două sensuri ale cunoașterii trebuie analizate din perspectiva diferențierii lor epistemologice. „*Sensul slab*” al cunoașterii este condiționat (sau depinde) de existența credințelor adevărate. „*Sensul tare*” depinde de capacitatea de a furniza, satisface, promova *normativ* anumite argumente („*reasons*”) în favoarea unei anumite convingeri, integrate într-un demers bazat pe convingeri relevante din punct de vedere pedagogic. Astfel, „orice învățătură se adresează sau este în raport cu ceea ce profesorul consideră a fi adevărat, și preocuparea acestuia din urmă este, nu numai ca elevul să învețe ceea ce este considerat ca fiind adevărat, dar să fie și capabil să susțină această cunoaștere prin intermediul unor criterii ale argumentării, considerate ca având autoritate” („*taken to be authoritative*”) [178, p. 12-13].

Pe de altă parte, autorul american afirmă că „elevii care doresc să fie creativi, trebuie să fie capabili să identifice criterii adecvate pentru convingerile lor, denumite și ipoteze” necesare, înaintea unor noi descoperiri care pot să fie adăugate acelei cunoașteri. Acest „*sens tare*” al cunoașterii mai este denumit și „*cunoaștere propozițională*”, fondată *normativ* pe resursele cognitive, afective și volitive integrate în structura motivațională a convingerilor pedagogice.

Al doilea capitol al lucrării lui I. Scheffler, „*Cunoaștere și adevăr*”, abordează aspecte legate de *failibilitatea* cunoașterii, problemă care, apreciază autorul american, constituie una din moștenirile empirismului lui D. Hume. Există mai multe tipuri de cunoaștere propozițională. Evaluarea lor implică mai multe criterii specifice ale adevărului. Există trei criterii de evidență ale cunoașterii. Acestea au în vedere faptul că *orice cunoaștere evidentă*: a) trebuie „să fie adecvată și relevantă pentru a fi luată în considerație”; b) trebuie să fie adaptată obiectului de studiu abordat; c) trebuie să fie potrivită (adaptată) vârstei persoanei, care *achiziționează* această cunoaștere. Aceste trei criterii au valoare de *standarde* ale evidenței cunoașterii în condiții relative, adaptabile la cultură și istorie.

H. Siegel este un alt autor angajat în problema cunoașterii în P/ȘE [182]. Autorul este interesat deopotrivă de finalitățile educației (idealul și scopurile educației) cât și de analiza logică a limbajului educațional. Cele două probleme majore sunt plasate în câmpul epistemic al educației pe fondul unui demers de gândire critică. Dezvoltarea gândirii raționale este necesară pentru a putea înțelege corelația dintre curriculum și valorile cunoașterii, precum și paradigmele epistemologice ale educației.

H. Siegel realizează o culegere de studii [181], care integrează și valorifică cercetările contemporane preocupate în mod special de analiza logică a limbajului pedagogic și a gândirii educaționale, aplicată în zona extrem de extinsă și diversificată a proceselor psihologice și sociale de ordin formativ, condiționate istoric, național, internațional etc.

O colecție importantă de eseuri aparținând unor autori recunoscuți, reprezentanți ai filosofiei analitice a limbajului, aplicată asupra conceptelor de bază din câmpul educației, este editată în Anglia de R.H. Ennis și de R.D. Archambault [95]. Cartea include lucrări de referință, în acest domeniu, reunite sub titlul „*Philosophical Analysis and Education*”, eseuri ce aparțin unor autori englezi de marcă din domeniul epistemologiei educației. Cei mai importanți, prin valoarea analizei pe care o realizează la nivelul conceptelor majore ale educației, sunt R. S. Peters (comparabil, în Anglia, cu americanul I. Scheffler), P. Hirst și J. Wilson. Sunt abordate probleme care vizează educația liberală, *natura cunoașterii în educație, tipurile sau stilurile de predare, instruire versus indoctrinare* etc.

Preocupați îndeosebi de definirea conceptelor fundamentale ce aparțin câmpului epistemic educațional, R.S. Peters și P. Hirst, realizează o analiză logică a limbajului, a gândirii din domeniul educației, productivă în planul realizării saltului de la pedagogie la științele educației. Demersul are loc în contextul cercetărilor epistemologice întreprinse pentru clarificarea obiectului de studiu, dar și pentru elaborarea, consolidarea și validarea unei normativități în științele educației, exprimată și susținută în termeni de axiome, legi, principii și reguli operaționale.

În analiza logică a limbajului educațional, Hirst și Peters sunt preocupați de condițiile logice necesare pentru utilizarea atât a conceptului de „*cunoaștere*”, cât și a celui de „*educație*”. Autorii „încearcă să facă explicite principiile, care stau la baza folosirii anumitor cerințe necesare pentru reușită în orice activitate cu finalitate formativă”. Pe acest fond, ei încearcă să clarifice ce anume trebuie fixat normativ și ce fel de decizii trebuie luate în urma unei analize pertinente a relației dintre scopuri și mijloace [126, p. 10].

Analiza critică a conceptelor utilizate în științele educației presupune un proces de „explicare, de justificare sau de acțiune practică, pe care îl mijlocește un astfel de demers

reflexiv”, normativ și interpretativ [ibidem, p. 11]. Capacitatea de a corela conceptele, de a stabili legături între ele, este însoțită de abilitatea de a recunoaște realitatea reflectată, exprimată la nivel de limbaj educațional [ibidem, p. 3].

O condiție importantă a inteligibilității unor concepte este capacitatea noastră de a le folosi adecvat în *praxisul* educațional. Cunoașterea unui concept reprezintă „abilitatea noastră de a realiza discriminări (diferențieri conceptuale) și de a opera clasificări ale lucrurilor reflectate, după criteriul similarității sau asemănării lor”. Faptul de a fi capabili să folosim adecvat un concept poate fi considerată ca o condiție suficientă, dar nu și una necesară a înțelegerii. Mult mai importantă este însă „înțelegerea unui principiu, care stă la baza utilizării lui în practică”, pe fondul dezvoltării capacității noastre de a realiza clasificări ale conceptelor și realităților reflectate și de a face discriminări pentru luarea deciziilor optime. În legătură cu acest aspect este reluată teza lui J. Locke, care evidențiază faptul că „o idee reprezintă un obiect al înțelegerii atunci când un om gândește”. Aceasta este, probabil, cea mai apropiată afirmație despre ceea ce este un concept [ibidem, p. 4]. „*Sensul tare*” al definiției este „atunci când pot fi produse anumite condiții, care sunt, din punct de vedere logic, atât necesare, cât și suficiente”. Epistemologic și normativ, o definiție cu „*sens tare*” este confirmată atunci când ea selectează și concentrează anumite caracteristici esențiale ale realității educaționale reflectate. La acest nivel, cei implicați într-un proces formativ, prin studiul științelor educației, „capătă o dimensiune a valorilor la care nu au sperat înainte” [ibidem, p. 19]. Caracteristica prioritară a educației este prezentă la nivelul dimensiunii axiologice. Ea determină calitatea acțiunilor formative necesare în condițiile în care „a educa oamenii sugerează existența unei familii întregi de procese”. Important este „*principiul unitar*” al acestor procese formative, care se referă la „*dezvoltarea unor calități dezirabile, precum și a unor rațiuni inerente educației*” [ibidem, p. 19]. Educația omului va implica, pe această cale, în mod continuu și consistent capacitatea de „dezvoltare a cunoașterii și a înțelegerii”, concentrând și reprezentând calități dezirabile inițiate, promovate și perfectate, în mod special, specific, ca produs „al unor rațiuni inerente educației” [ibidem, p. 19]. Înțelegerea, ca stadiu superior al cunoașterii pedagogice/în pedagogie, în științele educației, reprezintă astfel calități dezirabile dezvoltate prin intermediul educației. *Condițiile de dezirabilitate și condițiile de cunoaștere* sunt considerate de P.H. Hirst și R.S. Peters ca fiind condiții logic necesare pentru conceptul de educație la nivel epistemologic și axiologic, în sens normativ superior. În vederea analizei logice a acestor condiții, autorii realizează câteva contra-exemple pentru a le testa, într-o încercare de „falsificare” a conceptului de educație. Ei se mențin astfel în tradiția epistemologică a filosofiei analitice, dar și a realismului critic, care a început cu K.R. Popper, care tratează criteriul *falsificabilității* teoriilor ca o adevărată metodă de verificare a validității lor. În

încercarea de a trasa o linie clară de demarcație între *știință* și *pseudoștiință*, reprezentanții pozitivismului logic (care, în jurul anilor 1930, au format *Cercul de la Viena*) au dezvoltat diferite abordări ale științei, de tip verifiționist. Una dintre ideile de bază este și aceea conform căreia orice enunț științific poate fi diferențiat de un enunț metafizic prin faptul de a putea fi falsificat. Acest punct de vedere poate fi raportat la *sensul slab* al unei propoziții, analizat din perspectiva lui P.H. Hirst și R.S. Peters. Tot astfel poate fi procedat și în analiza conceptului de *educație*, metoda de verificare a acestuia fiind activată prin delimitarea logică și epistemologică operată între *sensul slab* și *sensul tare*.

K.R. Popper respinge criteriul verificabilității enunțat de reprezentanții *Cercului de la Viena* și pentru a realiza o demarcație între *știință* și *pseudoștiință*, propune un alt principiu, cel al *falsificabilității*. Această problemă epistemologică rămâne și pentru K.R. Popper „cheia unor probleme fundamentale ale filosofiei științei” [172, p. 244-248]. El respinge criteriul verificabilității impus ca probă pentru ca teoriile și ipotezele să fie considerate de tip științific. Criteriul propus de Popper, cel al falsificabilității, impune cerința epistemologică explicită conform căreia „enunțurile sau sistemele de enunțuri, în vederea considerării lor ca fiind științifice, trebuie să fie capabile să fie confruntate cu observații posibile sau imaginabile.” [ibidem, p. 344] [189, p. 767-768]. *K.R. Popper* a prezentat această alternativă, ca o modalitate de a trasa o demarcație între enunțurile ce aparțin științelor empirice și „oricare alte enunțuri, fie de tip religios, metafizic sau pseudostiințific”. Ca o alternativă la criteriul verificabilității, din empirismul logic, criteriul științei propus de Popper reprezintă o linie de demarcație între adevărata știință și falsă știință (*pseudoștiință*) [173, p. 17] [188]. În privința criteriului de demarcație între enunțurile științei și cele ale *pseudoștiinței*, citându-l pe F. Waissmann, K. Popper concluzionează: „dacă nu există nicio cale posibilă pentru a determina adevărul unei propoziții, atunci acea propoziție nu are niciun sens. Aceasta deoarece semnificația unei propoziții reprezintă metoda însăși a verificării sale”. Această aserțiune are următoarea semnificație: pentru ca un enunț să fie adevărat, criteriul care se impune este ca forma acestuia să fie astfel, încât să poată fi verificată și de asemenea, falsificată, iar aceste condiții (criterii) de științificitate să fie, din punct de vedere logic (formal), posibile [ibidem, p. 17]. Demersul inductiv și recurgerea la experiență, ca metodă de validare a enunțurilor științei, nu sunt acceptate ca și criteriu de demarcație între știință și *pseudoștiință*. Verificarea teoriilor, prin calitatea acestora de a fi falsificabile, ca demers prin excelență, de tip ipotetico-deductiv, iar nu testarea teoriilor și aserțiunilor științei pe cale empirică, este considerat drept criteriu al științificității, în orientarea filosofică a raționalismului critic.

Reprezentant de seamă al raționalismului critic, K. Popper consideră *falsificabilitatea* ca fiind un criteriu necesar și suficient al asumpțiilor (ipotezelor) științei, deoarece „o propoziție (sau teorie) este științific empirică dacă și numai dacă ea este falsificabilă” [173, p. 18].

Mai mult decât atât, Popper afirma că acest tip de falsificabilitate are legătură numai cu „structura logică a propozițiilor și claselor de propoziții”. Astfel, „o propoziție teoretică este falsificabilă dacă și numai dacă ea contrazice din punct de vedere logic unele propoziții empirice care descriu evenimente logice posibile [...] Testabilitatea este același lucru cu falsificabilitatea și, de aceea, pot fi considerate ca și criterii de demarcație” [172, p. 345]. Considerăm că este important să specificăm faptul că filosoful științei, K. Popper identifică și alte sensuri ale *falsificabilității*. De exemplu, el face apel la ideea conform căreia „ceea ce ieri era o idee metafizică, poate deveni o teorie științifică stabilă mâine, iar acest lucru se întâmplă frecvent în știință [193].

Continuând analiza conceptuală pe care P. H. Hirst și S. Peters o realizează asupra conceptului de educație, evidențiem faptul că aceștia identifică, pe de o parte, anumite condiții de dezirabilitate ca și condiții logice ale utilizării acestui concept. Aceste condiții, care nu sunt însă logic necesare, implică „o înșiruire contingentă preferințelor anumitor oameni” [126, p. 23].

Condițiile de dezirabilitate sunt subordonate condițiilor de cunoaștere („conditions of knowledge”). Doar acestea din urmă reprezintă adevăratele condiții necesare pentru definirea corectă, din punct de vedere logic și epistemologic, a conceptului de educație. Prin urmare, din această perspectivă, „noțiunea fundamentală implicată în definirea conceptului de educație ar fi aceea de a avea cunoaștere, precum și înțelegere”. Cunoașterea și înțelegerea sunt apreciate, în cultura occidentală, atât pentru ceea ce reprezintă prin ele însele, ca stadii logice și epistemologice, cât și pentru contribuția lor la calitatea vieții, în general.

Apreciind spiritul analitic al acestei paradigme epistemologice a educației, avansăm ideea că o astfel de educație va produce propriile consecințe, care decurg din asumpțiile sale de bază, referitoare la cunoaștere. Finalitatea cea mai generală a educației, concentrată axiologic și prospectiv la nivelul idealului educației, este, prin definiție, cunoaștere superioară, care produce conștiința pedagogică necesară pentru proiectarea și realizarea activă a oricărui demers de tip formativ. Aceasta implică nu doar o dimensiune cognitivă, ci și o latură dezvoltată permanent la nivel de atitudine, care include proiecții și manifestări relevante din sferele: afectivă, a dezirabilului, evaluativă, volitivă, conceptuală și comportamentală. În toate aceste sfere este necesar să se producă mutații și să se formeze-dezvolte competențe-trăsături-reprezentări/viziuni și să se dezvolte aptitudini și talente (care sunt înnăscute), stipulează V. Pâslaru [71, p. 105].

Astfel, *faptul de a fi educat* este considerat ca o stare dezirabilă, într-o mare măsură, deși nu toată lumea cunoaște și înțelege importanța acestui „fapt”. Îndeplinirea condiției deziderabilității depinde, de aceea, de fapte contingente, aflate în strânsă legătură cu atitudinea celor care vorbesc despre educație, în trecerea lor spre cunoaștere și înțelegere. În sfârșit, condițiile cunoașterii educației sunt supuse la rândul lor, „condiției de falsificabilitate” și testate prin apelul la contra-exemple – asemenea condițiilor de deziderabilitate. Termenul de „condiții de deziderabilitate” are sensul de condiții suficiente, însă nu și necesare, pentru definirea și utilizarea conceptului de educație. Spre deosebire de „*condițiile de cunoaștere*” („*knowledge conditions*”), *condițiile dezirabile* sunt în funcție de valorile și credințele posesorilor lor. Ele depind de calitatea proiectanților educației, dar și a situațiilor contextuale existente sau create, conjunctural sau special. De aceea, condițiile dezirabile nu pot reprezenta, de la sine, o condiție logică, necesară a definirii, înțelegerii și utilizării conceptului de educație. Valorificarea lor în corelație cu condițiile cunoașterii, implică abordarea epistemologică specială a problematicii *normativității în pedagogie/științele educației*.

2.2. Conceptul de normativitate în pedagogie/științele educației

Pedagogia ca știință socioumană poate demonstra că are un statut epistemologic autonom în măsura în care demonstrează nu doar existența unui obiect și a unei metodologii de cercetare specifice, ci și faptul că a elaborat o normativitate adecvată exprimată la nivel de legi, principii, reguli etc. În acest context, este important să evocăm noțiunea de normă pedagogică. Este o noțiune generică, la care facem apel pentru a putea reprezenta un cadru de referință necesar explicării și înțelegerii oricărei activități de educație, de instruire, de proiectare a curriculumului, de orientare școlară și profesională, de asistență psihopedagogică și socială etc. Putem afirma că aceasta reprezintă o noțiune-cheie pentru înțelegerea normativității drept cadru epistemologic necesar pentru ordonarea și reglementarea optimă a tuturor activităților formative, evocate de noi anterior. Norma pedagogică reprezintă, astfel, un cadru de referință delimitat, cu rigurozitate în contextul activității de proiectare și de realizare-ordonare-reglementare pozitivă a educației-instruirii, la toate nivelurile: conceptual, curricular (teleologic-conținutal-metodologic), procesual, evaluativ.

„Specificul normativității în P/ȘE, apreciază S. Cristea, rezultă din modul de rezolvare a raportului dintre principiile și legile instituționalizate la diferite niveluri ale sistemului de învățământ, transpuse în termeni de politică a educației.” [29, p. 122].

În cadrul ei, norma ca noțiune generică intervine constant la diferite niveluri de generalitate, exprimate în termeni de cerințe funcționale determinate în zona optimizării raporturilor necesare între „condițiile de cunoaștere” și „condițiile dezirabile”.

Complexitatea sistemului de învățământ impune fundamentarea activităților de educație/instruire conform unor norme care susțin principiile de bază. Aceste enunțuri de bază fundamentează cunoașterea pedagogică din perspectiva normativității educației/instruirii. Acțiunile pedagogice rezultate în urma unui astfel de proces logic sunt integrabile într-un demers epistemologic fundamental, necesar pentru argumentarea științificității domeniului.

Principiile care concentrează normele specifice unei științe ordonează procesul de proiectare și realizare a activităților din domeniul de referință (studiat de știința respectivă). Ele sunt constituite special prin și pentru construcția socială a normativității, confirmată în interiorul unor comunități academice care reprezintă un cadru de lansare, promovare și legitimare a cunoașterii validată epistemic și social. În acest fel, știința se constituie ca o practică recunoscută la scară socială, iar cunoașterea științifică validată reprezintă produsul unei comunități științifice. În acest sens, vorbim de o construcție socială a cunoașterii științifice într-un context epistemologic specific, favorabil dezvoltării acesteia, la nivelul unui constructivism social.

În același timp, evidențiem necesitatea abordării problematicii normativității în contextul istoric al paradigmei curriculumului. În interiorul ei, principiile pedagogice de proiectare și realizare a educației/instruirii constituie fundamentul cunoașterii în domeniul de referință – în cazul nostru, domeniul P/ȘE. În această perspectivă, trebuie abordată problema principiilor de proiectare și realizare a instruirii, care marchează un anumit stadiu atins în procesul de maturizare epistemologică a normativității pedagogice.

Trebuie amintit faptul că marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (J.A. Comenius, J.-J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, J.F. Herbart) au contribuit la autonomizarea și desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative din perspectiva normativității lor, posibilă și necesară, în mod special, în context didactic. Prin această prismă a ordonării acțiunilor formative, ei au relevat implicit importanța scopurilor și formelor educației/instruirii și a modalităților de perfecționare ale acestora, în consens cu exigențele determinate de obiectul de cercetare (educația, instruirea, învățământul, școala etc.– proiectate la niveluri calitative, adaptabile la timpul prezent și, mai ales, viitor) [10, p. 265].

În limitele contextului istoric, premodern sau modern, condiționat de stadiul evoluției pedagogiei ca domeniu specific de cercetare a educației, autorii evocați au adus și „deservicii” pedagogiei, prelungite și reflectate până în prezent. Avem în vedere interferența negativă persistentă între abordarea specific pedagogică, necesară epistemologic, și cea impusă de alte perspective de abordare a educației/instruirii/școlii/învățământului – teologică, filozofică/metafizică, etică, psihologică, antropologică, sociologică, mai nou, politică, ideologică, managerială etc. Prin astfel de abordări întreținute direct sau indirect, deliberat sau nedeliberat,

pedagogia este sau poate fi îndepărtată de temeiurile sale epistemologice generale. Pe filiera unor asemenea erori, înregistrate în evoluția pedagogiei, în următoarele secole, nu s-a reușit nici stabilirea cu claritate a unei epistemologii specifice pedagogiei, nici identificarea și analiza riguroasă a obiectului de studiu specific și a normativității proprii domeniului. Nu sunt respectate epistemologic și praxiologic cele trei repere obligatorii pentru fundamentarea științificității domeniului: obiect de cercetare specific, metodologie de cercetare specifică, normativitate specifică. În contextul istoric evocat, pedagogia modernă (și, mai nou, și cea postmodernă) nu îi mai învață pe *educabili gândirea și cunoașterea* – la un nivel normativ, legislativ, propriu acestora, ci îi familiarizează doar cu unele *prodeuse* ale gândirii și cunoașterii gata elaborate și difuzate din diferite perspective. Iar științele pedagogice, extinse necondiționat sub formula imprecisă de *științele educației* (mai nou, de „științe ale educației”) sunt marcate de un *eclectism* nemaiîntâlnit în istoria cunoașterii. În consecință, n-au ezitat să apară efectele acestui fapt generat și amplificat, în mod special prin confuzia creată și întreținută între „științele educației autentice” și „pseudoștiințele educației”. Exemple mai recente, dintre cele mai deficitare, din punct de vedere epistemic, sunt cele promovate prin deciziile de politică a educației care urmăresc „trecerea de la învățământul bazat pe obiective, la cel bazat pe competențe”, însoțită de faimoasele „subcompetențe”.

Lucrul cel mai grav, în planul *normativității*, este generat și întreținut de faptul că pedagogia nu reușește, până în modernitate și postmodernitate, să definească, cu claritate, obiectul cercetării, susținut printr-o metodologie adecvată. În aceste condiții, nu este de mirare că pedagogia continuă să fie suspectată tot mai des de lipsa calității de a fi știință.

Prin maturizarea epistemică începută odată cu clarificarea obiectului de cercetare specific (educația, instruirea, învățământul) și cu evidențierea unei normativități didactice, pedagogia încearcă să promoveze „noua raționalitate a educației secolului al XX-lea care, pe măsura rafinării ei, va suscita reacții” [103, p. 365], multiplicată prin diferite presiuni pozitive sau negative, care solicită ordonări normative, la nivel de principii sau, chiar, de legi ale educației.

Pedagogi binecunoscuți, precum M. Montessori, O. Decroly, A. Ferrière, E. Claparède, R. Cousinet, C. Freinet, P. Petersen etc., au imaginat și practicat statusuri, roluri, modalități educative mai eficiente, cu *norme*, reguli și mecanisme specifice. Fiecare teorie pedagogică aruncă o lumină asupra fenomenului educațional și merită, prin aceasta, să fie luată în seamă. Problema nu este *care ar fi cea mai bună teorie pedagogică*, ci, *cum combinăm, articulăm și valorificăm tezele* din mai multe teorii pentru ca practica educativă să se perfecționeze într-un cadru normativ solid, relativ stabil epistemic, deschis din punct de vedere psihosocial.

Pe de altă parte, este important să reflectăm din ce în ce mai serios asupra faptului că pedagogia nu mai trebuie văzută doar ca un cod de procedură imuabil, ca un rețetar absolut, ca o litanie învățată pe dinafară, capabilă a da răspuns prefabricat la toate situațiile posibile. *Normativitatea pedagogică* nu trebuie raportată la un astfel de reper procedural închis. Structura sa epistemică cere să fie receptată ca un corpus de norme generale ce permit reasamblări, reajustări, resemnificări, ca o disciplină deschisă, care invită la meditație, la crearea de noi ipoteze, sugestii, idei într-un praxis educațional deschis, care poate fi astfel, ordonat, valorificat în timp și spațiu.

În cadrul normativității educației/instruirii, pedagogia urmează logica unei maturizări epistemice necesare [10, p. 265]. Ea poate să facă din fiecare practician un om care gândește responsabil, independent în perspectiva unor decizii, care să optimizeze activitatea și acțiunile cu scop formativ explicit și implicit. Normativitatea pedagogică reprezintă o componentă fundamentală în cadrul structurii de funcționare a educației, cu implicații directe, specifice, la nivelul instruirii, în contextul procesului de învățământ. În cadrul teoriei generale a educației, „normativitatea pedagogică intervine la nivel de principii de proiectare (Normativitatea Proiectării Pedagogice) și de principii de realizare (Normativitatea Realizării Pedagogice)”. Conținutul său este marcat și marcant prin faptul că „include principiile cu valoare imperativă, care trebuie respectate în activitatea de proiectare și realizare a educației prin intermediul mesajelor pedagogice transmise/construite de educator, receptate și interiorizate de cel educat”, menționează S. Cristea [25, p. 157]. Normativitatea pedagogică este determinată la nivelul finalităților educației și ale principalului subsistem al educației – instruirea. Sfera sa de referință vizează astfel, în mod special, activitatea de instruire ca principal subsistem al activității de educație. În această perspectivă, normativitatea pedagogică este interpretabilă, în contextul specific procesului de învățământ, ca normativitate didactică.

În cadrul normativității pedagogice/didactice, arată C. Cucuș, trebuie să actualizăm noțiunea generică de *normă didactică*. Avem în vedere calitatea exprimată prin formula de *normă didactică* definită ca „expresie teoretică, ca o generalizare a acumulărilor succesive de experiențe paideutice (educaționale) exemplare; altfel spus, toate practicile educaționale perpetuate timp de secole, care s-au dovedit a fi prolifiche, au fost sintetizate în prescripții, principii și norme didactice.” [31, p. 348]. Plecând de la această definiție a normei, autorul citat realizează distincția între [10, p. 265-266]: a) „normativitatea instituțională, asigurată prin cadrul legislativ existent la un moment dat” [ibidem, p. 347], determinat de factorul politic, respectiv, de politică a educației; b) normativitatea funcțională, apreciată ca fiind explicit didactică, de ordin deontologic, praxiologic, solicitând capacitatea profesorilor de proiectare și realizare a

activităților specifice, în conformitate cu principiile și regulile validate pedagogic și social [ibidem, p. 347].

În analiza noastră putem identifica patru dimensiuni importante prezente în construcția sau în elaborarea teoretică și practică a normativității pedagogice:

A) Dimensiunea legislativă. Este zona în care normativitatea pedagogică are o acoperire formală riguroasă, inclusă sau consemnată în documente oficiale, de politică a educației, obligatorii pentru toți actorii educației.

B) Dimensiunea prescriptivă. Este zona în care normativitatea pedagogică este exprimată prin principii cu caracter prescriptiv, care conțin îndrumări metodologice orientative, valorice, explicite, cu referință specială la relația, sau, mai precis, corelația profesor-elev (clasă de elev), școală-comunitate educațională, obiective-conținuturi-metode-evaluare, predare-învățare-evaluare, informare-formare etc.

C) Dimensiunea managerială. Este zona în care normativitatea pedagogică este implicată legislativ și principial la nivel organizațional (reglementări de funcționare a instituției școlare), procedural (utilizarea metodologiilor didactice), didactic (corelația profesor-elev, elev-elev, profesor-profesor, profesor-părinte etc.); operațional (susținerea deciziilor cu scop de reglare-autoreglare a acțiunilor didactice și extradidactice).

D) Dimensiunea epistemologică. Este zona în care normativitatea pedagogică fixează cadrul axiomatic necesar pentru valorificarea conceptelor fundamentale din domeniul educației, instruirii, curriculumului în perspectiva elaborării unor legi generale cu caracter probabilistic, care pot fi construite inclusiv prin raportarea lor la sistemul principiilor didactice sau al principiilor instruirii.

Principiile instruirii (didactice) reprezintă normele generale, care fundamentează teoria și practica educativă în contextul procesului de învățământ. Au valoare de: a) teze teoretico-practice generale, care imprimă un sens funcțional procesului de învățământ, asigurând premisele necesare pentru îndeplinirea obiectivelor instruirii; b) demersuri procedurale, care indică orientativ cum anume să se acționeze pentru a obține cele mai bune rezultate în diferite contexte didactice și extradidactice.

La un nivel de generalitate superior, *principiile pedagogice* reprezintă, conform lui S. Cristea, „normele cu valoare strategică și operațională, care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.” [24, p. 298]. Din perspectiva epistemologiei pedagogice, prima problemă care trebuie clarificată în contextul paradigmei curriculumului este cea a plasării corecte și precise a principiilor didactice în contextul larg al structurii pedagogiei/educației. Din acest punct de vedere,

menționează S. Cristea, „principiile didactice/activitatea didactică/procesul de învățământ” sunt parte integrantă în structura internă a unei științe pedagogice fundamentale – teoria generală a instruirii, respectiv, didactica generală (în denumirea clasică respectată în țări ca Germania, Rusia, Spania, Italia etc.).

Din perspectiva paradigmei curriculumului, construcției sau a reconstrucției principiilor didactice, presupune raportarea acestora la problematica definirii și analizei activității de instruire în cadrul procesului de învățământ, „principalul subsistem al sistemului de învățământ”, [37, p. 116], care:

A. Îndeplinește următoarele funcții generale [100, p. 177-178]:

a) centrală – vizează formarea-dezvoltarea personalității elevului;

b) principale: formarea profesională, formarea culturală, formare civică, formare psihică (cognitivă și noncognitivă).

B. Are o structură de funcționare bazată pe corelația permanentă dintre instructor (profesor) și instruit (elev).

C. Are loc într-un context deschis care include: a) variabile cu caracter obiectiv, independente de profesor: funcțiile generale, finalitățile de sistem, dar și de proces, obiectivele generale și specifice, incluse în curriculumul școlar; b) resursele disponibile (informaționale, umane, didactico-materiale, financiare); c) organizarea învățământului pe niveluri, trepte, cicluri, arii curriculare, discipline de învățământ; d) organizarea frontală a învățământului pe clase și lecții /cursuri/seminarii etc.; e) variabile dependente de profesor, implicate la nivelul proiectării lecției (elaborarea obiectivelor concrete, alegerea metodelor de predare-învățare-evaluare, îmbinarea instruirii frontale cu cea pe grupe și individuală, adoptarea unor stiluri manageriale, didactice, docimologice).

Principiile didactice, stabilește S. Cristea, [ibidem, p. 154, 155], reflectă la nivel normativ, caracteristicile generale ale instruirii, confirmate în cadrul procesului de învățământ, care asigură fundamentele unei construcții epistemologice stabile și solide:

1. Interacțiunea subiect-obiect, afirmată ca și „corelație de comunicare” eficientă, curriculară între profesor și elev; această interacțiune probează „dimensiunea bilaterală” a procesului de învățământ accentuată în contextul paradigmei curriculumului, aflată în opoziție cu „dimensiunea unilaterală” fixată pe paradigma magistro-centristă (a pedagogiei tradiționaliste) și chiar de paradigmele pedagogiei moderne (psihocentristă – sociocentristă).

2. Interdependența dintre dimensiunea informativă și dimensiunea formativă a mesajului pedagogic (didactic), proiectat și realizat în cadrul „corelației de comunicare” profesor – elev, care vizează selectarea informațiilor esențiale menite să stimuleze formarea și dezvoltarea

pozitivă a elevului, imediată și pe termen mediu și lung; această „formare-dezvoltare pozitivă” este probată prin accentul pus prioritar pe gândire (în raport cu memoria) și pe motivația internă (în raport cu motivația externă).

3. Interdependența dintre operațiile de reglare-autoreglare ale activității de instruire realizate pe baza circuitelor de conexiune externă (elaborate de profesor prin acțiunea de evaluare continuă-formativă) și de conexiune internă, realizate de elevii capabili de autoevaluare continuă, autoformativă [37, p. 154, 155].

În perspectiva paradigmei curriculumului, principiile procesului de învățământ „reprezintă un ansamblu de cerințe operaționale exprimate prin propoziții de sinteză, care concentrează normele de realizare eficientă a activității didactice/educative”, precizează același autor [ibidem, p. 154]. Ele formează un sistem cunoscut ca „sistem al principiilor didactice” [Anexa 8]. Acest sistem include principiile didactice afirmate și consacrate istoric, oficializate în manualele clasice de pedagogie (didactica generală), pe care trebuie să le transcriem în formule care să corespundă exigențelor axiomatice ale paradigmei curriculumului, obiectivate epistemic în caracteristicile generale ale procesului de învățământul, fundamentate și ele curricular. Într-o astfel de „transcriere” curriculară, în cadrul normativității pedagogice/didactice, S. Cristea [ibidem, p. 154, 155] reformulează următoarele „principii didactice ale procesului de învățământ”:

1. Principiul orientării formative pozitive a activității de instruire. Transcrie curricular, într-o formulă precisă, vechiul principiu didactic al „orientării formative”, plasat artificial în opoziție cu „orientarea informativă” a instruirii în cadrul procesului de învățământ. În noua sa formulare, acest principiu didactic atrage atenția asupra necesității selectării informațiilor potrivite pentru a stimula formarea pozitivă a elevului, prin accentul pus prioritar pe gândire și pe motivația internă pentru învățare.

2. Principiul sistematizării activității de instruire. Are în vedere corelarea între cunoștințele și capacitățile proiectate la nivelul fiecărei lecții, în cadrul disciplinar, dar și interdisciplinar și pluridisciplinar, multidisciplinar sau chiar transdisciplinar.

3. Principiul accesibilității activității de instruire. Este un principiu didactic confirmat istoric și social, în practica activității instruirii, care impune cunoașterea și „valorificarea potențialului real de învățare al elevului, dependentă de forma de prezentare a materialului proiectat de profesor”.

4. Principiul participării optime a elevului la activitatea de instruire. Acest principiu didactic redă într-o formă mai adecvată, principiul consacrat sub formula „principiul participării activ-participative”. Este un principiu didactic, care impune normativ „valorificarea la maximum

a momentului de «subiectivizare a obiectului» educației/instruirii, în care elevul conștientizează deplin semnificația și cerințele mesajului didactic”.

5. Principiul interdependenței dintre cunoașterea intuitivă/empirică și cunoașterea logică/rațională în activitatea de instruire. Este un principiu didactic, care impune normativ „valorificarea corelației dintre concret și abstract, dintre intuiție și rațiune”, argumentată din punct de vedere psihologic, interpretată pedagogic.

6. Principiul interacțiunii dintre teorie și practică în activitatea de instruire. Acest principiu didactic impune normativ „valorificarea corelației dintre știință și tehnologie”, respectiv, între cunoașterea științifică și aplicarea sa în viața socială și individuală.

7. Principiul esențializării rezultatelor în activitatea de instruire. Este principiu didactic, care impune normativ „valorificarea conceptelor fundamentale dezvoltate în jurul trunchiului comun de cultură generală/core curriculum existent la nivelul fiecărei trepte și discipline de învățământ”.

8. Principiul autoreglării permanente a activității de instruire este principiu didactic care face apel la strategia de evaluare/autoevaluare continuă a instruirii. El impune la nivel normativ superior „valorificarea în sens pozitiv a circuitelor de conexiune inversă externă, angajate de profesor la nivelul acțiunilor didactice”, premisă calitativă pentru formarea capacității elevilor de elaborare a unor circuite proprii de conexiune inversă internă, bazată pe autoevaluarea formativă [ibidem, p. 154-155] [Anexa 8].

Construcția epistemologică a acestor principii didactice promovate ca nucleu operațional al normativității pedagogice, are o bază obiectivă impusă de:

1. „Logica axiomatică a principiilor pedagogice” afirmate în:

a) *proiectarea pedagogică, în general* – principiul cunoașterii pedagogice, principiul comunicării pedagogice, principiul creativității pedagogice [ibidem, p. 153-154]; b) *proiectarea pedagogică de tip curricular* – centrarea pe obiective și conținuturi de bază, evaluarea continuă/formativă etc.

2. Structura de funcționare a educației/instruirii, care implică un set de interdependențe, ce constituie caracteristici și fundamente generale ale procesului de învățământ: interdependența profesor-elev; informare-formare; reglare-autoreglare, reflectate ca norme generale în cadrul principiilor didactice.

3. Paradigma curriculumului, care concepe educația/instruirea la nivel: a) global – de aici, necesitatea respectării cerințelor operaționale ale tuturor principiilor didactice, abordate sistemic/la nivel de „sistem al principiilor didactice”; b) deschis – de aici, importanța acordată special, în anumite momente, unui principiu didactic sau unor principii didactice – e.g.

importanța acordată principiului accesibilității în învățământul primar, sau principiului interdependenței dintre teorie și practică la educația tehnologică sau la lecția de fizică în laborator etc.

4. Relațiile dintre științele educației și alte științe socioumane – fundamentarea: a) psihologică a principiului interdependenței dintre cunoașterea empirică și cea rațională; b) filosofică a interdependenței dintre teorie și practică; c) cibernetică, a principiului reglării - autoreglării; d) logică, a principiului sistematizării activității de instruire și a principiului esențializării rezultatelor activității de instruire.

Evoluția normativității pedagogice, apreciază S. Cristea, este semnificativă în contextul saltului paradigmatic înregistrat în istorie, de la didactica tradițională, la didactica modernă și postmodernă (de tip curricular). Sfera de cuprindere a didacticii, în calitate de știință pedagogică (a educației), a evoluat istoric la nivel conceptual (general și particular) și metodologic (general și particular). Aceasta s-a îmbogățit și extins continuu, pe parcursul următoarelor trei etape, pe care le putem identifica în funcție de paradigma afirmată în istoria pedagogiei și a societății premoderne (tradiționale), moderne și postmoderne [25, p. 42-44]:

1. *Didactica tradițională* (premodernă) dezvoltată în pedagogia premodernă, în societatea premodernă, ca o formă a paradigmei magistrocentriste (cu evoluții până spre sfârșitul secolului al-XX-lea, cu efecte întârziate până în prezent, la nivelul anumitor clișee și conduite didactice anormale, parazitare, dirijiste etc.).

2. *Didactica modernă* este inițiată și dezvoltată în pedagogia modernă, în societatea modernă („industrializată”), în conformitate cu cerințele axiomatiche, normative a două dintre paradigmele pedagogiei: a) psihocentrismul; b) sociocentrismul. Cele două paradigme evoluează pe tot parcursul secolului al XX-lea până în prezent, în condiții de confruntare, dar și situații în care tind sau aspiră să se completeze reciproc (e.g. didactica bazată pe „pedagogia prin obiective”).

3. *Didactica postmodernă* este lansată la jumătatea secolului al XX-lea și dezvoltată continuu până în prezent, în pedagogia postmodernă, afirmată în societatea postmodernă (postindustrială, informatizată, bazată pe cunoaștere). Didactica postmodernă evoluează ca „revoluția copernicană” (Dewey), în conformitate cu valorile axiomatiche și normative ale paradigmei curriculumului care concepe educația/instruirea prin centrarea pe finalități (ideal; scopuri generale; obiective generale, specifice, concrete), elaborate de proiectanți la nivelul conexiunii permanente [ibidem, p. 127] dintre: a) cerințele psihologice față de elev (capacități, competențe etc.); b) cerințele sociale față de elevi (conținuturi de bază validate periodic de societate).

Normativitatea *didacticii premoderne* reflectă și promovează cerințele axiomatiche ale paradigmei magistrocentriste, care concepe educația/instruirea prin centrarea acesteia pe acțiunea profesorului de predare dirijată, autoritară, unilaterală. Elevul trebuie să învețe tot ceea ce profesorul predă. Evaluarea consemnează gradul în care elevul a învățat ceea ce profesorul a predat.

Normativitatea didacticii moderne combate dogma magistrocentrismului din perspectiva a două paradigme care încearcă să stabilească o legătură organică între acțiunea de predare a profesorului și acțiunea de învățare a elevului: a) paradigma psihocentristă pune accentul pe cerințele psihologice ale elevului, care trebuie cunoscute, respectate și valorificate pe parcursul predării și în orientarea învățării; b) paradigma sociocentristă pune accentul pe cerințele societății față de instruire și față de elev, exprimate ca cerințe civice, economice, culturale, comunitare, spirituale (religioase etc.), integrate în mesajul didactic transmis, acțiunea de predare, mesaj didactic care trebuie asimilat de elevi prin acțiunea de învățare.

În planul normativității, ambele paradigme ale pedagogiei moderne marchează un progres al didacticii moderne, evident în raport cu dogmatismul didacticii tradiționale magistrocentriste. Totuși, trebuie să semnalăm faptul că aceste paradigme ale didacticii moderne mențin două limite normative periculoase și pentru elevi, și pentru profesori: a) ruptura menținută între acțiunile de predare-învățare și acțiunea de evaluare, realizabilă la intervale relativ mari de timp, prin mijloace și tehnici de evaluare sumativă, cumulativă; b) tendința de accentuare doar a unor cerințe psihologice (în cazul paradigmei psihocentriste), neglijând parțial fie necesitățile societății, comunității, fie necesitățile elevilor.

Normativitatea activității didactice este determinată epistemologic de următorii factori pedagogici cu impact psihosocial global care impun conținutul și forma de exprimare a acesteia la nivel pedagogic și social, școlar (formal), dar și extrașcolar (nonformal) [24, p. 44, 45]:

A) paradigma afirmată istoric; B) axiomele impuse de paradigma afirmată istoric – paradigma curriculumului în pedagogia/didactica postmodernă; C) principiile pedagogice generale-afirmate ca principii de proiectare a educației/instruirii confirmate și dezvoltate la nivel de paradigmă a curriculumului; D) principiile didactice ale activității de instruire în cadrul procesului de învățământ, confirmate și perfecționate la nivel de paradigmă a curriculumului.

A) *Paradigma afirmată istoric*, valorificată integral la nivelul didacticii generale (teoriei și metodologiei instruirii) este paradigma curriculumului. Ea este preluată în totalitate sau în mare parte de comunitatea pedagogică, a proiectanților/specialiștilor în proiectarea curriculară și a practicienilor/profesorii din toate specialitățile, de la toate nivelurile și treptele de învățământ, ca cerință normativă fundamentală. În cazul didacticii actuale, postmoderne, paradigma afirmată,

paradigma curriculumului, impune o normativitate a activității didactice la nivel de: a) proiectare a lecției centrată funcțional-structural la nivelul corelației permanente dintre profesor și clasa de elevi, corelație pe care profesorul trebuie să o evalueze continuu pentru a lua decizii manageriale optime; b) perfecționarea planificării instruirii prin optimizarea relațiilor dintre obiectivele operaționale – conținuturile de bază – metodele propuse pentru instruire eficientă, evaluare (inițială, continuă și finală); c) realizarea efectivă a interdependenței permanente dintre acțiunile de predare (în raport cu reacția pozitivă a clasei) – învățare (cu participarea eficientă a tuturor elevilor clasei) – evaluare (continuă, cu funcție de formare – autoformare a elevilor, dar și de autoformare/autoperefecționare a activității profesorului).

B) *Axiomele instruirii*, conform lui S. Cristea, sunt impuse de paradigma afirmată istoric, care marchează stadiul de evoluție epistemologică a pedagogiei ca știință specializată în studiul educației. În contextul istoric al pedagogiei postmoderne, paradigma curriculumului, aplicată la nivelul didacticii generale (teoriei și metodologiei instruirii), impune următoarele axiome care susțin *nucleul epistemic tare* al normativității didactice [ibidem, p. 147]: a) axioma definirii instruirii ca activitate psihosocială, care valorifică potențialul pedagogic al elevului în vederea integrării sale sociale (în clasă, în familie, în școală, în comunitate, în societate, în viitoarea profesie etc.) [29, p. 203]; b) axioma interdependenței dintre dimensiunea obiectivă a instruirii (funcția generală de formare-dezvoltare a elevului și structura bazată pe corelația profesor-clasă de elevi) și dimensiunea subiectivă a instruirii (obiectivele generale, specifice și concrete ale instruirii); c) axioma valorificării tuturor conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice) și formelor generale ale educației (formală, nonformală, informală) în cadrul oricărei activități de instruire; d) axioma redefinirii oricărei activități de instruire în context deschis – ceea ce înseamnă că profesorul se va adapta permanent la resursele și conduitele existente în fiecare clasă și la reacțiile (pozitive sau negative) ale elevului în situații didactice și extradidactice concrete [24, p. 398] [25, p. 44-46].

C) *Principiile pedagogice* generale, conform aceluiași autor, sunt necesare normativ ca principii generale ale proiectării/educației/instruirii valabile la nivelul oricărei activități de educație/instruire organizată în cadrul specific sistemului și procesului de învățământ. Ele reflectă relațiile și, mai ales, corelațiile necesare normativ în opera de elaborare și realizare a oricărei activități de educație/instruire: [24, p. 299] a) principiul cunoașterii pedagogice care trebuie explicat și înțeles ca principiu al transformării cunoștințelor de specialitate în cunoștințe cu valoare pedagogică, formativă (pozitivă); b) principiul comunicării pedagogice, realizată de profesor la nivelul repertoriului comun cu clasa de elevi (repertoriu comun cognitiv, dar și afectiv și motivațional); c) principiul creativității pedagogice, necesare profesorului pentru

adaptarea permanentă la schimbările care apar, în mod obiectiv și subiectiv pe parcursul oricărei activități de educație/instruire [ibidem, p. 299].

Aceste principii pedagogice generale, afirmă S. Cristea, sunt confirmate și dezvoltate la nivelul paradigmei curriculumului care evidențiază importanța realizării oricărui proiect pedagogic (de educație, de instruire etc.) prin: a) centrarea asupra obiectivelor și a conținuturilor de bază; b) asigurarea concordanței pedagogice permanente între obiective – conținuturi – metode – evaluare, între acestea și contextul existent; c) reglarea – autoreglarea permanentă a activității prin strategia evaluării continue, formative și autoformative [29, p. 123-124].

D) *Principiile didactice*, după S. Cristea, sunt consolidate istoric, în perspectiva paradigmei curriculumului și a axiomelor impuse epistemologic de aceasta la nivelul didacticii generale/teoriei și metodologiei instruirii, care promovează și consolidează un set de principii pedagogice generale, valabile în cadrul proiectării educației și instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ [19, p. 299].

Principiile didactice, elaborate de-a lungul istoriei, odată cu afirmarea pedagogiei ca domeniu distinct, specific, de cunoaștere și de activitate (Comenius, *Didactica Magna*, sec. al XVII-lea), sunt confirmate în pedagogia postmodernă, dezvoltată conform cerințelor paradigmei curriculumului. Sunt perfecționate la nivel de sistem, privite și abordate în interdependența lor ca „imperative categorice”. Forma lor de exprimare este, de asemenea, adaptată la nivelul cerințelor axiomatiche ale paradigmei curriculumului și ale celor trei principii pedagogice generale care impun normativ necesitatea susținerii în orice activitate didactică – a interdependenței dintre profesor (care predă) – elev (care învață), dintre informare și formare, dintre reglare și autoreglare (prin evaluare-autoevaluare continuă, formativă). Sunt definite ca „imperative categorice” de ordin epistemologic și praxiologic, care orientează valoric realizarea activităților didactice [24, p. 298].

În această perspectivă, principiile didactice, pe care le-am prezentat anterior într-o variantă adaptată la cerințele axiomatiche ale paradigmei curriculumului, trebuie respectate și valorificate integral de orice profesor pe tot parcursul desfășurării unei activități didactice. Astfel, pentru a propune doar un exemplu semnificativ, principiul accesibilității activității de instruire trebuie respectat la toate nivelurile proiectului didactic și în toate acțiunile implicate.

Accesibilitatea vizează: a) obiectivele, conținuturile de predare-învățare-evaluare, metodele didactice propuse, tehnicile de evaluare selectate, formele de organizare inițiate (instruire pe grupe sau individuală, integrată în cadrul instruirii frontale), stilurile didactice și manageriale avansate de profesor etc.; b) toate acțiunile subordonate activității de instruire (evaluarea inițială, predarea, învățarea, evaluare continuă și evaluarea finală).

În contextul actual, semnalăm existența unor „provocări” epistemologice și metodologice importante prin faptul că oferă noi perspective de evoluție a normativității generale (pedagogice) și specifice (didactice). Avem în vedere evoluțiile care sunt centrate asupra performanței cadrului didactic, de la toate nivelurile sistemului de învățământ, pe fondul afirmării unui nou model de „profesor experimentat” sau „de profesor de succes”:

A) Afirmarea unui nou tip de profesor, numit de J. Hattie „profesor experimentat.” [100, p. 183, 184] [10, p. 39-40]. În formula utilizată de autorul citat, profesorul experimentat este tipul de profesor capabil de „*visible learning*”. Profesorul experimentat urmează și respectă logica unei normativități pedagogice postmoderne. În această perspectivă, prezintă următoarele caracteristici esențiale: a) capacitatea de predare activă și interactivă bazată pe „introducerea unui nou conținut” legat de ceea ce elevii știu deja; b) capacitatea de a crea un climat optim pentru învățare în clasă, bazat pe cultivarea încrederii în forțele proprii, de natură cognitivă, intelectuală, dar și non-cognitivă, afectivă, motivațională etc.; c) capacitatea de monitorizare a succesului predării în termeni de evaluare continuă (feed-back), cu scop de reglare-autoreglare a reușitei școlare la parametrii minimi, medii, maximi etc.; d) capacitatea de valorificare a inteligenței elevilor în condiții psihologice și pedagogice speciale bazate pe „grijă, control, claritate, intervenții captivante, consolidare”; e) capacitatea de influențare a elevilor în raport nu doar cu rezultatele școlare ci și cu alte zone de activitate extradidactică, prin promovarea unor „strategii multiple de instruire” [45, p. 47] [Anexa 9].

B) Promovarea unei noi imagini referitoare la „profesorul de succes”.

I.- O. Pânișoară stabilește că această activitate implică o viziune pedagogică proiectată la nivel de normativitate, susținută și argumentată operațional prin „59 de principii de pedagogie practică”. Principiile care susțin și perfecționează imaginea profesorului de succes sunt: a) principiul competenței; b) principiul familiarității; c) principiul personalizării relației; d) principiul empatiei; e) principiul încurajării; f) principiul flexibilității; g) principiul conștientizării; h) principiul dialogului; i) principiul interactivității; j) principiul consecvenței comportamentale; k) principiul consecințelor logice; l) principiul standardelor de performanță; m) principiul evitării gândirii stereotipe; n) principiul cunoașterii pedagogice etc. [66].

Educația definită din perspectiva competențelor, confirmă axiomatica paradigmei curriculumului, afirmată la nivel de normativitate pedagogică și politică a educației (U.E.). Educația este activitatea care vizează formarea-dezvoltarea unor *competențe de bază* definite la nivel de politică a educației (modelul U.E.), competențe care reprezintă dimensiunea psihologică superioară a obiectivelor generale și specifice (vezi taxonomia lui Bloom, competențele de cunoaștere, înțelegere, aplicație, analiză, sinteză, evaluare critică). În raport de competențe, în

orice activitate de educație sunt proiectate conținuturi de bază, corespunzătoare fiecărei trepte și discipline de învățământ, fiecărui modul de studiu sau capitol, fiecărei unități de instruire/învățare etc.

O abordare a principiilor didactice din perspectiva competențelor, care se raportează la un referențial modern al principiilor didactice, raportat la valorificarea principiilor psihologiei individuale și ale psihologiei educației, scoate în evidență un număr de principii noi: 1) principiul orientării activităților spre conținuturi de bază, care să evidențieze și să perfecționeze competențele; 2) stimularea unor atitudini pozitive față de învățare și educație pe tot parcursul vieții.

În comentariul nostru, atragem atenția că *Didactica* nu s-a constituit prioritar dinspre *social*, în urma presiunii unui anumit demers social, ci dinspre *cogniție*. Ca urmare, *principiile* sale sunt, în ultimă instanță, *principii particulare ale cogniției*. Criteriul principal de clasificare a etapelor de evoluție a didacticii este argumentat epistemologic în raport de modul în care principiile, susținute cognitiv, contribuie la organizarea predării, învățării și evaluării, ca acțiuni subordonate activității de instruire. În această perspectivă, identificăm didactica premodernă, modernă și postmodernă, ca etape de dezvoltare, argumentate epistemologic (nu doar social), afirmate în epoci pe care le putem numi, convențional, societatea tradițională (sau premodernă), modernă, postmodernă [25, p. 26-29] [29, p. 719, 720].

Evoluția *principiilor didacticii*, în calitate de *principii ale cogniției*, mai precis, de *principii ale cunoașterii pedagogice*, evoluează în mod special în contextul istoric al *pedagogiei moderne și postmoderne*, inclusiv prin contribuția lor la apariția și consolidarea conceptului de curriculum. Acest concept pedagogic fundamental, promovat în special în literatura de specialitate anglo-americană, este dezvoltat de *didactica postmodernă* (reactualizată sub formula de teoria și metodologia instruirii), ca model special de proiectare a educației și a instruirii. În cadrul său, susținut epistemologic, chiar la nivel paradigmatic, trebuie subliniată importanța *principiului constitutiv al centrării proiectului pedagogic pe obiective*. În raport de acest principiu constitutiv, putem construi principii de proiectare curriculară: a) *regulative* (care confirmă rolul deschis al metodelor didactice) și b) *particulare* (care susțin procesul de perfecționare a organizării prin îmbinarea formelor de instruire de tip *frontal – grupal – individual* și prin multiplele opțiuni posibile pentru anumite *tipuri și variante* de lecții etc.).

Începând cu anul 1970, UNESCO redefinește conceptul de *societate* sau *cetate educativă* constituită din organizațiile sociale și comunitare, care integrează în cadrul lor funcții specific pedagogice. În cadrul didacticii postmoderne a fost evidențiat conceptul de *societate a cunoașterii*, care definește acea epocă istorică postindustrială, postmodernă, care promovează o

structură economică, dar și culturală, politică, managerială, comunitară, bazată pe valorificarea procesului de informatizare. Are drept consecință trecerea de la o economie industrială (care promovează o anumită structură economică, cu o anumită distribuție a ramurilor/accent pe industria extractivă, industria constructoare de mașini etc.) la o economie a cunoașterii, bazată pe cunoaștere, care pune accent pe procesele de automatizare, cibernetizare, informatizare a producției, de transformare a învățământului și a cercetării pedagogice în factor activ, creativ, proactiv de producție, implicat în proiectare, cercetare, management, marketing etc. Corelat conceptului de „*societate a cunoașterii*” este și cel de „*management al cunoașterii*”. Astfel, secolul al XX-lea se confruntă cu o revoluție a cunoașterii, care pune în valoare organizația bazată pe învățare. Factorul cheie îl reprezintă cunoașterea și modalitățile în care aceasta poate fi aplicată în viața cotidiană. Această rapidă expansiune a cunoașterii a exercitat o influență majoră, la nivelul creșterii flexibilității și eficienței educatorilor, a activității didactice a profesorilor și asupra instituției școlii, în general [111, p. 1]. În vederea adaptării educației la această expansiune a cunoașterii în societatea postmodernă, s-a produs o extindere a conceptului de cunoaștere pedagogică [Anexa 1] și o adaptare a actorilor implicați - prin dezvoltarea unor strategii de management al cunoașterii. Astfel, „profesorii au nevoie nu numai de date și de informații care să explice procesele învățării, dar și de cunoaștere pedagogică și experiență didactică, ca și de *cunoaștere colaborativă* („collaborative knowledge”) în realizarea sarcinilor, luarea deciziilor și rezolvarea problemelor.” [ibidem, p. 1] Expansiunea socială a cunoașterii în cadrul societății postmoderne, se extinde și în domeniul educației din cadrul organizației școlare. În acest context, *managementul cunoașterii* („*knowledge management*”) „reprezintă o strategie de management care folosește informația și cunoașterea pentru a crește performanța, a optimiza conducerea și funcționarea în cadrul organizațiilor.” [ibidem, p. 1] [Anexa 1]. Aplicarea „*managementului cunoașterii*” în domeniul educației din cadrul școlii, poate ajuta instituțiile de învățământ să-și îmbunătățească capacitățile de planificare și să facă față mai bine la provocările produse de reformele recente ale educației. De asemenea, acest tip de management, vizează construirea și inserția unor strategii de creștere a calității educației. Pentru a face față la aceste schimbări generate de reformele din domeniul educației, „școlile pot realiza un design curricular nou, pot regândi concepte precum instruirea și evaluarea, prin utilizarea tehnologiei informației și a cunoașterii, în vederea susținerii activității științifice a practicienilor din educație, în cadrul unui mediu suportiv pentru învățare” [ibidem, p. 8-9] [Anexa 1].

2.3. Câmpul epistemic al normativității în științele educației

Abordarea câmpului epistemic al normativității pedagogice solicită raportarea, din perspectiva epistemologiei pedagogice, la conceptele de normă, normativitate, axiome, legi,

principii. Perspectiva epistemologică este completabilă cu cea axiologică, plasată într-un context cultural general, valabil în cazul pedagogiei/științelor educației pe fondul problematicii proprii științelor socioumane.

Conceptul de „normă” și cel de „educație”, după O. Schneider-Wizony și M. Sachot [Anexa 1], constituie un cuplu indisociabil, asemănător, în cultura europeană, celui de „suflet-corp”. Educația nu poate fi înțeleasă și nici exercitată (*pusă în act*) fără referire la norme [180, p. 166].

În domeniul educației, niciun aspect, fie aparținând teoriei educației, fie practicii acesteia (praxisului educațional), nu este lăsat la voia întâmplării, fără a fi raportat la o regulă, o practică, un criteriu de referință, principiu, lege, legitate, care trasează, în același timp, direcția (finalitatea), care trebuie urmată și modalitatea de a o atinge.

Educația reprezintă un demers intenționat, orientat teleologic în vederea atingerii unor finalități bine determinate. Acest caracter finalist al educației implică raportarea acțiunilor din câmpul educației la o serie de norme cunoscute și aplicate de către „actorii” participanți direct și indirect în cadrul activităților organizate în contextul procesului de învățământ. Din perspectivă instituțională, norma reprezintă o referință externă, care se impune ca o instanță decizională. Întrucât norma face referință deopotrivă la criteriile care reglementează atât acțiunea umană, cât și gândirea, funcția sa este aceea de a exprima o limită a cărei depășire semnifică o mutație de natură sau de grad în ceea ce privește lucrul pe care îl califică. Este un fapt care reprezintă o judecată de valoare și nu o judecată în sensul de criteriu al adevărului.

Spre deosebire de conceptul de „*criteriu*”, în funcție de care pot fi specificate anumite condiții ale științificității unor enunțuri sau aserțiuni (în sens logic), norma este în mod paradoxal funcțională, la nivelul logicii gândirii științifice, ca și aspectul pe care încearcă să îl corijeze atunci când, la nivelul activității/acțiunii de referință, se interpune subiectivitatea absolută, arbitrarul, spontaneitatea necontrolată etc.

În plan epistemic, prin „*normă*” înțelegem opusul *anomie*. Se confirmă sensul etimologic al termenului (în lb.gr. α - alfa privativ, νόμος - regulă de conduită, lege). *Norma* instituie ordine în domenii în care, în lipsa acesteia, acțiunile ar fi supuse arbitrarului. În acest sens, norma reprezintă o măsură, o categorie de maximă generalitate. Înțeleasă astfel, norma are la bază criterii obiective de apreciere a realității sau judecăți de valoare. Prevenirea sau combaterea anomiei pedagogice se poate realiza prin „reconsiderarea și respectarea integrală a normativității pedagogice, posibilă prin reactualizarea sa la nivel de concept pedagogic fundamental” [29, p. 121]. Orice normă are un caracter de necesitate, precum și caracter obiectiv. Pentru a evita arbitrarul, este necesar să aibă la bază anumite criterii obiective pe care le-am evocat deja. În

esența sa, norma trebuie fondată pe judecăți de valoare, create, promovate și dezvoltate ca repere axiologice stabile, semnificative epistemologic dar și etic, deontologic. Aceste criterii au semnificația unor forme de obiectivare a unei axiomatici legitimate epistemic. Ele legitimează și confirmă, astfel, în orice situație, caracterul obiectiv (nearbitrar) și necesar al *normelor* care fundamentează legile în zona activității de referință și operaționalizează acțiunea generală și/sau probabilistică a acestora la nivelul principiilor.

În științele socioumane, după modelul sociologiei, preluat și în pedagogie, *normativitatea* este un concept promovat special care desemnează „un ansamblu de reguli sociale care decurg din credințele, cunoștințele și din opiniile existente la un moment dat”, precizează dicționarul lui R. Legendre [141, p. 938], influențând procesul de elaborare a regulilor, a principiilor etc. În cadrul său, delimitat epistemologic și legitimat social-istoric, norma are un dublu sens:

a) un sens social general, legitimat prin faptul că reprezintă o referință, care definește ceea ce trebuie să fie un imperativ motivat de nucleul epistemic tare al științei respective;

b) un sens specific care fixează „un ansamblu de principii, de coduri, de reguli, de proceduri, care servesc drept cadru de referință” în anumite domenii ale socialului, reflectate în anumite științe socioumane: sociologie, psihologie, economie, antropologie, pedagogie etc.

În *pedagogie*, norma semnifică un criteriu obiectiv, un standard de reușită fixat în diferite faze ale procesului de învățământ, în activitatea de instruire, în acțiunile de predare-învățare-evaluare. Este implicată în evaluarea gradului de atingere a unui ansamblu de obiective de către un grup de subiecți. De asemenea, ea desemnează *validitatea* unei planificări didactice sau relevanța unei situații pedagogice, având sensul de *criteriu al validității unei activități didactice*. În situații operaționale, are sensul de „scor al unei scale de referință, în vederea interpretării rezultatelor individuale sau colective obținute în cadrul unui test standardizat.” [ibidem, p. 938]. Aplicată la pedagogie, normativitatea semnifică „un ansamblu de axiome, legi, principii, reguli care asigură ordonarea activității de educație la nivelul structurii de funcționare a acesteia, bazată pe interacțiunea dintre educator și educat, dintre profesor și elev” [29, p. 119].

În cultura europeană de la sfârșitul secolului al XIX-lea, conceptul de normă a fost utilizat de W. Wallace în lucrarea sa „*Epicurianism*” (1880), fiind introdus în limbajul curent de către W. Wundt în „*Etica*” (1886).

În primul capitol al acestei lucrări, W. Wundt realizează o analiză complexă a dezvoltării conceptelor de normă și știință normativă. Din punct de vedere filosofic, afirmă A. Lalande, există două clase fundamentale de norme, și anume: 1) cele aparținând gândirii logice și care se circumscriu ideii de *adevăr*; 2) cele ale acțiunii voluntare-morale (care vizează ideea de *bine*) [apud 137, p. 691].

În planul epistemologiei pedagogice, menționează același autor, este important să diferențiem între termenul de „normativ” și cel de „imperativ”. Din această perspectivă, „o normă nu este în mod necesar o lege cu caracter imperativ” absolut, funcționând social ca „poruncă”, indiscutabilă, indestructibilă. Ea poate fi un ideal care exprimă aspirația spre absolut, fără niciun caracter obligatoriu imediat sau de perspectivă, cu referință identificabilă într-un timp determinat. Astfel conceput, normativul „este un gen care conține două specii principale: imperativul și apreciativul.” [137, p. 691].

În cazul pedagogiei, apelul la normativitate este absolut necesar pentru a evita orice tendință de alunecare în dezordine, în anomie, în arbitrar la nivelul proiectării și al realizării educației/instruirii la scara întregului sistem și proces de învățământ. În lipsa unor legi elaborate, necesare ca legi statistice, probabilistice, normele activității/acțiunii pedagogice sunt integrate în structura unor principii generale (de proiectare) și speciale/didactice (de realizare didactică a activităților concrete, organizate, îndeosebi, în cadrul procesului de învățământ). În interacțiunea lor, verticală (de la axiome, la principii generale), de la principii generale de proiectare, la principii didactice (de realizare eficientă a activității de instruire) și orizontală (în sistemul principiilor didactice), principiile din domeniul pedagogic, bazate pe norme valorice, sunt apropiate de imperativele ipotetice condiționale, delimitate de marele filosof german I. Kant.

I. Kant realizează distincția între imperativul ipotetic și cel categoric. Imperativul ipotetic este condițional. El se subordonează unui scop și nu are valoare decât ca urmare a atingerii aceluși scop. Imperativul ipotetic reprezintă doar un mijloc, un sfat de prudență și de abilitate. Imperativul categoric este un imperativ moral, relevant într-o zonă a valorilor socioumane ideale, absolute, nedivizibile. Ca model epistemic, prezintă următoarele caracteristici: a) este necondiționat, adică nu este subordonat niciunui scop; b) are o valoare în sine și comandă în mod absolut, întotdeauna și pretutindeni, oricare ar fi consecințele; c) îmbracă forma legii morale, enunțată astfel de I. Kant, într-o formulă consacrată etic, celebră, în plan axiologic și praxiologic: „Acționează astfel încât maxima voinței tale să poată fi considerată întotdeauna și ca principiu al unei legislații universale.” [51, p. 50]. De asemenea, potrivit lui Kant, legea morală are, prin definiție, un caracter de universalitate. Ea nu prescrie nicio datorie particulară, ci este însăși rațiunea practică, în sensul că este impusă omului prin forma sa, care este universalitatea [20, p. 287]. Acest enunț este cunoscut sub denumirea de „principiul imperativului categoric” și considerat ca fiind un fundament filosofic al moralei generale, universale. La nivelul moralei kantiene, există două tipuri diferite de imperative: a) unul condițional sau ipotetic, care decurge dintr-o înclinare subiectivă și urmează unui scop individual; b) categoric, care se supune unei legi obiective, universal valabile, cu caracter necesar – legea morală. În cadrul normativității

generale, imperativele reprezintă enunțuri de tip prescriptiv, ele arătând ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul unei activități specifice, în perspectiva proiectării și realizării sale la un nivel superior din punct de vedere valoric și praxiologic.

Distincția dintre imperative categorice și imperative ipotetice, operată de Kant, este valorificată la nivelul „fundamentelor pedagogiei”. La acest nivel, subscriem lui S. Cristea, care avansează și susține ideea existenței: a) unor principii pedagogice de proiectare, supuse epistemologic unor imperative categorice, determinate în funcție de axioma paradigmei curriculumului; b) unor principii didactice, operaționale, supuse unor imperative condiționate de obiectivele activității de instruire [24, p. 298-300]. Apelul la filosofia kantiană confirmă teza, necesară în domeniul pedagogiei, conform căreia, norma construită și valorificată epistemic, desemnează un criteriu obiectiv. Pe de altă parte, în raport cu sfera de referință, trebuie să operăm o diferențiere epistemologică și praxiologică între norma pedagogică și norma didactică. „Norma pedagogică reprezintă un cadru de referință delimitat în contextul activității de proiectare și de realizare a educației/instruirii, care definește ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acțiunii educaționale/didactice.” [ibidem, p. 255].

Conceptul de normă pedagogică [Anexa 1] definește, astfel, „o formulă abstractă care desemnează o judecată de valoare”, [ibidem, p. 225], acțiunea educativă/didactică, îndreptată către o finalitate și raportată la un sistem determinat de principii și reguli. În vederea operaționalizării acestui concept, este necesară definirea anumitor reguli comune, care orientează, ghidează, praxisul educațional. Ele pot constitui un criteriu obiectiv specific normei pedagogice, cu valoare de „standard de reușită”, practicat în toate activitățile de educație și instruire. Este calea metodologică afirmată în procesul de operaționalizare a normelor pedagogice la nivelul normelor didactice integrate în structura de funcționare a principiilor didactice, angajate în orientarea valorică a activităților concrete, organizate în cadrul procesului de învățământ.

La nivel teoretic, afirmă A. Manolache, norma pedagogică „este fixată pe baza legităților pedagogice (legi, principii, reguli) și în raport cu coordonatele principale ale acțiunii pedagogice (finalități, proiect pedagogic, mesaj pedagogic, particularități ale subiectului și ale obiectului educației etc.)” [53, p. 307]. Înțelesă în acest mod, norma pedagogică exprimă anumite cerințe de maximă generalitate, care se regăsesc în cadrul principiilor pedagogice ale procesului de învățământ, care *au valoare de legi pedagogice* și care pot fi sintetizate în trei enunțuri de bază: a) principiul comunicării pedagogice; principiul cunoașterii pedagogice; b) principiul creativității pedagogice.

La nivel practic, norma pedagogică exprimă cerințele implicite ale legităților pedagogice și sunt puse în evidență la nivelul unor „idei călăuzitoare, directive”, „indicații obligatorii” – adevărate „imperative formative”, care orientează, direcționează, activitatea de instruire. Acestea din urmă trebuie respectate în cadrul activității didactice, având valoare de principii didactice.

În ceea ce privește *sfera de aplicare* a normei pedagogice, menționează S. Cristea, „aceasta angajează toate dimensiunile și formele educației. În această accepție, sunt evocate următoarele tipuri de norme pedagogice: norme de conduită, norme de control, norme de învățare, norme docimologice, norme morale, norme sociale, norme de apreciere a activității elevului și a profesorului, norme de vârstă, norme diferențiale, norme integrate, norme locale, norme naționale, norme specifice unui nivel școlar, norme profesionale.” [24, p. 255-256].

La *nivelul principiilor procesului de învățământ*, norma didactică subsumează un ansamblu de reguli, care condiționează eficiența activității instructiv-educative. Acest set de reguli, conform lui R. Legendre, trasează un standard prescriptiv, având rolul (funcția) de „criteriu obiectiv sau standard de reușită, fixat de-a lungul diferitelor faze ale procesului de învățământ.” [141, p. 938]. Acesta din urmă, arată Ph. Champy și Ch. Etévé, este dezvoltat în cadrul diferitelor didactici, sau metodici de specialitate, și oferă „un cadru de referință necesar pentru mobilizarea și promovarea comportamentelor socioprofesionale [...], aspectul cel mai semnificativ al educației este legat de standardele sale prescriptive (norme, valori, tradiții morale, ordine etc.)” [110, p. 672]. În domeniul științelor educației, există și asumția conform căreia, normativitatea specifică educației a fost rezultatul unor procese îndelungate de inducție progresivă. Plecând de la multitudinea experiențelor educative care s-au desfășurat de-a lungul istoriei pedagogiei, îndeosebi al didacticii generale, normativitatea specifică este circumscrisă la nivel teoretic (teoria educației, teoria instruirii). „Norma didactică se constituie ca fiind expresia unor acumulări de experiențe paideutice exemplare. Dacă totul s-ar pierde și nimic nu s-ar relua, atunci cele mai multe gesticulări educative s-ar consuma în reinventări ale unor procedee care au mai existat. Dar, din motive de eficiență, este bine ca ceea ce s-a dovedit a fi bun să se teaurizeze și să se păstreze. Tocmai la acest aspect se referă principiul didactic”, conchide C. Cucoș [31, p. 348].

Sensurile termenului *normativ* sunt cele care trasează condițiile care fac posibilă construcția și consolidarea oricărei științe socioumane, la nivelul superior propriu unei științe normative. Din această perspectivă, A. Lalande evidențiază trei sensuri ale termenului „*normativ*”. Acesta desemnează: a) un enunț „care constituie o normă”, „o judecată normativă”; b) un fundament epistemic necesar în orice „știință normativă ” care are: b-1) un obiectiv de cercetare constituit din judecăți de valoare; b-2) un scop critic, implicat metodologic în

interpretarea, perfecționarea și aplicarea în situații multiple a acestor valori; c) reprezintă scopul științei astfel denumite (vezi cazul special al unor științe normative, precum, *Logica, Etica și Estetica*); d) o sursă de creativitate epistemică, „mai puțin întâlnită”, referitoare la „ceea ce creează sau impune norme” [137, p. 690].

Este important să marcăm și deosebirea între științele normative și științele explicative. Este ceea ce realizează W. Wundt în lucrarea „*Etica*” [Cf.: Lalande, 137, p. 691].

Alți autori, precum H. Poincaré și F. Mentré, critică ideea de știință normativă, considerată ca fiind contradictorie în termeni. „Toate aserțiunile științifice sunt la timpul indicativ. Științele nu sunt nici tehnice, nici teleologice; ele nu conțin judecăți de valoare.” [ibidem, p. 959].

A. Lalande afirmă că știința este un „ansamblu de cunoștințe și de cercetări având un grad de unitate și generalitate suficient de mare, susceptibilă de a-i conduce, pe cei care i se consacră, la concluzii aflate în concordanță unele în raport cu altele, care nu decurg nici din convenții arbitrare, nici din aspirații sau interese individuale, ci din relațiile obiective descoperite gradual și care sunt confirmate prin intermediul unor metode de verificare definite.” [ibidem, p. 954]. Pedagogia trebuie să tindă, prin normativitatea sa, la dobândirea unui astfel de statut, dependent însă de natura specială a obiectului său de cercetare (educația, instruirea) și de metodologia specifică unei științe socioumane (importanța metodelor de cercetare istorică și hermeneutică, nu doar a celor de cercetare experimentală, tipice științelor naturii, ca științe explicative). Înțelegerea normativității sale presupune raportarea la conceptul epistemologic de axiomă.

Conform dicționarului lui A. Lalande, etimologia lui $\alpha\lambda\acute{\iota}\omega\mu\alpha$ (în lb. gr. *axiomă*) înregistrează sensurile: *considerație, demnitate, ceea ce poate fi considerat ca adevărat sau bun, opinie, dogmă*, aparținând unei direcții sau școli filosofice. S-a stabilit ca termen cu sensul de *propoziție generală, enunț, teoremă, principiu cunoscut ca fiind adevărat și de la care pornește o demonstrație* [137, p. 105].

În sensul său cel mai uzual (răspândit), termenul de axiomă semnifică o premisă considerată a fi evidentă prin ea însăși, acceptată ca adevărată, fără demonstrație, de către toți aceia care îi înțeleg sensul. „Acest consens al înțelegerii este acceptat în interiorul unei școli ca fiind un postulat, sau, mai bine spus, o axiomă. Ea nu are nevoie să fie demonstrată, deoarece este un principiu prea evident pentru a putea să înceteze vreodată să fie considerată astfel.” [ibidem, p. 105]. În sensul cel mai general al termenului, în cadrul unui sistem de tip ipotetico-deductiv, axioma desemnează orice enunț, evident sau nu, care nu este dedus din alt enunț anterior, instituit printr-un act de decizie al rațiunii, la începutul unei deducții.

Prin urmare, înțelese astfel, axiomele pot constitui un sistem deductiv de tip axiomatic, constituit dintr-un ansamblu de principii aflate la începutul unei științe de tip deductiv. Euclid este cel care a construit, cel dintâi, un astfel de sistem, în *Elementele* (300 de ani î. Hr.).

Abordarea axiomatică a fost folosită și de Arhimede (287-212 î.Hr.) în fundamentarea mecanicii teoretice. În prima carte a tratatului său, Arhimede instituie șapte postulate și demonstrează cincisprezece propoziții. Ulterior, se vor concretiza două încercări majore de constituire a unor sisteme de gândire ce au la bază metoda axiomatică. Prima dintre ele este reprezentată de lucrarea „*Philosophiae naturalis principia mathematica*” a lui I. Newton, căreia îi urmează cea a lui B. Spinoza, „*Ethica ordine geometrico demonstrata*” [55, p. 311].

Axiomele pedagogiei, raportabile la demersurile filosofice de natură epistemologică, apreciază E. Clément, sunt necesare în condițiile constituirii teoriei generale a educației la nivel de sistem conceptual, dezvoltat într-un cadru ipotetico-deductiv. Afirmarea sa trebuie argumentată la nivelul științelor pedagogice fundamentale sau al științelor fundamentale ale educației, *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice* [24] [25] [29, p. 203].

Etimologic, *lege* vine din cuvântul latin *lex*. Adjectivul nomologic, care desemnează proprietatea de a fi o lege, își are etimologia în cuvântul grec *nomos* (νόμος), care înseamnă lege.

Aria semantică a termenului desemnează anumite regularități ale fenomenelor naturale, studiate în cadrul științelor naturii, precum și obligații sau prescripții morale și juridice elaborate, cercetate și aplicate în domeniul științelor juridice. Cultura latină, atât de mult preocupată de lege în sensul juridic al termenului, este fondatoare a unui sistem de drept, pe baza căruia s-a constituit dreptul modern. Paradoxal, cultura latină nu cunoaște conceptul de lege în sensul științific contemporan al termenului. În cultura latină literară, de exemplu la Lucretius, nu se poate vorbi decât despre pacte sau trăsături naturale (*foedera naturae*). „Ideea de lege a naturii este de origine teologică și traduce influența contextului cultural iudeo-creștin în cadrul căruia se dezvoltă știința occidentală. Divinitatea legistitoare îi dă lui Moise *Tablele Legii morale*.” [195].

Prin urmare, cel dintâi context al utilizării conceptului de lege este unul teologic, aparținând culturii iudeo-creștine și având în prim plan imaginea divinității vetero-testamentare, apoi creștine, ca autor al legilor morale încredințate oamenilor. Trecerea de la acest concept de lege – de tip moral, teologic – la noțiunea de *lege a naturii*, studiată ulterior în cadrul științelor naturii, se realizează la începuturile științei moderne, în secolul al XVII-lea, secolul revoluției științifice moderne. Neutilizat încă, nici în cadrul fizicii lui G. Galilei și nici în tratatul *Didactica Magna* a lui I. A. Comenius, notează É. Krotky [135, p. 91-93], conceptul de *lege* se afla deja printre preocupările lui J. Kepler (prin legile enunțate de astronomul german), ale lui I. Newton,

dar și ale unor filosofi moderni interesați de regularitățile gândirii și ale naturii. Într-o scrisoare adresată lui M. Mersenne (1630), R. Descartes explică : „Dumnezeu impune în mod liber legile sale naturii și în sufletele oamenilor, tot așa cum un rege ar imprima legile sale în inimile tuturor, dacă ar avea puterea de a face acest lucru.” [195].

În științele particulare, începând cu revoluția științifică din secolul al XVII-lea, termenul „lege” a început să fie folosit pentru a desemna diferite legi ale fizicii, cum ar fi: *Legea căderii corpurilor* și *Legea mișcării periodice a pendulului* ale lui G. Galilei; cele trei legi ale lui Kepler cu privire la traiectoria eliptică a planetelor, legile refracției și ale difracției luminii, *Legea lui Ohm*, *Legea lui Boyle-Mariotte*, legile mișcării ale lui I. Newton, *Legea gravitației universale*, care datează din secolul al XVII-lea. Anterior, nici gândirea greacă, și nici cea romană nu au ajuns la enunțarea unor legi, la definirea unor regularități ale naturii pe care să le înțeleagă ca și legități și care să aibă un caracter obiectiv și universal. În gândirea antică (greacă și latină), termenii de „lex” și „nomos” desemnau doar precepte sau obligații morale și juridice.

Diferențele dintre legile naturii și legile morale sunt semnificative. Legile naturii sunt exprimate prin aserțiuni de tip causal. Legile morale sunt enunțate, în tradiția iudeo-creștină a *Decalogului*, prin prescripții exprimate ca norme categorice, imperative, de tipul: „să nu ucizi”, „să nu depui mărturie mincinoasă asupra aproapelui tău”. Ele sunt mai degrabă interdicții sau reglementări care privesc tipul de comportament și de relații care se constituie între indivizi în cadrul comunităților din care aceștia fac parte, având un caracter prescriptiv.

În sens epistemologic și raportat la diferitele științe ale naturii (inclusiv cele experimentale, de observație și teoretice), R. Legendre statuează că legile desemnează „enunțuri ale unei relații necesare și universale între fenomene ce permit, deopotrivă, explicația și predicția” [141, p. 846].

În științele politice, în sociologie și în etică (care are ca obiect de studiu morala, abordată filosofic), sensul legilor este de tip prescriptiv, desemnând „prescripții sau sisteme de prescripții care reglează activitatea umană în cadrul societății.” [ibidem, p. 846].

În științele socio-umane, inclusiv în științele pedagogice (ale educației), „un număr semnificativ al legilor științifice” au calitatea de „legi de tip statistic care exprimă o relație de tip probabilistic între fenomene”. Există, de asemenea, anumite legi formulate în mod explicit și care constituie „dreptul pozitiv” al unei societăți [ibidem, p. 846].

În sec. al XVIII-lea, pe fundamentul constituit de legile științifice moderne, se va iniția concepția juridică a legilor politice, în sensul pe care Montesquieu îl conferă acestui termen în lucrarea sa „*Spiritul legilor*”: „Legile reprezintă raporturi necesare care derivă din natura lucrurilor” [195]. Această diferențiere ce aparține domeniului legislativ (dreptului, științelor juridice) este realizată de teoreticieni care disting între dreptul pozitiv și dreptul universal, care îi

este anterior celui dintâi - și anume dreptul natural. În cadrul legilor, sunt incluse reguli de explicare, interpretare, aplicare etc. a acestora. Spre deosebire de legi, regulile reprezintă „precepte sau rețete pentru a face ceva. În opoziție cu enunțurile specifice legilor, regulile nu descriu, nu explică și nici nu sunt de tip predictiv, ele sunt prescriptive”, punctuale, operaționale, explică R. Legendre [141, p. 847]. O importanță aparte, în cadrul normativității științifice, revine legilor naturii. Există două accepțiuni diferite ale legilor naturii, generate de o concepție epistemică și una non-epistemică. În primul caz, legile reprezintă credințe sau cunoștințe justificate solid. În al doilea caz (sens), legile sunt stări ale lucrurilor cu caracter regulat sau permanent, în sensul de uniformități (regularități) ale lucrurilor, responsabile de adevărul lucrurilor, fenomenelor, acțiunilor etc.

Același contrast marchează și conceptul de probabilitate. Acesta poate fi înțeles ca măsură a gradului de credință rațională (care presupune justificarea și capacitatea de predicție) în adevărul unei aserțiuni. Același număr poate să desemneze măsura frecvenței relative a unui eveniment sau a unei propensiuni obiective. Motivul pentru care conceptul de lege și cel de probabilitate se supun acestei dualități de interpretare, se datorează faptului că amândouă se referă la evenimente sau stări ale lucrurilor sau fenomenelor care sunt nu numai reale, ci și probabile. Legitatea pedagogică are, și aceasta, un caracter specific, depinzând de tipul de realitate la care se raportează. Acest tip de legitate, conform lui M. Ștefan, reprezintă „ansamblul de norme obiective care guvernează domeniul educației, exprimând dependența cauzală a fenomenelor din acest domeniu și relațiile lor cu alte domenii ale existenței [87, p. 197]. Legile pedagogice nu reprezintă „un amalgam de legi izolate, ci un sistem coerent, bine articulat. Acest sistem include atât postulatele de la care se pornește, cât și teoremele la care se ajunge” [ibidem, p. 197]. Ele sunt abordate terminologic, în sens larg, fiind situate în apropierea principiilor pedagogice. Înțeleasă din perspectivă epistemologică, legea pedagogică reprezintă o conexiune de maximă generalitate între procesele, fenomenele din domeniul educației, reglementând raporturile necesare și esențiale de dependență cauzală (reale sau de tip probabilistic) dintre acestea. Legile pedagogice posedă (conțin) ele însele, prin enunțurile generale și necesare pe care le promovează, o forță predictivă și explicativă care vine să confere credibilitate, claritate și temei (întemeiere epistemică) aserțiunilor acestui domeniu al cunoașterii pedagogice, îndeosebi la nivelul științelor pedagogice fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului.

Legile pedagogice reprezintă domeniul normativ prin excelență – o miză epistemologică majoră pentru probarea caracterului de disciplină științifică a pedagogiei. „Dacă pedagogia aspiră la statutul de știință, notează M. Ștefan, ea are obligația să formuleze cu precizie legi

obiective, care guvernează domeniul educației” [87, p. 86], și să le integreze într-un sistem articulat. Pentru realizarea unui astfel de obiectiv, S. Cristea menționează că trebuie depășite mai multe prejudecăți: a) credința limitativă și neconformă cu realitatea, conform căreia pedagogia ar fi o disciplină exclusiv prescriptivă care și-ar extrage normele direct din realitatea nemijlocită a faptelor educaționale prin modalitatea logică a inducției – asemenea științelor experimentale sau a celor de observație; b) ideea că pedagogia își construiește discursul teoretic, metodologic și practic nu prin concepte proprii, ci prin intermediul unor date oferite de alte științe socioumane, precum psihologia, logica, sociologia, praxiologia etc. [24, p. 218-219].

În realitate, prin evoluția sa epistemologică, pedagogia tinde să fie mai mult decât o disciplină exclusiv prescriptivă. Ea proiectează un sistem de legi cu caracter necesar care realizează corelații și raporturi de dependență cauzală sau de tip probabilistic între procese și fenomene specifice educației. Formulările de tip legic au, în pedagogie, atât putere explicativă și predictivă, cât și constatativă și orientativă. Cu toate că legile nu s-au constituit încă într-o structură de tip integrativ – printr-un demers metodologic de tip fenomenologic - interpretativ, ele nu lipsesc totuși, din domeniul pedagogiei, în măsura în care cercetarea fundamentală își asumă un astfel de demers. Prin caracterul lor obiectiv, necesar, legile pedagogice se diferențiază de norme sau reguli care au doar un caracter prescriptiv. Literatura de specialitate demonstrează posibilitatea identificării și promovării unor astfel de legi, plecând tocmai de la specificul lor, de conexiuni generale, argumentabile în plan axiomatic și probabilistic, între procese și fenomene tipice educației și instruirii. În această perspectivă, autorul reproduce un posibil cadru al legilor pedagogice [ibidem, p. 219], identificate și argumentate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ: A) Legi valabile la nivelul sistemului de educație și învățământ: legea orientării educației în direcția formării-dezvoltării permanente a personalității umane; legea ponderii specifice a funcției culturale a educației; legea corelației funcțional-structurale dintre subiectul și obiectul educației; legea caracterului obiectiv, unitar, deschis al dimensiunilor și al formelor educației; legea integrării tuturor dimensiunilor și formelor educației; legea dezvoltării pedagogice prin valorificarea deplină a educabilității la nivelul raporturilor dintre educație-mediul-ereditate; legea proiectării curriculare a educației la nivelul raporturilor optime dintre obiectivele-conținuturile pedagogice-metodologia-evaluarea pedagogică.

B) Legi valabile la nivelul procesului de învățământ: a) legea comunicării pedagogice angajată la nivelul repertoriului comun profesor-elev; b) legea cunoașterii pedagogice angajată la nivelul conexiunii inverse externe în vederea perfecționării permanente a proiectului pedagogic, mesajului pedagogic, repertoriului comun [ibidem, p. 218, 219]. Definirea legilor pedagogice este realizabilă la nivelul teoriei generale a educației. Un astfel de demers epistemologic major,

dificil, pretențios, presupune clarificarea conceptuală a nucleului epistemic „tare” al pedagogiei (conceptul de *educație*, funcție și structură de bază, finalități, conținuturi și forme generale, sistem de educație și de învățământ) și valorificarea acestuia la nivelul normativității pedagogice (susținută prin noțiunile de legi, principii, reguli, axiome). Normativitatea educației/instruirii constituie una dintre mizele majore ale pedagogiei, cu implicații epistemologice multiple și pe termen mediu și lung. Normativitatea pedagogică exprimă o dimensiune valorică, dar și una epistemologică (legată de cunoaștere) a activităților pedagogice (de educație, de instruire) și desemnează „un ansamblu de cerințe funcționale necesare în vederea proiectării și realizării acestor activități la toate nivelurile procesului și sistemului de învățământ” [29, p. 122]. Dimensiunea valorică se referă la raportarea necesară a întregului corp de cunoștințe din câmpul educațional, la un cadru valoric de referință, înțeles ca reper, de ierarhizare și validare al cunoașterii pedagogice. Dimensiunea epistemologică a normativității pedagogice face referire la cunoașterea strategiilor normative, a setului de norme (axiome, legi, principii, reguli) necesare actorilor decidenți (la nivelul normativității instituționale) și practicienilor (cadrele didactice, în cazul normativității funcționale) în vederea realizării și desfășurării optime a acțiunii educaționale și a transpunerii în practică a intenției existente la nivel normativ. Normativul se referă la modul în care actorii implicați în educație gândesc acțiunea educativă [48, p. 242]. Normativitatea pedagogică este consolidată în măsura elaborării, activării, validării și perfecționării unor legi/legități care reflectă un ansamblu de conexiuni generale care descriu, explică, interpretează (axiologic, teleologic) o relație sau, mai precis, o corelație obiectivă, necesară între fenomene sub forma unor propoziții declarative. Înțeleasă astfel, legitatea pedagogică presupune (se sprijină pe) existența mai multor „tipuri de conexiuni generale, care descriu o relație între fenomene sub forma unor propoziții declarative”, explicitează S. Cristea [24, p. 218]. Enunțurile prezentate mai sus sub formă de legi ale sistemului și ale procesului de educație, asemenea altor legi ale educației, „sunt relații explicative și nu norme călăuzitoare” ale praxisului educațional. Pe de altă parte, calitatea praxiologică a legilor este probată prin faptul că nivelul lor epistemologic superior, permite derivarea, cu ajutorul deducției, a unor norme, reguli, principii, cu implicații semnificative în zona ordonării oricărei activități de educație și instruire, proiectată și realizată în cadrul sistemului și al a procesului de învățământ. În același timp, se consideră (M. Ștefan), că diferite forme ale normativității, angajate la nivelul principiilor didactice, pot fi înțelese ca și conexiuni de maximă generalitate, cu caracter explicativ și prescriptiv, dar și predictiv, expresii ale unei necesități obiective între fenomenele, faptele, realitățile educaționale. Înțelese astfel, principiile didactice au calitatea unor enunțuri cu caracter general, necesar, obiectiv. Acțiunea lor, apropiată de cea a legilor, este tipică relațiilor sau

conexiunilor definite normativ în cadrul științelor socioumane, care au un caracter statistic, probabilistic. Diversitatea factorilor care condiționează fenomenele din câmpul epistemologic al educației „face ca legea pedagogică să indice uneori nu efectul produs de o cauză, ci numai în ce măsură este posibilă producerea lui”. Această măsură poate fi evaluată numai din punct de vedere științific, în procente ale reușitei, în funcție de calitatea actului educațional (calitatea muncii cadrului didactic) [87, p. 196]. Legitățile pedagogice trebuie puse în corelație – la nivel epistemologic – cu finalitățile educației. Este o premisă a construcției corecte a normativității pedagogice din perspectivă epistemologică, dar și psihologică și sociologică. Este ceea ce deosebește fundamental normativitatea din științele pedagogice, din științele socioumane, în general, de legitățile din științele naturii. La nivelul științelor naturii, diferențiem, în mod tradițional, științele experimentale (precum chimia) de științele de observație (astronomia, de exemplu). Științele empirice mai sunt numite și științe pozitive. Diferențiem, de asemenea, științele naturii (biologia), de științele abstracte care au la bază raționamentul (logica, matematica, filosofia), precum și de științele socio-umane (psihologia, sociologia, antropologia, pedagogia etc.). În cadrul științelor pozitive, unul din scopurile cele mai importante este căutarea și descoperirea legilor specifice ca fundament al cunoașterii în fiecare domeniu în parte. Existența legilor într-un domeniu al cunoașterii umane este o expresie a caracterului științific existent la nivelul obiectului de studiu, al realităților, fenomenelor, proceselor studiate în fiecare disciplină în parte. Acest lucru se datorează faptului că legile au un caracter explicativ, predictiv, necesar, obiectiv – toate aceste aspecte caracterizează demersul de tip științific. Legile reprezintă acele conținuturi sau regularități prin intermediul cărora se caută explicarea și înțelegerea faptelor de observație (fenomenelor observate), prin determinarea cauzelor acestora, predicția desfășurării (aparitiei/frecvenței) evenimentelor sau fenomenelor încă neobservate, precum și punerea în evidență a ceea ce ar putea să se întâmple dacă anumite variabile (circumstanțe sau aspecte ipotetice), care nu s-au petrecut încă, s-ar realiza. Prin urmare, științele empirice dezvăluie omului aspecte, realități, fenomene inaccesibile direct acestuia prin experiența lui nemijlocită [195].

2.4. Importanța epistemologiei pedagogice/educației pentru clarificarea cadrului normativ

În lucrarea „*Valorile educației*” [110, p. 739], [apud 132, p. 197-202], O. Reboul definește filosofia educației ca fiind „în același timp, epistemologia, care interoghează științele educației și axiologia, care le prelungește”. În cadrul unui demers de clarificare a aparatului conceptual și a cadrului normativ al pedagogiei/științelor educației [110, p. 739], [127, p. 269-298], filosofia presupune, înainte de toate, un travaliu de elucidare. Putem corela aceste afirmații cu cele

susținute de un alt cercetător francez din domeniul științelor educației și anume, G. Avanzini [97, p. 11], care evidențiază funcția normativă a epistemologiei educației [110, p. 739]. El este completat de un alt autor, M. Fabre, care clarifică dubla funcție a epistemologiei, exprimată ca „o funcție axiologică”, care evidențiază faptul că filosofia educației are o funcție „epistemologică”, dar și „o funcție de elucidare” [110, p. 739]. [127, p. 269-298] [171, p. 339-343].

Epistemologia pedagogică sau epistemologia educației este o subdisciplină subordonată filosofiei educației [8, p. 10-15], construită la nivel interdisciplinar, bazată pe hibridare. Ea are o importanță determinantă în construcția normativității în P/ȘE. Originalitatea și forța sa cognitivă, metodologică, pragmatică, provin din faptul că epistemologia pedagogică se constituie drept ca o sub-disciplină a domeniului filosofiei educației, aflată în raporturi multiple, în special cu științele pedagogice fundamentale, în mod deosebit, cu teoria generală a educației, care asigură fundamentele pedagogiei, respectiv, ale tuturor științelor pedagogice/educației. Ea preia nota definitorie a filosofiei educației, care constă în „aplicarea, la aspecte ce țin de educație, a resurselor, mijloacelor, instrumentelor de analiză și a metodelor de abordare tipice filosofiei.” [58, p. 738]. Trei sunt considerate a fi, în opinia specialiștilor din domeniul științelor educației, funcțiile filosofiei educației: 1) funcția epistemologică – vizează interogațiile și implicațiile privitoare la aspecte ce țin de cunoașterea pedagogică, identificarea specificului câmpului epistemic al educației, validarea/întemeierea cunoașterii educaționale; 2) funcția de elucidare – reflectează asupra sistemelor, mecanismelor, optimizarea potențialului metodelor și procedeele didactice, precum și implicațiile și semnificațiile acestora; 3) funcția axiologică – studiază valorile educației, finalitățile și principiile care pot și trebuie să fie promovate, diseminate (mai ales, cu referire la valorile morale) [171, p. 339-340] [97, p. 11].

Văzută în sens interdisciplinar, dar și intradisciplinar, epistemologia educației reprezintă un domeniu al cunoașterii, care a fost supus fenomenului de hibridare specific noilor științe sociale, implicat și dezvoltat la nivel de concepte, metode, paradigme, axiome, principii și legi etc. În contextul său, „împrumutul de concepte nu constituie, în sine, o hibridare, ci mai degrabă, o difuzare a conceptelor de la o disciplină la alta. Este un aspect important al procesului, care stimulează inovația în subdisciplinele vecine și poate duce la o eventuală hibridare.” [36, p. 139].

O hibridare reală, posibilă și necesară, în epistemologia pedagogică, presupune nu doar împrumutul de concepte, ci și asimilarea și adaptarea unor concepte la specificul normativ și metodologic al disciplinei de referință – în cazul nostru, pedagogia.

G. Mialaret clasifică filosofia educației ca fiind „o disciplină din tabloul general al disciplinelor și științelor, care se interesează de ansamblul educației” [153, p. 71]. Integrarea sa disciplinară în domeniul științelor educației creează premisele necesare pentru afirmarea

epistemologiei pedagogice alături de filosofia și de istoria educației. Pedagogul francez evocă faptul că aceste două discipline au fost, inițial, singurele predate la nivelul universitar, din cadrul domeniului de studiu al științelor educației [Anexa 4].

În ciuda faptului că, de-a lungul timpului, filosofia educației și-a pierdut din importanță, în raport cu gradul de dezvoltare al altor discipline, statutul său epistemologic este apreciat datorită contribuției sale la fundamentarea conceptelor-cheie ale domeniului, mediate de epistemologia pedagogică, la nivel de teorie generală a educației, teorie generală a instruirii, teorie generală a curriculumului. În acest context, nu putem, totuși, să realizăm un tablou al științelor educației, fără a oferi un loc important filosofiei educației [ibidem, p. 71]. Rolul filosofiei educației și, implicit, al subdisciplinei sale - epistemologia educației, în ansamblul mai larg al științelor educației, vizează aspecte de mare importanță în interiorul câmpului conceptual al pedagogiei. Acest din urmă fapt se datorează abordării aspectelor legate de finalitățile generale și specifice ale educației: „Nu putem vorbi despre educație fără a defini finalitățile pe care aceasta trebuie să le atingă, obiectivele imediate și pe termen lung, finalitățile generale și particulare” [153, p. 74] [188, p. 277]. Filosofia educației este implicată în alegerea obiectivelor educaționale, sub aspectul coerenței interne și externe a acestora, stabilizată prin intermediul epistemologiei pedagogice. Coerența internă vizează dimensiunea valorică, axiologică a finalităților educației, atât a finalităților sistemului (idealul și scopurile generale), cât și a finalităților procesului de învățământ (obiectivele generale, specifice și concrete). Coerența externă vizează raporturile pedagogiei/științelor educației cu alte științe socioumane (îndeosebi) în contextul în care obiectul de studiu specific, educația, trebuie abordat epistemologic, nu doar disciplinar și intradisciplinar, ci și interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar și chiar transdisciplinar. Abordarea axiologică a obiectivelor (inclusiv a celor concrete) permite analiza comprehensivă și prospectivă a normativității pedagogice impunând criteriile de ierarhizare necesare în proiectarea, realizarea și evaluarea oricărei acțiuni formative. Este o temă care solicită în mod special aportul epistemologiei pedagogice.

Fundamentele filosofice ale educației sunt angajate epistemologic, în plan conceptual și mai ales normativ, în determinarea caracterului global și deschis al oricărei activități și situații educaționale. Ele conferă ansamblului de caracteristici observabile, semnificația lor veritabilă [153, p. 73]. Însă, analiza finalităților educației nu reprezintă singura sarcină a filosofiei educației. Aceasta implică epistemologia pedagogică în investigarea condițiilor, care fac posibilă cunoașterea în educație, care permit, „afirmarea unui anumit număr de principii dincolo de care analiza nu poate merge mai departe și fără de care educația nu este posibilă” [ibidem, p. 73].

G. Avanzini avansează ideea următoarelor funcții conferite de epistemologia educației: de elucidare și de clarificare, funcția epistemologică [97, p. 12].

Putem afirma, astfel, faptul că analiza de tip filosofic și implicit, cea de tip epistemologic, „naturalizată” în cadrul filosofiei educației, dar și în teoria generală a educației [164, p. 75-76], „marchează o evoluție calitativă necesară în câmpul epistemologic al științelor educației [Anexa 1]. Ea este de natură să conducă spre o formă de înțelegere specifică a situațiilor educaționale, diferită de cea a altor științe ale educației” [153, p. 73]. Prin urmare, epistemologia educației, ca subdiviziune (subdisciplină) a filosofiei educației, conține un demers de gândire propriu în raport cu alte discipline ale educației, contribuind în mod determinant la fundamentarea conceptelor de bază, dar și la inițierea cercetărilor necesare pentru elaborarea unei autentice normativități a pedagogiei/științelor educației.

După cum o indică etimologia termenului (în lb. gr. *αξιος* are sensul „*de mare valoare*”), axiologia este o reflexie asupra valorilor, teoria sau filosofia valorilor. La acest nivel, „demnitatea categoriilor axiologice ne conduce să punem pe o treaptă mai jos categoriile ontologice.” [139, p. 106]. Datorită caracterului ideal, imaterial, al valorilor morale sau al celor estetice - acestea au fost privilegiate în raport cu alte valori. Educația de calitate, proiectată la nivelul sistemelor moderne și postmoderne de învățământ, reechilibrează procesul de difuzare pedagogică a valorilor, susținut la nivel de normativitate pedagogică. În câmpul epistemic al educației, apreciem că reflecția asupra educației semnalează în mod necesar, o dimensiune axiologică importantă din perspectiva elaborării și promovării normativității pedagogice. Pe de o parte, există un fundament axiologic al educației, în măsura în care orice acțiune se justifică pornind de la finalități, care presupun întotdeauna, implicit sau explicit, o concepție ideală despre om. Pe de altă parte, acest fundament axiologic susține substanța educației reflectată în cadrul conținuturilor generale ale educației angajate în sens normativ, la nivel de politici școlare și de metodologii de realizare didactică și extradidactică. Implicațiile axiologice ale educației „pun în joc o punere în practică a unor valori specifice, confirmate istoric cum ar fi dreptatea, toleranța, respectul față de persoane sau iubirea de cunoaștere”. Conținuturile axiologice prelucrate și consolidate normativ intervin în măsura în care transmiterea de valori constituie, alături de transmiterea de cunoștințe și în interacțiune cu acestea din urmă, o componentă indestructibilă a curriculumului [31, p. 431] [8, p. 13].

2.5. Concluzii la Capitolul 2

1. Conceptul de normă pedagogică, la nivelul sistemului și procesului de învățământ, este cadru de referință epistemologică, argumentat logic și epistemologic. Construirea normativității specifice pedagogiei/științelor educației este necesară pentru a rezolva problema raporturilor dintre legile, principiile și practicile dezvoltate în proiectarea și realizarea educației/instruirii.

2. Specificul normativității în pedagogie/științele educației este evident în condițiile inexistenței unor legi omologate în mod direct epistemologic și social.

3. Câmpul epistemic al normativității în pedagogie/științele educației contribuie la întemeierea cunoașterii pedagogice la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale: normă, normativitate, axiome, legi, principii, pentru întemeierea cunoașterii pedagogice într-un demers de tip deductiv.

4. Normativitatea activității didactice constituie o problemă specială cu impact social major. La acest nivel, normativitatea (exprimată prin principii de proiectare și principii de realizare) are calitatea de componentă a structurii de funcționare a educației/instruirii, aflată la baza proiectării mesajelor didactice și a transmiterii lor într-o formă accesibilă tuturor elevilor în sens interacțional, reglatoriu-autoreglatoriu etc.

5. Corelarea conceptelor pedagogice fundamentale este posibilă în baza axiomelor elaborate în cadrul unor demersuri, care justifică și argumentează valoarea metodologică și practică a teoriilor generale ale educației și ale instruirii.

6. Legile pedagogice sunt legi de tip statistic. La nivel de normativitate în pedagogie/științele educației sunt abordate în sens larg, situație care le situează în apropierea principiilor pedagogice. Un posibil cadru normativ al legilor pedagogice permite identificarea acestora la nivel de sistem și de proces de învățământ.

7. Construcția epistemologică a principiilor pedagogice/didactice presupune existența unei concepții generale despre educație și instruire. Actualmente, aceasta se regăsește concentrată în paradigma curriculumului, în care se pot realiza funcțiile normative multiple ale acestor principii, la faza proiectivă și la cea de realizare a activităților pedagogice.

8. Evidențierea importanței epistemologiei educației, ca subdiviziune a teoriei generale a educației, analizează funcția normativă a epistemologiei pedagogice și rolul său în reconstrucția identității disciplinare a domeniului științelor pedagogice/științelor educației, prin clarificarea conceptelor, paradigmelor, a dimensiunii axiologice, precum și a finalităților educației.

3. ÎNTEMEIEREA NORMATIVITĂȚII PEDAGOGICE/EDUCAȚIONALE PE UN MODEL EPISTEMOLOGIC IDEAL

Capitolul elucidează un sistem de argumente privind necesitatea elaborării științifice a demersului normativ de întemeiere a cunoașterii pedagogice din perspectiva justificării științificității în științele educației. În acest scop sunt descrise modele cognitive și tipologii logice ale științei, sursele și modalitățile de cunoaștere pedagogică valorificabile în elaborarea normativității în P/ȘE, un model normativ de clasificare a științelor educației, în baza căruia să se poată instaura normativitatea în P/ȘE, la toate nivelurile acestora.

3.1. Necesitatea demersului normativ de întemeiere a cunoașterii pedagogice; conceptul de întemeiere a cunoașterii

Filosofia contemporană a educației a stabilit existența câtorva tipuri de cunoaștere, al căror obiect epistemic este constituit de: cauzele unor aserțiuni, fenomene, experiențe diverse din câmpul educației; sunt, de asemenea, evidențiate diferite modalități de cunoaștere care vizează omul și lumea din care acesta se constituie ca parte integrantă.

Cea mai mare parte a cercetărilor filosofice s-au centrat pe cunoașterea condițiilor sau criteriilor care sunt necesare în vederea unei cunoașteri certe, sigure, precum și a criteriilor ce asigură științificitatea. Din perspectiva importanței criteriilor de științificitate, demers specific epistemologiei aplicate în științele educației, este evidențiată puterea explicativă și predictivă a teoriilor, a paradigelor și a conceptelor, a construcțiilor legice (normative) din domeniul științelor educației. Este menționată și consistența internă a teoriilor (noncontradicția acestora), care este de o importanță majoră, deoarece acest aspect face referire la un criteriu intern de demarcație al științei, spre deosebire de pseudoștiință [98, p. 55-58] [189, p. 767]. Acest din urmă tip de cunoaștere a fost denumit de H. Siegel „cunoaștere propozițională” [182, p. 12]. Nu există, deocamdată, un consens al comunității filosofilor științei în privința analizei și înțelegerii acestui tip de cunoaștere. Cu toate acestea, o parte considerabilă a acestei comunități sprijină asumția conform căreia a deține cunoașterea unui anumit enunț înseamnă a justifica sau a aduce dovezi sau argumente întemeiate în sprijinul fondării (întemeierii) acestuia. Ceea ce constituie o justificare proprie a cunoașterii, specifică, în sensul „tare” al întemeierii epistemice, reprezintă una dintre problemele nerezolvate ale analizei cunoașterii.

De aceea, H. Siegel avansează ipoteza conform căreia integrarea cunoașterii de tip propozițional în câmpul epistemic al unui domeniu de cunoaștere, în cazul de față, în domeniul științelor educației, reprezintă o finalitate epistemică importantă a educației. Conform acestei asumții (ipoteze), dacă educația (ca și obiect de studiu al științelor educației) tinde către a fi o formă științifică de cunoaștere și dacă aceasta din urmă cere, în mod necesar, să fie justificată,

atunci întemeierea cunoașterii pe enunțuri certe, sigure, reprezintă o finalitate majoră a epistemologiei educației [ibidem, p. 12] (evid. n. - F.O. C.).

Obiecții, dinspre filosofii educației, la această propunere, vin să semnaleze faptul că, de exemplu, construirea socială a conținuturilor curriculare, ce cuprinde actori sociali dintre cei mai diferiți, (membrii ai comunităților academice și experți, ca decidenți, dar și studenți care participă, prin considerațiile lor, la constituirea acestor conținuturi) [Anexa 12], instituie comunități cognitive (care produc cunoaștere), care sunt capabile să propună un anumit tip de cunoaștere cu o pregnantă componentă socială și culturală. Acestea din urmă candidează la statutul de cunoaștere fără a fi justificată în sensul „tare” al termenului. La baza acestora stă premisa conform căreia „înțelegerea și cunoașterea sunt realizări colective”, iar conținuturile acestei cunoașteri pot fi construite de toți actorii sociali implicați în mod activ, interacțional în constituirea acestora [182, p. 12, 13].

Din punct de vedere epistemologic, întemeierea cunoașterii în pedagogie, pe enunțuri certe, sigure, având un grad maxim de generalitate, reprezintă un demers de tip fundaționalist clasic.

„Un număr considerabil de filosofi ai științei, precizează B. Moser, care au teorii radical diferite ale întemeierii epistemice, par a se pune de acord în privința faptului că justificarea (întemeierea) cunoașterii reprezintă un *concept de tip normativ*” [161, p. 207]. Apreciem faptul că putem transfera acest concept normativ al întemeierii cunoașterii din epistemologie în câmpul conceptual al științelor educației (abordabil în cadrul unei epistemologii a educației/pedagogice, ca parte a teoriei generale a educației), prin susținerea unui demers de întemeiere a cunoașterii din domeniul științelor educației (cunoașterea pedagogică). Cunoașterea pedagogică necesită o întemeiere epistemică solidă; ea poate avansa/putea fi extinsă printr-un demers de modelizare construit din regularități specifice, un exemplu în acest sens fiind constituit prin raportare la un model epistemologic al normativității în P/ȘE (evid. n. - F. C.) [Anexa 10].

Justificarea epistemică implică utilizarea unor concepte, expresii, noțiuni, care au semnificații normative, în sensul că implică asumptii de natură axiologică (judecăți de valoare). Conceptele sau noțiunile normative sunt acelea care pot fi explicate și întemeiate epistemic prin utilizarea unor enunțuri și paradigme de natură normativă. Acest fapt trimite către una din semnificațiile conceptului de normativitate. Avem în vedere caracterul său obligatoriu, imperativ. Reținem sensul de imperativ categoric, impus de I. Kant ca principiu cu valoare de lege morală sau ca fundament al moralei, ca activitate specifică omului, studiată de etică (teoria generală, filosofică a binelui moral).

După cum remarcă epistemologul analitic american A. C. Platinga, etimologia termenului de *justificare a cunoașterii* trimite către conceptul de valoare [apud 157, p. 207]. A întemeia o

cunoaștere pe fundamente sigure, înseamnă a răspunde la întrebarea pe care o pune Platon în dialogul său, *Theaitetos*: „Ce trebuie adăugat unei credințe adevărate, pentru a obține cunoaștere ?” Justificarea sau întemeierea cunoașterii pe fundamente sigure, pe argumente certe de tip epistemic, conferă enunțurilor unei științe calitatea de cunoaștere specifică, diferită de simpla opinie sau părere, aparținând simțului comun. A. J. Ayer descrie cunoașterea ca fiind „o convingere adevărată pe care suntem îndreptățiți să o considerăm sigură”, în lucrarea sa „*The Problem of knowledge*”. În sprijinul unei astfel de cunoașteri, este necesar să fie aduse argumente solide, fiind denumite *argumente sau justificări de tip epistemic* [161, p. 205] [101, p. 7-11].

Printre argumentele care nu au valoare epistemică se numără: argumente care conferă asigurare (numite prudențiale sau asiguratorii), în circumstanțe diferite ale existenței, precum și cele care decurg din obligații morale.

Justificările de tip epistemic ale cunoașterii „conferă un caracter de probabilitate adevărului sugerat de aceste enunțuri”. Ele au totuși, „un caracter marcat de incertitudine, motiv pentru care nu pot fi considerate ca fiind de tip causal” [161, p. 205].

Caracterul probabilist al argumentelor ce stau la baza unui demers de întemeiere al cunoașterii poate fi corelat cu caracterul probabilist al normativității din domeniul educației. Este o teză care orientează construcția demersurilor normative de la cele mai generale (axiome, legi) spre cele cu sens imperativ orientativ (principiile) și condițional, operațional (regulile) (evid. n. - F. C.).

Perspectiva fundaționalistă asupra întemeierii epistemice reprezintă una dintre cele mai cunoscute teorii ale justificării cunoașterii. În această paradigmă, argumentarea se realizează pornind de la enunțuri noninferențiale. Aceste tipuri de argumente nu sunt obținute prin inferențe ipotetico-deductive sau cu ajutorul inducției, întemeierea cunoașterii realizându-se prin intermediul unor enunțuri de maximă generalitate (legi, principii, axiome), care au rolul de fundament al cunoașterii.

În pedagogie, legitățile specifice au un caracter de generalitate, de necesitate, cu grade diferite de la o normă la alta. În acest context, apreciază C. Cucoș, „norma presupune o anumită generalizare, o extindere necondiționată în timp și spațiu” [31, p. 347].

Pe de altă parte, gradul de aplicare a normativității în educație variază în funcție de tipul acesteia. Astfel, normativitatea legislativă, de exemplu, are un caracter mai mare de obligativitate și necesitate; normativitatea funcțională are un caracter condițional, opțional. În aceeași perspectivă, gradul de aplicativitate al principiilor didactice este și el diferit, neavând

decât un caracter orientativ (nu neapărat și direct obligatoriu), la nivelul acțiunilor didactice, în cadrul activității de instruire.

Din această perspectivă, întemeierea cunoașterii pedagogice pe enunțuri sigure, de generalitate maximă, rămâne o problemă de cercetare pedagogică fundamentală, hermeneutică și istorică. Avem în vedere și faptul că enunțurile normative au fost verificate, din punct de vedere istoric, de-a lungul unei vaste perioade de căutări succesive, cristalizate epistemic odată cu „*Didactica Magna*” a lui J.A. Comenius. Ca temă de cercetare fundamentală, normativitatea pedagogică aparține istoriei pedagogiei. Ea trebuie analizată sincronic și diacronic pentru a putea surprinde suma, dar, mai ales, produsul sumă a unor experiențe exemplare demne de a fi reperate, perpetuate, restructurate, actualizate astăzi, din perspectiva paradigmei curriculumului. În același timp, ea oferă o arie largă de cercetare fundamentală prospectivă, tipică demersului interdisciplinar construit la nivelul filosofiei educației, epistemologiei educației/pedagogice, axiologiei educației, eticii și logicii educației etc.

La nivel metodologic, arată A.V. Zanten și colab. în dicționarul lor, abordarea cunoașterii pedagogice cuprinde articularea a trei dimensiuni distincte: *istorică*, *sistematică* și *operațională* [184, p. 541]. Într-o abordare *istorică*, demersul cunoașterii se constituie inițial ca un răspuns la probleme determinate (circumscrise) istoric. Geneza cunoașterii unui concept, a unei paradigme sau a unui context istoric etc. presupune un întreg sistem de semnificații aflat într-o dinamică specifică, evolutivă din punct de vedere istoric, *analiza genetică (istorică)* având rolul să dezvăluie, prin trecerea de la un context istoric la altul, dinamica însăși a gândirii. A doua dimensiune a cunoașterii este cea *sistematică*. O cunoaștere anumită, având ca obiect cercetarea unor fapte, a unor legi sau a unor concepte etc. nu posedă o forță epistemică propriu-zisă, decât dacă este integrată unui corp de cunoștințe. Fiecare corp de cunoștințe posedă, la rândul său, o sintaxă proprie (de tip matematic în cazul fizicii, de exemplu și argumentativă, pentru celelalte științe, inclusiv, raportat la științele educației), o semantică și o logică a cunoașterii, fiecare element neputând fi definit decât prin raportare la celelalte. Dimensiunea operațională a cunoașterii pedagogice vizează descoperirea unor probleme noi de cercetare atât de natură teoretică, cât și practică, deschiderea către noi spații ale cunoașterii, extinderea câmpului epistemic al acesteia.

3.2. Modalități și surse ale cunoașterii în științele educației: o perspectivă ce vizează domeniul normativității

Problema surselor cunoașterii științifice [Anexa 6] și a modalităților specifice ale acesteia, este una de interes major, alături de cea a întemeierii conținuturilor fundamentale ale pedagogiei ca știință socioumană autonomă. Ea este integrată ca dimensiune a epistemologiei pedagogice,

parte a filosofiei educației, implicată, la randul ei, în construcția celei mai importante științe pedagogice fundamentale – teoria generală a educației.

La o primă analiză a acestei probleme, putem identifica mai multe teme de cercetare, înțelese ca modalități de cunoaștere. Prin intermediul lor se poate ajunge la rezultate semnificative și la verificarea ipotezelor inițiale. Este un demers de cercetare care „conduce la o formă a adevărului”. Termenul de „adevăr”, conform lui G. Mialaret, semnifică acele conținuturi care intervin ca rezultate, la nivel de obiecte ale cercetării, considerate într-un anumit moment al istoriei științei, în cazul nostru, al istoriei pedagogiei. Este vizat acel adevăr recunoscut de majoritatea membrilor comunității științifice [153, p. 188].

Principalele forme ale activității științifice contemporane, abordate din perspectivă epistemologică și de G. Mialaret, sunt: a) *cunoașterea de tip formal*; b) *cunoașterea reflexivă*; c) *cunoașterea bazată pe observație (sau cunoașterea observațională)*; d) *cunoașterea de tip istoric*; e) *cunoașterea de stabilire (investigare) a faptelor*; f) *cunoașterea de tip taxonomic sau diagnostic*; g) *cunoașterea de tip experimental*; h) *cunoașterea de tip statistic* [153, p. 246, 248] [151, p. 136, 137] [Anexa 6].

Forma de activitate științifică ce conduce spre tipul de cunoaștere formal, și care vizează adevărurile de tip matematic și filosofic, aparține acestui prim tip (*cunoașterea de tip formal*). Tipul juridic abordează, de asemenea, cercetarea formală a adevărului, precum și cercetarea de tip istoric – interesată de stabilirea istorică a faptelor care s-au petrecut în trecut.

Modalitatea sau tipul de *cunoaștere formală*, investighează conținuturile specifice unui domeniu al cunoașterii, prin intermediul metodei demonstrației. Acest tip de cunoaștere – cel formal, nu este specific științelor educației, fiind propriu științelor care au la baza calculul formal, cum ar fi, e.g., matematica.

În opoziție cu tipul formal, avem adesea ocazia, în cadrul științelor educației, să întâlnim un anumit tip de cunoaștere care se bazează pe raționament, pe argumentație și pe respectarea regulilor logicii de comun acord acceptate, și care pornește de la anumite principii constitutive și se finalizează prin concluzii care sporesc sau îmbunătățesc cunoașterea, existentă deja, în acest domeniu. Implică un tip de reflecții care pot să fie pur teoretice sau metodologice, alimentate de situații concrete, cunoscute, care aparțin praxisului educațional, ca material sau sursă a cunoașterii analizate, supusă unui proces critic sau integrat în cadrul unor perspective noi de gândire. Acest tip de abordare epistemică poate fi aplicat tuturor aspectelor educației și tuturor obiectelor cercetării din câmpul educației. Este un domeniu de cunoaștere ce aparține filosofiei educației, în cadrul căreia „valoarea și validitatea argumentației sunt legate de rigoarea și coerența

raționamentului, de exactitatea faptelor invocate, de pertinenta concluziilor obținute. Este vorba despre adevărurile de tip reflexiv”, arată G. Mialaret [153, p. 188]. Ele sunt prelucrate și prelungite epistemic în teoria generală a educației, considerată știința pedagogică fundamentală cea mai importantă care definește, fixează și analizează conceptele de bază ale domeniului, necesare în proiectarea și dezvoltarea tuturor științelor educației/pedagogice.

Educația aparține unei clase de procese și fenomene de tip sociouman. Abordarea științifică a unor astfel de procese și fenomene este de neconceput fără raportarea la un sistem vast de reflecții asupra finalităților, asupra alegerilor de tip axiologic pe care educația este îndreptățită să le ofere, în vederea conferirii unui sens sau a unei finalități a praxisului educațional.

Această muncă de reflecție constituie obiectul filosofiei educației. Este o reflecție care valorifică interpretarea faptelor istorice existente în procesul de elaborare a logisticii domeniului. Aceste două mari modalități de cercetare, cea istorică și cea logică, se aplică, de asemenea, la studiul faptelor și situațiilor trecutului, conferind cercetării pedagogice un caracter stabil – prin obiectul științelor pedagogice fundamentale – și deschis, prin investigarea operațională realizată de științele pedagogice aplicate și cele elaborate intra- și interdisciplinar.

Filosofia educației, căreia tipul reflexiv de cunoaștere îi este specific ca demers de cercetare, poate fi înțeleasă într-o perspectivă de tip interdisciplinar.

Interdisciplinaritatea filosofiei educației poate fi înțeleasă, pe de o parte, ca interdisciplinaritate „internă” și „externă” iar, pe de altă parte, ca interdisciplinaritate de creație. Filosofia educației rămâne indisolubil legată de „disciplina mamă”, de filosofie, în ansamblul ei, deoarece „există relații esențiale între o disciplină științifică și acea parte care se preocupă, în sânul ei, de aspecte ale educației” [ibidem, p. 245]. Aceasta este interdisciplinaritatea înțeleasă în sensul de interdisciplinaritate internă. Vizează relații diferite de tip epistemic între disciplina originară (sau disciplina „mamă”, filosofia) și subdisciplinele filosofice (etica, estetica, epistemologia etc.), aflate în diferite raporturi de relaționare cu științele educației. În anumite contexte, disciplina mamă, filosofia, utilizează și valorifică resursele sale cognitive și metodologice superioare, în abordarea educației, a situațiilor educative. În mod analogic, științele educației descoperă noi câmpuri ale investigației epistemice, noi probleme, pe care filosofia le-a ignorat. Ajungem, astfel, la acea interdisciplinaritate externă care vizează relațiile filosofiei cu toate științele educației, nu numai cu cele fundamentale. Avem în vedere, atât științele pedagogice particulare, cât și pe cele construite intra- și interdisciplinar. Interdisciplinaritatea externă poate fi de tip formal sau de juxtapunere și de cooperare. Primul tip de

interdisciplinaritate, cea formală sau de juxtapunere, presupune ca, în cadrul diferitelor științe ale educației, să se studieze, conform specificului metodologic și disciplinar propriu, multitudinea situațiilor educaționale. „Fiziologul educației va analiza situațiile educaționale fără a se preocupa de ceea ce face psihologul educației, în vederea studiului aceleiași situații. Studiul asupra fatigabilității elevilor se va realiza fără a ține cont de metodele pedagogice utilizate de profesor; climatul psihologic al unei clase se va realiza fără preocuparea privind numărul elevilor”, precizează G. Mialaret [ibidem, p. 246]. O astfel de abordare, pune, cu siguranță, problema unității disciplinare a domeniului științelor educației, ca ansamblu coerent, unitar, și nu ca o enumerare și analiză separată a diferitelor componente ale educației.

G. Mialaret remarcă și faptul că acest tip de interdisciplinaritate, propriu științelor sociale, facilitează realizarea „unei noi modalități de interdisciplinaritate: *interdisciplinaritatea de creație*, care permite depășirea punctelor de vedere specifice fiecărei discipline în parte”. O astfel de abordare este necesară, „în vederea descoperirii și analizei aspectelor originale și specifice ale unei situații educative [...], considerată ca o juxtapunere de puncte de vedere. În plan normativ, aceste puncte de vedere trebuie asamblate prin hibridări speciale, pentru a constitui „un nou obiect al analizei științifice, considerat, în mod esențial, sub aspectul unor numeroase interrelaționări care se dezvoltă între toți partenerii și ca o emergență a unei noi realități umane specifice, în domeniul educației.” [ibidem, p. 247].

Cunoașterea de tip material (care vizează stabilirea faptelor) este specifică pedagogiei, în condiții de cercetare operațională, care vizează stabilirea faptelor ce se pot obține prin intermediul observației. În vederea realizării unei cât mai bune concordanțe între observațiile realizate de mai mulți cercetători care studiază aceleași fapte, s-au constituit grile de observație care conțin anumite calități metrologice esențiale (fidelitatea, validitatea). Cunoașterea cât mai minuțioasă a unei realități educaționale complexe, cum este cea a observării, în cadrul unei clase de elevi, a derulării anumitor procese, trebuie să elimine subiectivitatea inerentă unui act de observație realizat spontan. Ne referim la riscul existent atunci când, fiecare observator receptor poate discrimina anumiți stimuli și anumite aspecte pe care le consideră mai relevante, din punct de vedere subiectiv, partinic sau chiar ideologic, dogmatic, doctrinar.

Prin intermediul observației, realitatea clasei de elevi, cu interacțiunile, procesele și caracteristicile sale specifice, este analizată prin filtrul, adesea subiectiv, al observatorilor și, în același timp, realitatea observată poate fi influențată în actul observației, fapt care poate schimba sau modifica rezultatele cercetării. Acest din urmă fapt este analizat și de către G. Mialaret prin analogia pe care, continuatorul ideilor direcției „*educației noi*” o realizează între observație, ca metodă de cunoaștere și de cercetare în fizică (inclusiv, raportat la fizica cuantică), și în științele

naturii, cu referire la aceeași metodă de investigare a fenomenelor socioumane, în general, și a celor educaționale, în particular. Cercetările fizicienilor N. Bohr și W.K. Heisenberg asupra „*infinitului mic*” au dus la formularea principiului indeterminării și al incertitudinii cu care se confruntă cercetătorii în încercarea lor de a cunoaște realitatea supusă investigației științifice. Astfel, „în microfizică nu se poate vorbi despre metoda observației, fără acțiunea unor procedee ale acestei metode asupra obiectului observației”, observă G. Bachelard [102, p. 122] [151, p. 32]. Noua teorie cuantică a pus în discuție noțiunea clasică de obiectivitate. Această nouă interpretare a lumii, propusă de N. Bohr și de *Școala de la Copenhaga*, este marcată de existența principiului indeterminării și a unei cunoașteri probabile, incerte a realității cuantice. De aceea, „dacă observăm lumea cu destul de multă finețe, adică, la nivelul atomului, ea ar depinde, în parte, de modul în care noi o observăm și de ceea ce noi alegem să vedem în ea”, constată G. Bachelard [apud 151, p. 32]. La această intercorelație între observator/cercetător și realitate, la nivelul lumii, a realității cuantice, s-a referit și A. Einstein când afirma următoarea teză: „această uimitoare docilitate a particulelor elementare de a se prezenta sub forma care decurge din instrumentele observației, a favorizat, la un anumit număr de fizicieni, ideea că realitatea este, pentru a ne exprima astfel, inseparabilă de observatorul ei.” [ibidem, p. 32] [102].

În măsura în care acceptăm ipoteza unei analogii posibile între fenomenele corpusculare și fenomenele psihologice și educaționale, problema observației se pune, într-o perspectivă epistemică nouă și de tip interdisciplinar (deoarece am extinde premisele cuantice ale înțelegerii lumii, la nivelul fenomenelor psihoeducaționale). Plecăm de la premisa conform căreia „cunoașterea noastră asupra lumii care ne înconjoară rezultă din instrumentele pe care le utilizăm”. Iar pentru a studia această lume, în sistemele de referință selectate în mod conștient, importante devin criteriile explicite sau implicite pe care le utilizăm. Una dintre sarcinile activității științifice este aceea de a explica demersurile cunoașterii noastre asupra lumii, în vederea reperării locului pe care îl au aici metodele și tehnicile. Rolul jucat de caracteristicile metrologice ale acestor metode constă în „a construi, plecând de la toate aceste informații, ipotezele explicative sau modelele de inteligibilitate.” [ibidem, p. 33].

Aceste modele explicative sau de inteligibilitate nu sunt altceva decât teoriile sau paradigmele științelor, modalități ipotetice prin intermediul cărora gândirea umană încearcă să găsească corelații, adecvări între realitatea observată/cunoscută și gândirea însăși, conferind sens și semnificație, precum și un aspect teleologic lumii înconjurătoare.

În domeniul pedagogiei, putem afirma faptul că în analiza educației trebuie să luăm în considerație sistemul de referință al valorilor care permite conferirea unui sens oricărei acțiuni din câmpul epistemic propriu oricărui act formativ. Practic, „nu există educație fără un ansamblu

de metode și de tehnici care răspund la întrebarea „Cum?”. Nu există educație și progres al cunoașterii în educație fără o metodologie specifică de cercetare a realității care face obiectul de studiu al pedagogiei/științelor educației. În orice context, este necesar un ansamblu de cercetări științifice care să permită realizarea, în orice moment, „a inventarului situațiilor și cercetărilor, în acord cu valorile enunțate și cu practicile posibile, a unor noi căi ale acțiunii educative”, afirmă G. Mialaret [ibidem, p. 275].

Punerea în corelație a acestor trei factori: gândire, acțiune, cercetare, reprezintă „condiția fundamentală a introducerii noului spirit științific în lumea educației” [ibidem, p. 170] [Anexa 5]. Realitățile observabile de către profesorul-cercetător în cadrul clasei de elevi și care sunt spontane, având un caracter dinamic, nu pot fi reproduse în timp și în spațiu, ele sunt heterogene. Trebuie avut în vedere caracterul deosebit de dinamic și aflat în evoluție constantă al realităților educaționale. Această situație ne obligă la o adaptare permanentă la complexitatea obiectelor și fenomenelor cunoscute, a metodelor de cercetare abordate. Din aceste considerații, derivă utilizarea unor metode de analiză care nu sunt determinate de știința mecanicistă, bazată pe raportul cauză-efect, ci de metodologii de cercetare ce aparțin unei științe probabiliste. Atât realitatea care aparține fizicii cuantice, cât și cea specifică educației, au la bază complexitatea unei lumi aflată în continuă mișcare și transformare. Ea poate fi mai ușor înțeleasă prin metode ce vizează interpretarea sau prin sisteme de semnificații multiple, explicabile și interpretabile. În acest sens, prioritare devin cercetările de tip fenomenologic și perspectivele teoretice de tip interpretativ, raportabile la cele istorice și care surprind evoluția dinamică, sincronică și diacronică a realității educaționale [114, p. 5-9].

Cunoașterea de tip istoric studiază faptele derulate în timp pentru a stabili ordinea evenimentelor și semnificația lor cumulativă, retrospectivă, actuală, dar și prospectivă. Acestea pot fi abordate de cercetarea din cadrul științelor educației, prin identificarea unor tipuri stabile, care nu se modifică de-a lungul timpului. Astfel de fapte de tip istoric sunt cercetate prin mijloace bazate pe critica externă și internă. Sunt tipuri și fapte ce aparțin istoriei pedagogiei, stabile, dar și deschise prin interpretarea sau analiza critică pe care o facem la nivelul evoluției doctrinelor și instituțiilor din domeniul educației.

Această cunoaștere studiază documentele timpului (obiecte materiale, construcții teoretice sau materiale, opere de artă, documente scrise), interpretabile sincronic, dar mai ales diacronic, în funcție de paradigma pedagogiei afirmată într-o anumită etapă de dezvoltare a acesteia, ca știință specializată în studiul educației.

Adevărul, în cadrul realității educaționale, poate fi descoperit de către cercetător, pe baza unui demers subiectiv, care utilizează procedee menite să confere sens, semnificații specifice,

adaptate fiecărui context cultural în parte. Tocmai de aceea, consideră G. Mialaret, el trebuie să identifice și să analizeze prioritar „fenomenele relativ stabile”, pe care le studiază istoria pedagogiei reprezentate, pe de o parte, de sistemele de gândire pedagogică, iar pe de altă parte, de sistemele școlare, de politica educației, demografia educației, de economia educației etc. [153, p. 194, 195].

Atunci când dispune de adevăruri ale realității educaționale (fapte, situații, procese etc.), reflectate constructiv și normativ în diversitatea și complexitatea sa, cercetătorul simte nevoia să stabilească anumite criterii de ordonare relevante pentru o mai bună definire și clasificare, în condițiile unor corelații, discriminări și comparații aflate în evoluție dinamică. Aceasta este *cunoașterea de tip taxonomic și diagnostic*.

Cercetarea care se constituie pe baza acestor adevăruri ale realității, solicită un demers reglator cu caracter taxonomic sau diagnostic predictiv. El preia un model de ordonare a cunoașterii întâlnit în științe ca botanica, zoologia sau în domeniul medical, în mod special, în psihiatrie. În acest sens, amintim tratatul american de psihiatrie care are la bază o taxonomie a tulburărilor psihiatrice – DSM4 [54], precum și clasificarea internațională a afecțiunilor de sănătate – ICD 10 [194].

„Putem remarca faptul că, precizează G. Mialaret, orice diagnostic, fie el medical, psihiatric sau pedagogic, rezultă, explicit sau implicit, dintr-o comparație cu o tablă de valori sau de categorii stabilite în prealabil” [153, p. 196]. O astfel de abordare respectă caracterul științific al cercetării, susținut normativ, prin raportarea cât mai fidelă la *valorile* desfășurate în „tabla de valori”, pe diferite grade de generalitate și specificitate, care îndeplinesc rolul de vectori ai clasificărilor, operate pe criterii relevante, cu sens diagnostic și teleologic, care orientează praxisul educațional.

În domeniul pedagogiei, autorii și cercetătorii au depus un efort în vederea clasificărilor, regrupărilor categoriale ale fenomenelor existente, dezvoltate în cadrul unei realități educaționale complexe, dinamice, aparent incomensurabilă, care solicită stabilirea și aplicarea fermă a criteriilor taxonomice, elaborate pe criterii de rigurozitate maximă și de specificitate indiscutabilă. Exemplele pedagogilor preocupați de problema clasificării ideilor și faptelor educative semnificative sunt numeroase. Miza lor calitativă este evidentă și transparentă. Enumerăm doar câteva dintre aceste contribuții importante, din perspectiva tezei noastre.

G. Mialaret a realizat o clasificare a științelor educației „în funcție de criteriul punctului de vedere pe care îl adoptă în funcție de timp: discipline ale trecutului, discipline ale viitorului, sau „discipline-mamă”: filosofia, psihologia etc.; „complementar, în raport cu funcțiile principale ale

oricărei situații educaționale, putem stabili tablouri diferite ale științelor educației” [153, p. 70, 71].

Tot în spațiul cultural francez, J. Drevillon realizează o clasificare științifică a metodelor pedagogice necesare în spațiul și timpul tuturor științelor educației, inclusiv în cercetarea fundamentală și operațională – fapt care validează preocupările autorilor angajați specific în activitatea taxonomică [118].

În cadrul pedagogiei românești, amintim contribuțiile lui C. Cucuș [31, p. 289] prin taxonomia metodelor de învățământ și, îndeosebi, cele realizate de I. Cerghit, prin construcția și argumentarea solidă a taxonomiei metodelor de învățământ [17, p. 101-109].

Evidențiem, de asemenea, taxonomia realizată de I. O. Pânișoară în ceea ce privește principiile didactice [66]. Evocăm, deopotrivă, contribuția lui I. Nicola la clasificarea metodelor folosite în cercetarea pedagogică, [59], sau în integrarea metodelor didactice în cadrul strategiilor didactice etc. În metodicile particulare, prezintă interes clasificarea metodelor de educație literar-artistică a lui Vl. Pâslaru în metode teoretice, metode semiotice și hermeneutice, metode creative [71]. Am evocat doar câteva dintre contribuțiile autorilor străini și români la identificarea criteriilor necesare în cercetare științifică de tip taxonomic, angajate în clasificarea și diagnosticarea diversității faptelor, situațiilor, proceselor studiate (care constituie obiect de cercetare).

Un alt tip de fapte supuse cercetării în domeniul pedagogiei îl reprezintă acele adevăruri care aparțin realității create ca urmare a insituirii unei situații *experimentale*. În acest context, diferențierea, între variabilele dependente și cele independente, este important să fie clar delimitată, chiar de la debutul designului experimental, în vederea manipulării conștiente a variabilelor implicate în derularea acțiunii sau, după caz, surprinderea tipului de corelație care există între variabile în realizarea analizei corelaționale dintre acestea.

Apariția unui domeniu științific, cum este și cel al pedagogiei, dezvoltat ulterior la nivelul științelor pedagogice sau al științelor educației, impune promovarea unei investigații de tip științific specific, realizabilă prin modele și metode specifice, pe baza unor mijloace și instrumente proprii, adecvate câmpului epistemic care delimitează și motivează la nivel intrinsec, fundamental, obiectul cunoașterii – educația, la dimensiuni de maximă generalitate, abstractizare și de deschidere psihosocială, la scara întregului sistem și proces de învățământ. „Istoria și filosofia, pe de o parte, și experiența cotidiană, pe de altă parte”. La începuturile lansării și afirmării domeniului denumit prin formula „*științele educației*”, ca disciplină universitară (1967, în Franța), pedagogia, ca știință specializată în studiul educației, construite deja o realitate formativă specifică ce trebuia studiată extins și aprofundat prin contribuția mai multor științe

socioumane. Cercetările asupra educației, întreprinse din perspective teroretice, metodologice și practice, proprii altor științe socioumane (filosofia/etica, axiologia, estetica, praxiologia etc.; psihologia, sociologia, economia, antropologia, demografia, managementul; științele politice, științele comunicării etc.) trebuie valorificate însă, la nivel specific pedagogic, în zona realității psihosociale formative, care constituie câmpul de predilecție al cunoașterii educaționale, delimitat și aprofundat prin conceptele pedagogice fundamentale, ce asigură nucleul epistemic tare al domeniului, redefinit prin formula „*științele educației*”, echivalentă, pe fond, cu cea de „*științele pedagogice*”.

În această perioadă de început a științelor educației ca domeniu academic, menționează G. Mialaret, sursele cunoașterii educaționale a realității pedagogice, formative, implică istoria și sunt valabile și în prezent. Cu toate acestea, ele nu mai sunt singurele valorificate în plan epistemologic și social. În perioada contemporană, s-au mai adăugat și alte surse ale cunoașterii educaționale/pedagogice, fiecare având un statut epistemologic diferit. Din perspectiva epistemologiei pedagogice, avem în vedere faptul că toate aceste surse corespund unui anumit tip specific de cunoaștere, cu implicații și modalități de valorificare proprii în zona construcției și dezvoltării teoretice și metodologice, normative și practice/praxiologice a științelor educației/pedagogice.

Putem grupa aceste noi surse ale cunoașterii educaționale/pedagogice la trei niveluri de referință, care vizează: 1) reflecția asupra faptelor și situațiilor pedagogice, multiplicabile/multiplicabilele continuu la nivelul educației, instruirii, proiectării, cercetării, orientării școlare și profesionale etc., la scara întregului sistem și proces de învățământ, cu deschideri spre toate laturile vieții sociale, cu efecte informale vizibile și invizibile, comensurabile și incomensurabile; 2) mijloacele de comunicare în masă, în expansiune cantitativă continuă, din ce în ce mai perfecționante din punct de vedere tehnologic, ca arie de extindere și de impact psihosocial imediat și pe termen mediu și lung; 3) experiența formativă acumulată zilnic în mediul școlar și academic, dar și într-un cadru nonformal, comunitar, local, teritorial, zonal, continental, mondial, deschis spre numeroase influențe pedagogice informale spontane, incidentale, accidentale etc.; 4) abordarea interdisciplinară a activităților, acțiunilor și situațiilor formative, din perspectiva mai multor științe socioumane care contribuie la înțelegerea specificului pedagogic al domeniului științelor educației [98, p. 58].

1) Reflecția asupra faptelor și situațiilor pedagogice este realizabilă în cadrul sistemului și al procesului de învățământ, prin activități specifice de cercetare pedagogică fundamentală și operațională, perfectibile în context deschis, printr-o multitudine de acțiuni și situații cu impact formativ direct sau indirect etc. Din perspectiva epistemologiei pedagogice, dar și a

normativității, necesară la nivelul științelor educației, această sursă „constituie esența filosofiei educației, care fundamentează și susține reflecția asupra finalităților și obiectivelor educației”, afirmă G. Mialaret [153, p. 208, 209], realizabile conform funcției și structurii de bază a educației, prin conținuturi și forme generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice; formale, nonformale, informale, în context deschis, în cadrul sistemului și al procesului de învățământ.

Caracteristica principală a acestei surse de cunoaștere educațională constă în capacitatea sa de preluare reflexivă a unor informații generale și particulare interpretabile pedagogic. Reflecția pedagogică implică, astfel, valorificarea unor date, metode, modele istorice și sociologice, etnologice și psihologice, politice și economice etc. Ea poate fi inițiată atât individual, la nivelul personalităților afirmate în istoria gândirii pedagogice moderne și postmoderne, cât și de un grup de reflecție, organizat formal sau/și nonformal, implicat în activități de cercetare pedagogică fundamentală și operațională etc. Datorită caracteristicii sale fundamentale, evidențiate anterior, acest tip de cunoaștere este definit și apreciat, evaluat ca *tipul de cunoaștere reflexiv*.

2) *Mijloacele de comunicare în masă*, în expansiune cantitativă continuă, constituie cea de-a doua sursă de cunoaștere educațională/pedagogică. Această sursă presupune valorificarea mijloacelor de comunicare în masă (radio și TV, presa, Internetul etc.), care evoluează continuu ideologic și tehnologic, având și o arie de extindere, și impact psihosocial nemaîntâlnită în istoria omenirii.

Pe de altă parte, această sursă presupune valorificarea informațiilor elaborate, prelucrate, difuzate oficial la scară mondială de organizații internaționale precum UNESCO, OECD ș.a., care au procesat și stabilizat valoric un număr mare de baze de date și de informație cu privire la o multitudine de probleme educative. Volumul tot mai extins de publicații în domeniul educației adăugă aspecte și elemente noi acestui tip de cunoaștere - cunoașterii de tip documentar, pe care o preia cercetarea pedagogică și educația/pedagogia comparată, istoria pedagogiei, politica educației, managementul educației, planificarea educației etc.

3) *Experiența formativă* acumulată zilnic în mediul școlar și academic, dar și la nivel nonformal și informal, este a treia sursă importantă de cunoaștere în domeniul științelor educației. Ea provine din experiența cotidiană, care, în termeni academici, reprezintă sau constituie *cunoașterea de tip praxiologic*. Există specialiști în domeniul științelor educației care consideră acest tip de cunoaștere ca fiind deosebit de important, bogat, prolific, atât în plan epistemologic cât și praxiologic.

Experiența formativă practică, acumulată de-a lungul timpului, a adus la afirmarea unor „bune practici” ale actorilor sociali implicați în educație (educatori, educatoare, învățători,

profesori, profesori-cercetători, manageri școlari și universitari etc.). În timp, aceste practici au fost „depozitate” în diferite instituții educative și de cercetare: școli, universități, academii [99, p. 179-188] [9, p. 179-187], institute de cercetări pedagogice/în științele educației, comisii de curriculum, servicii și agenții de evaluare etc. Rolul lor constă în încercarea perpetuării și transformării acelor practici pozitive depozitate și validate formal (și nonformal) în cadrul sistemului social, în „principii și norme directoare ale experienței, care orientează acțiunea, praxisul educațional” [153, p. 209].

Cunoașterea de tip praxiologic dobândește, astfel, un caracter axiologic, aprofundat prin raportarea ei la normativitatea pedagogică afirmată în proiectarea și realizarea activităților cu scop formativ, constituită pe fondul ordonării valorice, prescriptive și operaționale a praxisului educațional. Ca model de comportament sau de acțiune, de organizare sau de conviețuire socială, normativitatea acoperă totdeauna un evantai valoric, cristalizează, într-o formă concentrată, aspirații individuale și comunitare și idealuri colective micro- și macrosociale, îndeplinind funcția de eficientizare a eforturilor creatoare, inovatoare a personalității umane. Raporturile sale cu mediul natural și social „exprimă, după T. Kotarbinski, aspirații valorice și idealuri individuale, în măsura în care acestea coincid cu aspirațiile valorice și idealurile colective, detașate de subiectivitate, dobândind valențe axiologice cu caracter obiectiv” [134, p. 25].

Constituirea, de-a lungul timpului, a normativității pedagogice, menționează S. Cristea, a stimulat evoluția gândirii pedagogice în calitate de sursă importantă de cunoaștere de tip praxiologic, angajată în dezvoltarea teoriilor generale ale domeniului (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice) [25] [29, p. 122, 123]. Prin cumulări succesive ale gesturilor, metodelor, acțiunilor și practicilor educaționale, actorii sociali implicați individual și instituțional în proiectarea și realizarea educației, au teaurizat cunoașterea de tip praxiologic: ei au fixat epistemologic și social-istoric această experiență comună, astfel, aceasta, nu s-a pierdut, ci dimpotrivă, a fost conservată, procesată, prelucrată valoric, oferind materia primă de bază, din/prin care s-au constituit enunțurile cu caracter legic – legile și principiile educației și cercetării pedagogice.

Privită din perspectiva praxiologiei ca știință a acțiunii eficiente, normativitatea în P/ȘE – ca ansamblu de axiome și principii, de regularități și legități ale educației, poate fi înțeleasă și aprofundată, în strânsă legătură cu experiența practică. Problema rămâne însă deschisă, nu doar în domeniul pedagogiei, ci și, în cel mai extins, al științelor sociale sau, mai precis, al științelor socioumane. Trebuie recunoscut faptul că, la acest nivel, în ciuda unei mari acumulări a cunoașterii praxiologice, în științele sociale „încă nu au fost stabiliți într-un sistem încheiat toți termenii primari din care să se deducă operațional principiile generale ale acțiunii”, valabile în

orice context spațial și temporal, în actualitatea imediată. Normativitatea pedagogică, raportată la normativitatea socială, are de depășit, conform lui I. Tudosescu, „dificultăți de interpretare, izvorâte din relația dintre motivație și scop, dintre necesitate și intenționalitate, dintre cauzalitate și finalitate, dintre cauzalitate și funcționalitate, în structura praxisului” educațional [90, p. 200].

4) *Abordarea interdisciplinară* a activităților, a acțiunilor și a situațiilor formative, din perspectiva mai multor științe socioumane, care contribuie la înțelegerea specificului pedagogic al domeniului științelor educației [98, p. 58]. Aceasta constituie a patra sursă a cunoașterii specifice educației. Ea face apel la o multitudine de informații conceptuale (fundamentale și operaționale), metodologii, norme, cercetări, investigații, mijloace, instrumente, etc. ce aparțin altor domenii științifice, precum filosofia (logica, etica, estetica, epistemologia, istoria filosofiei, praxiologia, istoria, filologia, psihologia, biologia, antropologia, sociologia, economia, managementul, științele politice, științele comunicării, cibernetica, informatica etc.

În abordarea interdisciplinară, esențială este activitatea de cunoaștere întreprinsă de cercetători, orientată special către indentificarea, promovarea, argumentarea aportului epistemic al metodologiilor, conceptelor, principiilor, legităților etc., preluate de la alte științe (mai ales socioumane), la explicarea și înțelegerea mecanismelor externe și interne, care contribuie la eficientizarea activităților, acțiunilor, situațiilor educaționale, în extindere continuă la scară socială, în contextul deschis al sistemului și al procesului de învățământ.

Acest tip special de cunoaștere științifică are contribuții substanțiale în procesul de dezvoltare al pedagogiei, de extindere permanentă a sistemului științelor pedagogice/educației, prin apariția de noi „științe ale educației”, elaborate prin diferite metodologii de cercetare inter-, intra-, pluri-, multi- și transdisciplinare, cu contribuții speciale inspirate din ceea ce reprezintă fenomenul hibridării, care generează „noile științe sociale”. Este un tip de cunoaștere științifică foarte productivă epistemologic, în domeniul științelor educației, care poate fi definit drept *cunoaștere pedagogică interdisciplinară*.

3.3. Clasificări ale științelor educației

În literatura de specialitate întâlnim numeroase clasificări. Ele trebuie înțelese sub semnul și în sensul pluralității științelor educației, care impun diferite criterii comune aflate în diverse raporturi de corelare, completare, aprofundare etc. Încercarea enciclopedică de a le enumera este dificilă și a fost apreciată ca fiind „vanitoasă”, chiar de cercetători renumiți ca M. Debasse și G. Mialaret. O astfel de clasificare este importantă și necesară stabilind criterii prescriptive-de tip epistemologic și normativ. Prin intermediul unor criterii clare și distincte, care operează la nivel logic și epistemologic, sunt diferențiate aspectele taxonomice esențiale, definiții pentru caracterul de științificitate al domeniului, de cele circumstanțiale, nespecifice.

Au fost identificate mai multe criterii epistemice, care au rolul de a realiza taxonomii sau diferențieri ale științelor educației.

Un criteriu epistemologic de clasificare a științelor educației reprezintă o entitate taxonomică care îndeplinește următoarele condiții: 1) vizează aspecte generale sau particulare referitoare la diferite diviziuni ale științelor educației; 2) reprezintă un concept de natură epistemică dacă, prin intermediul acestuia, este vizată cunoașterea pedagogică și diferențierea acesteia în raport cu alte forme ale gândirii și ale experienței umane; 3) operează diferențieri asupra unor categorii conceptuale sau ale gândirii cu scopul de a le ordona, clasifica și a crește gradul de inteligibilitate al acestora; 4) realizează diferențe între aspectele de ordin normativ și cele prescriptive, impune criterii de tip metodologic; 5) orientează acțiunea/praxis-ul educațional și aduce contribuții pentru o mai bună înțelegere a fenomenelor, proceselor, instituțiilor implicate în cadrul câmpului epistemic al educației; 6) evidențiază, deopotrivă, aspecte de tip diacronic și sincron, analitic și sintetic, particular și general, disciplinar și interdisciplinar realizând clarificarea unor relații existente între diferitele științe ale educației.

Evidențierea unor clasificări diferite ale științelor educației de către specialiști, a fost realizată prin raportare la anumite criterii epistemologice clare, care au rolul de a le diferenția, având și o dimensiune de tip taxonomic. Sunt expuse criterii prin intermediul cărora se constituie științe de graniță printr-o hibridare de tip disciplinar (atât între diferite științe ale educației, cât și prin raportare la alte științe).

Vom exemplifica următoarele modele reprezentative de clasificare ale științelor educației:

1. *Modelul avansat de G.F. Kneller* diferențiază între două tipuri de limbaj pedagogic – înțelese ca și criterii epistemice, care operează ca și criterii taxonomice fundamentale: a) *pedagogia generală*, utilizează un *limbaj de tip normativ, prescriptiv*, exersat la nivelul teoriei generale a educației, didacticii generale, filosofiei educației, eticii educației; b) *știința educației* promovează un *limbaj de tip tehnic, descriptiv*, utilizat în cadrul următoarelor discipline: psihologiei educației, sociologiei educației, pedagogiei comparate, administrației învățământului.

2. *Modelul avansat de S. Bârsănescu*, are în vedere criteriul gradului de generalitate, care este de natură să susțină unitatea sistemică a pedagogiei ca știință fundamentală a educației: a) discipline care constituie trunchiul pedagogiei generale: pedagogia sistemică – teoria educației, didactica generală, didactica specialităților, pedagogia istorică sau istoria pedagogiei, pedagogia socială, pedagogia comparată, pedagogia comunicării internaționale, pedagogia prospectivă; b) discipline care constituie ramurile (diviziunile) pedagogiei diferențiale: pedagogia profesională, pedagogia vârstelor, pedagogia curativă [24, p. 358].

3. *Modelul lui G. Avanzini*. Criteriul taxonomic fundamental utilizat de pedagogul francez are în vedere *gradul de raportare a științelor educației la științele fundamentale* (istorie, geografie, economie, sociologie, fiziologie, psihologie, matematică, lingvistică etc.): a) criteriul diacronic (prin raportarea științelor educației la științe care studiază ideile despre educație și instituțiile educative cum ar fi istoria pedagogiei și criteriul sincronic: pedagogia comparată, geografia educației, economia educației, sociologia educației); b) științe care abordează *obiectul de studiu al educației/elevul* din perspectiva unor discipline care cercetează, analizează cunoașterea și valorificarea, integrarea acestuia: biologia educației, psihopedagogia generală și specială, psihosociologia educației; științe al caror obiect de studiu îl constituie *principiile didacticii generale* de exemplu, metode globale ale educației și învățământului, tehnologia educației, docimologia, și speciale – didactica aplicată la diferite discipline particulare, limbi străine, matematică, chimie, fizică, filosofie etc.).

4. *Modelul lui A. Ferrandez și J. Sarramona* – are în vedere *criteriul domeniului de cercetare predominant*: a) științe care au ca obiect de studiu finalitățile educației: teleologia educației, filosofia educației; b) științe care pun în evidență și studiază cauzalitatea sau determinismul manifestat la nivelul bio-psiho-social al educației ca activitate de formare-dezvoltare continuă: biologia educației, fiziologia educației, psihologia educației, sociologia educației, economia educației; c) științe care studiază istoria educației în timp și spațiu: istoria educației, pedagogia comparată; d) științe care studiază principiile generale și specifice ce stau la baza educației – acestea sunt științe normative: pedagogia generală, pedagogia diferențială; e) științe ale educației care studiază aplicarea principiilor generale și specifice ale educației în domenii diverse de activitate și care sunt științe de tip aplicativ: orientarea școlară și profesională, gestiunea învățământului, planificarea învățământului, didactica specialităților [24, p. 358].

5. *Modelul propus de E. Planchard avansează criteriul metodologiei de cercetare a pedagogiei*: a) pedagogia generală sau filosofică, disciplină normativă cuprinde: filosofia educației, etica educației, politica educației, teoria educației; b) pedagogia științifică sau pozitivă – știință descriptivă, teoretică integrează: biologia educației, antropologia educației, pedagogia medicală, sociologia pedagogică, psihologia pedagogică, istoria pedagogiei, statistică pedagogică, pedagogia experimentală.

6. *Modelul propus de Cursul de pedagogie al Universității din București (1988)* [18]. Criteriile epistemice propuse sunt: (1) cel al gradului de generalitate și (2) criteriul referitor la tendințele manifestate la nivelul pedagogiei, ca domeniu de studiu de sine stătător, prin care se realizează trecerea de la pedagogie la sistemul științelor educației.

1) După criteriul gradului de generalitate sunt diferențiate: a) științele generale ale educației: teoria generală a educației; b) științele care studiază educația din diferite perspective particulare: filosofia educației, istoria educației, sociologia educației, psihologia educației, fiziologia educației, economia educației, planificarea educației, prospectiva educației, demografia școlară, psihopedagogia specială, știința conducerii învățământului, igiena școlară, ergonomia școlară.

2) Criteriul tendințelor care au survenit pe parcursul procesului de maturizare a obiectului de studiu al pedagogiei și care a realizat trecerea de la pedagogie la sistemul științelor educației: a) științe care studiază educația prin raportare la diferitele etape de instituționalizare ale acesteia: pedagogia antepreșcolară, pedagogia preșcolară, pedagogia școlară, pedagogia profesională, pedagogia universitară, pedagogia organizațiilor de copii și tineret, pedagogia familiei, pedagogia comunicațiilor mass-media, pedagogia militară etc.; b) științe care abordează educația în direcția aprofundării laturilor, sarcinilor, formelor de proiectare și de realizare a acesteia: didactica generală/teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, didactica disciplinelor de învățământ/metodica predării-învățării-evaluării, teoria educației intelectuale, teoria educației morale, teoria educației tehnologice, teoria educației estetice, teoria educației fizice și sportului, metodologia educației, teoria obiectivelor pedagogice, teoria conținutului învățământului, teoria evaluării randamentului școlar, tehnologia educațională, pedagogia activităților extrașcolare etc.; c) științe care se ocupă cu studiul unor aspecte speciale ale educației aflate la nivelul cercetării pedagogice: pedagogia comparată, pedagogia prospectivă, pedagogia experimentală, pedagogia corectivă, pedagogia antropologică, pedagogia cazurilor patologice [18, p. 35-39].

7. *Modelul elaborat de J. L. G. Garrido* presupune raportarea la două criterii complementare:

1) *Criteriul obiectului de studiu al pedagogiei*, care este constituit de procesul educativ: a) științe care studiază finalitățile specifice educației – științele teleologice ale educației: filosofia educației, teleologia educației; b) științe care studiază actorii implicați în procesul instructiv-educativ și în mediul educației sau științe antropologice ale educației: biologia educației, sociologia educației, antropologia educației; c) științe care studiază metodele specifice ansamblului procesului instructiv-educativ sau științele metodologice ale educației: didactica generală, didactica specialității, politica educației, economia educației, planificarea educației, orientarea școlară și profesională, conducerea școlii; d) științe care studiază procesul educativ în întregul său: istoria pedagogiei, pedagogia comparată, pedagogia generală, pedagogia diferențială.

2) *Criteriul metodei de cercetare* – aplicat la nivelul obiectului de studiu al pedagogiei: a) științe care studiază procesul educativ în întregul său, prin intermediul unor metode de cercetare de tip

analitic-sintetic: istoria pedagogiei, pedagogia comparată; b) științe care au ca obiect de studiu aspecte diferite ale procesului educativ, prin metode de cercetare analitice – științele analitice ale educației: științele antropologice, științele metodologice, științele teleologice; c) științe care studiază procesul educativ prin intermediul unor metode de cercetare sintetice: pedagogia diferențială, pedagogia generală [43, p. 176-179].

8. *Modelul propus de V. De Landsheere* avansează un criteriu de clasificare de tip epistemologic a științelor educației – din perspectiva *specificului activității de formare-dezvoltare a personalității*: a) *fundamentele științelor educației*, care integrează: filosofia educației, psihologia educației, politica educației; b) *teoria generală a curriculumului*: teoria definirii și a constituirii curriculumului, organizarea sistemului de învățământ, tehnologia educației, teoria și metodologia evaluării, didactica generală; c) *aspecte ale educației speciale*: pedagogia specială, educația familiei, educația multiculturală, educația permanentă, metodologia cercetării în educație; d) *cercetarea aplicată în domeniul educației*: istoria educației, economia educației, planificarea educației, sociologia educației, etnologia educației, administrarea educației [116, p. V-XI; 1-6].

9. O clasificare semnificativă este și cea propusă într-un dicționar francez de ultimă generație, care are în vedere criteriul epistemologic al *sferei de referință a diferitelor științe ale educației* [110, p. 910].

1) Științele educației, care studiază fenomenele *macroeducative* (fenomenele demografice, economice, sociale, instituționale sau culturale), scara la care se raportează aceste fenomene depășind întotdeauna individualul: filosofia educației, teoria educației, teoria instruirii; demografia educației, economia educației, sociologia educației.

2) Științele care studiază fenomenele micro-educative; fenomenele psihologice și biologice, care studiază aspecte pornind de la biografia și istoria individuală, până la procese cognitive sau de tip relațional, care pun în discuție sau care abordează subiecte ce țin (aparțin) de educație (sau care aparțin domeniului educației): psihologia educației, teoriile învățării, managementul clasei de elevi, etnografia educației, pedagogia familiei.

3) Didactica disciplinelor de învățământ, studiate în diferite trepte și cicluri de învățământ; este centrată asupra unor cunoștințe, care studiază metodele educației și mecanismele transmiterii cunoștințelor – fie de natură foarte generală, fie, dimpotrivă, specifice fiecărei discipline de învățământ: didactica matematicii, didactica limbilor străine, didactica fizicii, didactica biologiei, didactica istoriei, didactica geografiei, didactica educației tehnologice, didactica educației fizice etc.

10. O altă clasificare a științelor educației este realizată în funcție de criteriul istoric. Vom identifica astfel trei categorii de discipline situate în câmpul științelor educației: a) discipline aparținând trecutului; b) discipline ale prezentului; c) discipline ale viitorului.

G. Mialaret construiește, în funcție de aceste trei aspecte ce țin de timp, de cronologie, câteva tablouri principale ale științelor educației [153, p. 70-106] [Anexa 5]. Sunt semnalate „cele trei funcții fundamentale ale oricărui act educațional: luarea de decizii, organizarea situațiilor, realizarea sau exercitarea acțiunilor educative [Anexa 4]. Aceste trei funcții intervin în orice act educațional, situat fie la nivelul cel mai înalt macrostructural, fie în plan operațional, ministrustructural. G. Mialaret regroupează științele educației în jurul acestor trei funcții fundamentale ale situațiilor educaționale, care intervin în mod obiectiv și subiectiv într-un perimetru normativ și metodologic asumat, mai mult sau mai puțin explicit: I) prima clasificare reunește discipline și științe care studiază ansamblul, întregul educației: instituții, acțiune, conținut, produs, diferiți parteneri (decidenți, agenți de gestiune, actori ai educației): filosofia educației, istoria educației, educația comparată, sociologia educației, etnologia educației; [ibidem, p. 71]; II) a doua clasificare reunește științe interesate de metodele și tehnicile pedagogice și de problemele de evaluare: metodologia educației/instruirii, științele evaluării; [ibidem, p. 83]; III) a treia clasificare reunește „științe legate de acțiunea educativă”: fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupelor mici, științele comunicării [ibidem, p. 88]; IV) a patra categorie subsumează discipline care nu se pot dezvolta decât printr-o abordare interdisciplinară: didacticile disciplinelor [ibidem, p. 96].

Dincolo de gruparea disciplinelor promovate sub genericul de științe ale educației, remarcăm situația epistemologică a acestora. Observăm multiplicitatea disciplinară; tentativele de unificare atât a câmpului disciplinar, cât și a celui metodologic și conceptual dar și a câmpurilor de intervenție sortite eșecului. Acest fapt solicită eforturi noi de reconstrucție a fundamentelor pedagogiei. Evidențiem în acest sens, următoarele aspecte de natură epistemologică, semnificative și pentru elaborarea unei normativități în pedagogie/științele educației: A) Există o diversitate a științelor educației și una a obiectelor de studiu. Astfel, educația, ca obiect de studiu predilect al științelor educației, se constituie din practici și realizări diferite: școala, formarea adulților, educația familială, tehnologia educației, profesionalizarea, handicap și readaptare etc. În acest context, intervine o problemă specială, care trebuie rezolvată chiar la nivel de normativitate în condițiile în care „logica sub-disciplinară este radical diferită față de cea disciplinară: nu mai avem de-a face cu diferite perspective științifice, ci cu câmpuri de intervenție”. Consecințele acestei situații apar și la nivel instituțional, „o logică suficient de puternică” – a unor sub-discipline lansate chiar în mediul academic – „determinând noi filiere de

învățământ și cercetare”. Problema epistemologică rezultă din faptul că „fiecare din aceste domenii constituie o subunitate în cadrul științelor educației, care are propriii săi specialiști și cunoașterea sa specifică”. În lipsa unei normativități, această situație poate genera fenomenul negativ al multiplicării științelor educației fără un control epistemologic adecvat [ibidem, p. 911]. B) Diversitatea acestor științe ale educației arată amploarea cerinței sociale, care a generat această situație: „Simpla enumerare a obiectelor de studiu sugerează în ce măsură disciplina *științele educației* trebuie să fie gândită pornind de la o cerere socială”. Avem în vedere faptul că există o multitudine de cerințe concrete, „de interogații asupra unor norme și practici”, care impun necesitatea consolidării domeniului, posibilă doar prin existența unor *științe fundamentale sau generale ale educației*, precum teoria generală a educației, teoria generală a instruirii sau, mai nou, teoria și metodologia curriculumului. Problema epistemologică esențială, rezolvabilă prin construcția normativității domeniului, este cea a *regrupării sub-disciplinelor în jurul științelor fundamentale ale educației*; altfel, științele educației se vor afirma necondiționat epistemologic, plecând de la diferite „preocupări circumstanțiale ale actorilor, în cadrul clasei sau în altă parte”, în transmiterea cunoștințelor, în orientare și consiliere, în management etc. În acest context, epistemologia ar fi substituită prin singurul fapt că „*științele educației*” există, deoarece există practici implicate, ce stau la baza lor și care așteaptă să fie, să capete precizie și claritate [ibidem, p. 911].

Luând în considerare aceste remarci, apreciem că implicațiile privitoare la unitatea obiectului de studiu al științelor educației are o dublă miză: a) epistemologică – vizând caracterul unitar al cunoașterii în științele educației, care trebuie susținut și argumentat solid, nu doar la nivel ontologic, ci și metodologic și, mai ales, *normativ*; b) socială – unitatea în diversitate a acestei discipline fiind impusă de multitudinea realității sociale, care a generat această cunoaștere, uneori în mod necondiționat din punct de vedere epistemologic, întreținând confuzia între „științele educației autentice”, care au la bază pedagogia și „pseudoștiințele educației” promovate ca sub-discipline, care au la bază alte științe, fiind doar aplicații ale acestora la educație, instruire, învățământ, orientare și consiliere, comunciare, politici și management etc. [43, p. 171-173] [25, p. 90] [110, p. 911]. Diversitatea și multiplicarea științelor educației, în ascensiune continuă, reclamă o abordare epistemică unitară, (conceptuală, metodologică și normativă). Este o cerință epistemică, dar și socială, care trebuie impusă și validată normativ în vederea realizării unității surselor cunoașterii. Definirea multidisciplinară pe care o vom realiza pe parcursul acestei lucrări – privind metodologia de cercetare specifică, obiectul de studiu și axiomele educației – reprezintă o încercare de rezolvare a problemei epistemologice apărută odată cu lansarea și dezvoltarea științelor educației, prin multiplicarea surselor realului și ale

cunoașterii specifice. Este nevoie de un efort normativ pentru reconstituirea și anticiparea unității în diversitate a câmpului epistemic al disciplinelor recunoscute sau nerecunoscute încă – sub stindardul științelor educației.

Normativitatea în P/ȘE ridică o problemă rămasă nerezolvată în aspect epistemologic – *problema clasificării științelor pedagogice/științelor educației pe un criteriu unitar*. Dificultatea problemei are trei cauze: a) pedagogia, uneori, nici nu apare inclusă în clasificările clasice consacrate, din *enciclopedia științelor* [167]; atunci când este inclusă, pedagogia este considerată ca fiind o disciplină exclusiv normativă: „disciplină educațională cu caracter normativ al cărui obiect se referă la intervenții ale educatorilor, în situații pedagogice reale” [141, p. 1007]; b) alteori, pedagogia este raportată doar la anumite modele, cum ar fi cel al pedagogiei experimentale, în condițiile în care se consideră că „pedagogia generală este comparabilă cu medicina (...), constituind, din alt punct de vedere, o artă la nivelul aplicațiilor” [153, p. 182]; c) pedagogia, deseori, promovează modele convenționale bazate pe numeroase criterii, variabile uneori, chiar la același autor sau în aceeași perioadă de timp [19, p. 356-362]. O astfel de clasificare este semnificativă în plan normativ în măsura în care criteriul propus are relevanță logică și epistemologică, oferind o imagine de ansamblu asupra realității educaționale, studiată la diferite niveluri de referință de științele pedagogice/educației, din ce în ce mai numeroase în ultimele decenii, inclusiv datorită validării lor, mai mult sau mai puțin justificată, în mediul universitar din România și din lume.

11. J. Piaget clasifică științele în patru grupe sau ansambluri epistemologice:

- 1) *științele nomotetice* – cele care caută să formuleze și să obțină legi constante și exprimabile prin intermediul limbajului curent sau formalizat: psihologia, sociologia, etnologia, lingvistica, economia, demografia;
- 2) *științele istorice* – cele care caută să explice și să înțeleagă desfășurarea și succesiunea realităților sociale de-a lungul timpului: istoria, cu toate ramurile ei;
- 3) *științele juridice* – cele reprezentate de disciplinele constituite dintr-un sistem de legi cu caracter general, desemnând obligații și atribuții contextualizate socio-cultural: științele juridice cu toate disciplinele dreptului;
- 4) *disciplinele filosofice* cele care vizează diferite coordonate circumscrise axiologic și care sunt constituite și se exprimă, în forma lor sintetică, prin prezența unei anumite concepții despre lume (Weltanschauung) [38, p. 125]. Pedagogia a fost considerată mult timp, o disciplină exclusiv nomotetică (normativă), pierzându-se din vedere înțelegerea ei într-o structură mai vastă și mai integratoare, ca și parte a lumii de valori, a structurii sociale și culturale care o definesc și îi structurează demersul, structura de semnificații și perspectiva asupra lumii – specifice fiecărei doctrine pedagogice în parte, gândirii pedagogice, în general. Coordonata epistemologică

generală necesară abordării globale a științelor pedagogice/educației este cea impusă de „sistemul integrativ”, care vizează ordonarea tuturor categoriilor de științe, concepute ca și produse culturale specifice ale omului și ale societății. Din acest punct de vedere, este important a plasa pedagogia și, prin ea, toate științele educației, într-o anumită categorie a științelor. Utilizăm pentru aceasta, un model mai vechi, apreciat și de J. Piaget, pentru faptul că „se opune clasificărilor statice (...), fondate pe comoditate, care admit ruptura sau soluția de continuitate între științe”. Este vorba despre modelul de clasificare propus de B. Kedroff, în cadrul unui sistem ingenios, cu o structură care permite abordarea circulară a științelor și care include trei categorii principale de științe, dispuse într-un triunghi situat în centrul sistemului: științe ale naturii, științe sociale, științe filosofice. Științele naturii sunt în legături directe cu științele tehnice, cu matematicile, aflate la rândul lor, în relații speciale cu științele sociale, (datorită caracterului aplicativ al științelor tehnice, reflectat și în finalizarea științelor sociale), respectiv, cu științele filosofice (datorită abstractizării obiectului de cercetare al matematicii și al științelor filosofice). Din perspectiva pedagogiei, interesează, în special, relația dintre științele sociale și științele filosofice, productivă prin dezvoltarea, la intersecția lor, a științelor umane [167, p. 1166-1168]. În clasificarea avansată de J. Piaget într-o altă lucrare, distincția dintre științele sociale și cele umane pare în întregime artificială, deoarece orice știință umană este într-adevăr socială, prin cel puțin unul dintre aspectele sale” [168, p. 183]. În raport cu această *primă coordonată epistemologică generală*, avansată și legitimată de Piaget, pedagogia și toate științele educației, sunt validate normativ ca științe socioumane, care au ca obiect de studiu o activitate de maximă extindere, complexitate, dinamică istorică etc. – educația definită axiomatic drept activitate psihosocială. *Cea de-a doua coordonată epistemologică specifică* are în vedere avansarea unui criteriu unitar, coerent, consecvent, necesar pentru clasificarea corectă, validă, durabilă, flexibilă, utilă, adaptabilă la multiple schimbări. Un astfel de criteriu, trebuie să răspundă reperelor care suțin științificitatea oricărei discipline: *obiect de cercetare – metodologie de cercetare – normativitate*.

12. Modelul pe care îl propunem este preluat din lucrarea *Fundamentele educației*, Vol. I, 2010 (coord. S. Cristea, F. Stanciu). În studiul intitulat *De la pedagogie la științele educației*, autorii (S. Cristea, A.-M. Petrescu) propun „elaborarea unei taxonomii a științelor educației”, realizată prin raportarea la toate cele trei repere ale științificității, tratate ca și criterii epistemologice, asumate în mod explicit [28, p. 105] [25, p. 47]: 1) *Criteriul epistemologic al obiectului de studiu specific*: a) științe pedagogice/ȘE fundamentale: teoria generală a educației, teoria generală a instruirii (didactica generală); teoria generală a curriculumului; teoria generală a cercetării pedagogice; b) științe pedagogice/ale educației particulare, diferențiale

aplicate/aplicabile (subordonate celor fundamentale): pedagogia învățământului primar, pedagogia învățământului superior, pedagogia adulților; didacticile particulare/pe discipline și trepte de învățământ; pedagogia socială, pedagogia familiei, pedagogia artei, pedagogia sportului, pedagogia militară etc. 2) *Criteriul metodologiei de cercetare utilizată* predominant în construcția și dezvoltarea științelor pedagogice/ale educației: a) științe pedagogice/ȘE care valorifică predominant metodologia de cercetare de tip disciplinar (preluată din alte discipline): istoria pedagogiei, pedagogia comparată, pedagogia experimentală, pedagogia cibernetică etc.; b) științe pedagogice/ȘE care valorifică predominant metodologia de cercetare de tip intradisciplinar (de regulă la nivelul unor științe pedagogice fundamentale): teoria evaluării, teoria educației morale, teoria educației estetice, teoria comunicării și predării eficiente etc.; c) științe pedagogice/ȘE care valorifică predominant metodologia de cercetare de tip interdisciplinar: c-1) clasică: filosofia educației, psihologia educației, sociologia educației, antropologia educației, biologia educației, economia educației etc.; c-2) prin hibridare: epistemologia curriculumului; psihologia învățării, teoria inteligențelor multiple, teoria inteligenței afective; sociologia curriculumului, politica educației; antropologia curriculumului; igiena învățării; planificarea educației, managementul educației, managementul organizației școlare, managementul clasei de elevi, managementul lecției etc. 3) *Criteriul epistemologic al normativității specifice*: a) *științe pedagogice/ȘE fundamentale bazate pe normativitatea specifică angajată la nivel de principii*: a-1) generale, de politică a educației: teoria generală a educației; a-2) de proiectare; didactice: teoria generală a instruirii/didactica generală; a-3) de proiectare curriculară, valabile la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ: teoria generală a curriculumului; a-4) de proiectare și realizare a cercetării pedagogice fundamentale – operaționale; hermeneutică – istorică; experimentală: cantitativă – calitativă: teoria cercetării pedagogice; b) *științe pedagogice/ȘE bazate pe principii*: b-1) preluate din alte științe: istoria pedagogiei; pedagogia experimentală, pedagogia cibernetică, pedagogia comparată; b-2) specifice anumitor conținuturi ale educației: teoria educației morale (principiile educației morale); teoria educației estetice (principiile educației estetice) etc.; b-3) specifice unor raporturi de tip interdisciplinar, clasice: psihologia educației (principiile promovate de anumite teorii psihologice ale învățării, valorificabile la nivel de modele de instruire); sociologia educației (principiile promovate de anumite teorii sociologice, valorificabile în educație/instruire); b-4) realizabile prin hibridare: managementul organizației școlare (principiile conducerii manageriale a școlii, ca organizație); managementul clasei de elevi (principiile conducerii manageriale a clasei de elevi); managementul lecției, (principiile conducerii manageriale a lecției, ca activitate didactică formală, frontală) etc.

3.4. Modelul epistemologic ideal de elaborare și perfecționare a normativității în pedagogie/științele educației

Modelul pedagogic pe care îl propunem reprezintă o structură de tip epistemologic - ca parte integrantă a cunoașterii pedagogice de tip științific [190] [Anexa 10]. Pedagogia postmodernă evoluează ca „știință a modelelor”, printr-o multiplicare a acestor patternuri specifice gândirii pedagogice, constituite din modelele sale conceptuale, paradigmatică, prin care realitatea educațională este pusă în evidență, înțeleasă, interpretată [29, p. 724]. Semnificația și importanța epistemologică a unui model – în cazul de față, un model al normativității, vizează analiza, explicația și interpretarea realității, fenomenelor, proceselor din câmpul educației, înțelese ca regularități.

Statutul epistemic al unui astfel de model, este de tip normativ, înțeles în sensul de ideal cognitiv sau prototip al cunoașterii pedagogice. Funcția generală a acestui model al normativității pedagogice este aceea de a crește cunoașterea, prin stimularea, deopotrivă, a cunoașterii și a acțiunii din domeniul educației, la nivelul domeniilor de cercetare specifice: educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii la toate nivelurile procesului și sistemului de învățământ. În același timp, acest model epistemologic are o relevanță și la nivelul formării-dezvoltării personalității, prin dezvoltarea unor criterii ale normativității care să opereze și la acest nivel: formarea morală, formarea intelectuală, formarea profesională, formarea estetică, formarea psihofizică, orientarea școlară și profesională, consilierea în carieră [29, p. 725]. Funcția specifică a acestui model epistemologic al normativității este reprezentată de cunoaștere, realizabilă prin utilizarea, în acest sens, a unor aserțiuni de tip explicativ/interpretativ, precum axiomele și principiile. Normativitatea este abordată ca fiind parte integrantă în cadrul acestui model al cunoașterii. Scopul principal al acestui model este de tip gnoseologic, prezentându-se sub forma unui model explicativ/interpretativ (în sens axiomatic) de tip holistic sau integrativ. Raportat la schema logică a procesului de modelizare, cunoașterea științifică evidențiată în cadrul acestuia se prezintă sub forma unui model normativ care orientează și normează atât teoria, cât și practica – ca în cazul principiilor de proiectare ale educației/instruirii, ale principiilor de realizare a activității de educație/instruire sau ale regulilor de proiectare și de organizare a activității didactice. Miza epistemologică a acestui model pune în valoare procesul

de maturizare epistemică a pedagogiei la nivelul legităților specifice și a caracterului lor obiectiv, orientat teleologic [ibidem, p. 725].

Epistemologia abordează pe lângă problematica surselor cunoașterii, și pe aceea a întemeierii, a fundamentelor cunoașterii [Anexa 1]. Aplicată la educație/ȘE, *epistemologia educației (epistemologia pedagogică)* are ca obiect întemeierea cunoașterii în cadrul științelor educației, în special al științelor pedagogice fundamentale, și contribuie la fixarea unui fundament epistemic al pedagogiei, constituit din principiile cele mai generale, abordabile ca potențiale axiome sau legi, care reprezintă baza sau temelia cunoașterii în educație. O cunoaștere fondată pe concepte bine definite, într-un cadru de normativitate specifică pedagogiei/ȘE, reprezintă o abordare caracterizată printr-o înțelegere profundă, cu caracter logic al realităților, al activităților, al acțiunilor și al regularităților existente la nivel educațional.

Sensul pe care îl dăm conceptului de *model ideal* este cel impus în istoria științelor sociale de către M. Weber, prin sintagma de „*tip ideal*”. Printr-un procedeu logic de idealizare și reprezentare teoretică, a fost obținut conceptul *tip ideal* sau *ideal tip*, care semnifică reprezentarea teoretică a unor obiecte sau procese, în forma constructelor sau *tipurilor ideale*, care desemnează o esențializare a caracteristicilor, a trăsăturilor obiectelor și a fenomenelor și „având caracter referențial pentru domeniul real din care a fost abstras și pe care îl semnifică”. [93, p. 281]. Conceptul *tip ideal* este aplicat pe scară largă în științele naturii, pentru a construi obiecte ideale (e.g. *gaz ideal, soluție ideală, măsură ideală* etc.), procedeu logic al idealizării fiind folosit pe scară largă și în științele sociale. M. Weber impune conceptul *tip ideal* în sociologie, ca urmare a tendinței din științele sociale, de a elabora constructe analitice sau legi care au atributul de ideal, după modelul științelor naturii, dar numai într-un sens strict epistemic (nu evaluativ). Sensul epistemic al conceptului de ideal realizează o mutație a semnificației, de la construcția obiectelor ideale, la condițiile de funcționare ale unui proces sau fenomen, având scopul de a evidenția regularități specifice și obiectiv posibile [ibidem, p. 281].

Acesta este și sensul pe care-l conferim conceptului „*model ideal*”, utilizat pentru descrierea fundamentelor epistemologice ale normativității pedagogice/ȘE. Conceptul „*tip ideal*” este lansat (M. Weber) în contextul analizei activităților economice, politice, comunitare, în cadrul sistemului social global. Un astfel de *model ideal* sau *tip ideal* este absolut necesar în științele sociale/socioumane pentru a identifica, evidenția și valorifica epistemic:

a) aspectele/componentele esențiale ale activității de referință: economică, politică, educațională, culturală, religioasă etc.;

b) conexiunile generale și particulare în aspectele/componentele esențiale ale activității, interpretabile, în sens normativ, ca principii sau legi ce reglementează desfășurarea activității respective, într-un anumit sistem social (economic, politic, de educație etc.).

Pe această bază, putem avansa chiar ideea construcției unor axiome ale activității de educație, aflate la baza discursului teoretic, metodologic și normativ al științelor pedagogice fundamentale (teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice), aplicabile la nivelul tuturor științelor educației, ca premisă normativă a optimizării activității de educație, în orice context pedagogic, psihologic și social. Perspectiva teoretică de abordare propusă de M. Weber, notează M. Crotty, a fost înțeleasă ca *interpretivism* [114, p. 66]. În timp ce, perspectiva teoretică a pozitivismului, preluată din științele naturale (fondată pe observație și experiment), oferă științei și cunoașterii umane, predictibilitate, explicație (Erklären) și control (al variabilelor implicate), abordarea interpretivistă este preocupată, în mod special, de interpretări ale unor evenimente istorice, contextualizate sociocultural [Anexa 7].

M. Weber consideră că științele sociale sunt preocupate, cu precădere, de înțelegere (*Verstehen*). El pune în contrast aceste două tipuri de cunoaștere, considerându-le diferite; realitatea specifică naturii este diferită de cea a fenomenelor și realităților socioumane, cercetarea lor, de aceea, necesită metode diferite de abordare [ibidem, p. 66].

Educația este integrată, de asemenea, într-un context vast al înțelegerii și interpretării lumii, în general, prin prisma logicii și epistemologiei *teoriei complexității*. În acest sens, utilizăm și valorificăm un nou concept de paradigmă în știință, și anume: „o paradigmă este un tip de relație logică (incluere, excludere, conjuncție, disjuncție) între un anumit număr de noțiuni sau categorii de bază. O paradigmă privilegiază anumite relații logice, menționează E. Morin, în detrimentul altora, și, din acest motiv, o paradigmă, controlează logica discursului.” [159, p. 147].

Principiile epistemologiei complexității sunt:

1) *Principiul dialogic* este cel care permite menținerea dualității în sânul unității, reprezentând o încercare de împăcare a vechii dualități clasice antice (Platon) între Unu și Multiplu.

2) *Principiul recursiunii organizaționale*, conferă un sens cu totul nou (diferit de cauzalitatea clasică, liniară) atât societății, cât și indivizilor care o constituie: „tot ceea ce este produs/generat, revine la cauza care l-a produs, într-un ciclu, el însuși, auto-constitutiv, auto-organizator și auto-generator, explică același autor [159, p. 98-102]; un exemplu, în acest sens, este societatea, care este constituită prin interacțiunea dintre indivizi, iar societatea, odată

produsă, are un impact și o influență formatoare, restructurantă, asupra indivizilor (societatea influențează indivizii prin codurile, semnificațiile și cultura, limba etc. pe care aceasta le conține).

3) *Principiul hologramatic* este prezent în biologie, dar și în sociologie, ideea de complexitate fiind prezentă prin faptul că, în fizică, într-o imagine hologramatică, cel mai mic punct, este prezent în cvasitotalitatea obiectului reprezentat.

Aceste trei principii reprezintă modalități de înțelegere complexă a lumii, prin urmare, ele pot sta la baza modelului sau *tipului ideal* de normativitate a educației/pedagogică.

Tipul logic al gândirii complexe presupune, de asemenea, necesitatea reintegrării observatorului în câmpul epistemic specific al realității observate de către acesta, integrarea și rezolvarea dihotomiei dintre subiectul observator și obiectul observat/cercetat/supus investigației, arată E. Morin [ibidem, p. 126].

G. Mialaret a realizat o analiză complexă a extinderii paradigmei teoriei complexității, în domeniul educației, integrând concepte specifice fizicii cuantice și înțelegerii complexe a lumii (conceptul de câmp, principiul indeterminării al lui W.K. Heisenberg); prin ideile sale novatoare, pedagogul francez, realizează o inserție a „noului spirit științific” în domeniul științelor educației. Abordarea sa reprezintă o modalitate de a înțelege educația într-un referențial mai vast de sensuri și semnificații, pornind de la înțelegerea structurii complexe a lumii și chiar a universului [Cf.: 151, p. 129-150].

Din perspectiva științelor educației, G. Mialaret realizează o analiză complexă a integrării gândirii complexe, ca paradigmă a complexității, în domeniul științelor educației, ca expresie a prezenței „noului spirit științific în domeniul educației” [151, p. 18-21]. Această perspectivă reprezintă o extindere a unei axiome pe care o vom propune - *axioma abordării sistemice a educației*, ca expresie a înțelegerii structurale a educației, într-un context vast sociocultural, dar și raportat la înțelegerea universului și a lumii fizice, în general.

La nivel filosofic, epistemologic superior, de maximă generalitate și abstractizare, este necesară elaborarea axiomelor și legilor educației/pedagogiei. Baza unei astfel de construcții normative superioare poate fi asigurată prin cunoașterea și valorificarea epistemologiei științelor socioumane, adaptată/adaptabilă la specificul P/ȘE. Un astfel de demers creează și premisele abordării corecte, din perspectivă normativă, a raporturilor dintre pedagogie și științele educației și a criteriilor de clasificare a științelor educației, justificate și unitare, consecvente și coerente din punct de vedere epistemologic.

Apelăm în acest scop, la celebra operă epistemologică enciclopedică, elaborată sub conducerea lui J. Piaget, „*Logică și cunoaștere științifică*” [167].

În cadrul științelor, epistemologia reprezintă un instrument de progres științific, în sensul de organizare internă a fundamentelor, a întemeierii cunoașterii, care se derulează în cadrul acestora [ibidem, p. 51].

Normativitatea pedagogiei/ȘE poate fi raportată la „*epistemologia științelor socioumane*”, adaptată/adaptabilă și la P/ȘE. La nivelul acestora, „*normele*” sunt interpretabile ca „valori reglate (juridice, morale, cognitive)” [ibidem, p. 1141]. Echilibrul lor, necesar ordonării oricărei activități socioumane, „depinde de istoria anterioară, prin faptul însuși că o normă se bazează pe un proces de conservare obligatorie a valorii”. [ibidem, p. 1141]. Din această perspectivă, normativitatea „este legată de o echilibrare progresivă”, realizabilă la nivel de „construcție dirijată prin reglare internă” [ibidem, p. 1141]. În cazul P/ȘE, reglarea internă este asigurată la nivelul de maximă abstractizare a axiomelor P/ȘE, care fixează corelațiile între componentele de bază ale educației, definite în termeni de concepte pedagogice fundamentale. În cazul evocat anterior, avem în vedere criteriul axiomatic, avansat de S. Cristea, care evidențiază corelația necesară între valorile generale aflate la baza construcției axiologice a finalităților educației, și aceleași valori generale, reflectate în substanța conținuturilor generale ale educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice) [25, p. 45-46], [146-152].

Evoluția normativității P/ȘE valorifică cerința axiomatică a acestei paradigme de abordare a educației-instruirii-proiectării acestora, la nivel global și deschis. Construcția epistemologică a normativității pedagogice are în vedere, astfel, combaterea acelor tendințe, persistente în premodernitate, prezente uneori și în modernitate, de a concepe ordonarea activității în termenii unui „reducționism simplu (sau unilateral)” [167, p. 1231-1235], apelând doar (sau mai mult) la „metoda compoziției atomiste, care are tendința de a explica proprietățile sistemelor, plecând de la proprietățile elementelor lor” [ibidem, p. 1235]. Normativitatea elaborată astfel are în vedere ordonarea realității educaționale plecând de la o compoziție, care evidențiază interacțiunile dintre elementele componente, privite global, dar și din perspectiva „genezei naturii lor temporale (...), cu o deschidere necesară spre dimensiunile istorice” ale activității sau ale acțiunii respective. [ibidem, p. 1230-1235]. O astfel de abordare presupune aprofundarea epistemologiei genetice (istorice) și structurale a lui J. Piaget, cu aplicații la toate științele. Epistemologia științelor socioumane face referință însă la mai multe discipline și domenii de cercetare, nu și la pedagogie. Psihologul elvețian a analizat *epistemologia: psihologiei, sociologiei, economiei, lingvisticii*. La rândul nostru, considerăm că, prin raționament analogic, putem prelua și adapta, la nivelul P/ȘE, unele caracteristici importante (semnificative și pentru elaborarea și perfecționarea unei normativități în P/ȘE), care apar în analiza-sinteza „epistemologiei sociologiei” [ibidem, p. 1230-1231]:

1) Recunoașterea unui „*punct de pornire epistemologic special*”, existent în toate științele socioumane, care explică situația specială a normativității lor, inclusiv vulnerabilitatea legilor existente/inexistente, afirmate juridic, dar insuficient aplicate/neaplicate: „subiectul observator este, în același timp, el însuși obiect-observat”.

2) *Subiectivitatea și obiectivitatea* cercetătorului, aflate în diferite raporturi de complementaritate, opoziție, contradicție (neantagonistă/antagonistă), influențează și rezultatele cercetării la nivelul relațiilor dintre „constatări și valorizări”; la nivelul normativității, problema obiectivității (exprimată superior prin axiome și legi) depinde de modul de abordare și rezolvare epistemică a „relațiilor dintre gândire (n.n. teorie) și praxis (n.n. metodologie, ca teorie aplicată la scara întregului sistem de referință – în cazul nostru, educația/instruirea) în cunoaștere, contând, inevitabil, pe intervenția explicită sau implicită a valorizărilor”, (n.n. la nivelul finalităților și al conținuturilor generale ale educației), prin investigații de tip istoric și hermeneutic [167, p. 995].

3) *Structura și viziunea lumii* este de inspirație piagetiană (structural-genetică): structurile lumii/realității sociale (în cazul nostru pedagogice, educaționale) includ „ansamblul părților interdependente a căror elaborare urmează un proces lent și complex”, care trebuie cercetat genetic, adică istoric; ca urmare, „*sociologia cunoașterii*” sugerează pedagogiei faptul că normativitatea sa trebuie să corespundă viziunii despre realitatea educațională, fixată ontologic (prin obiectul de studiu specific) și metodologic (prin metodologia de cercetare structurală/hermeneutică și genetică/istorică); axiomele și legile P/ȘE trebuie construite deci în raport de „procesele istorico-sociologice (n.n. istorico-pedagogice) de structurare a marilor sisteme” ale educației, instruirii, învățământului, proiectării și realizării educației/instruirii-cercetării pedagogice (fundamentale și operaționale), orientării și consilierii școlare și profesionale etc. [167, p. 999].

4) *Autoreglarea și progresul* în viziunea lui J. Piaget, în interpretarea lui R. Kohler, sunt exprimate normativ în sociologie, dar și în pedagogie, la nivelul unor *axiome*, care trebuie construite și așezate la baza normativității tuturor activităților specifice domeniului științele educației. Epistemologia elaborării unor astfel de axiome valorifică logica activităților socioumane eficiente (bazate pe feed-back, pe reglare-autoreglare, în termeni pedagogici, pe evaluare-autoevaluare continuă) și a procesului de cunoaștere/învățare genetică, bazat pe dialectica raporturilor necesare – în orice activitate pedagogică (de educație, de instruire etc.), între acțiunile/operațiile de asimilare – acomodare – adaptare. Asimilarea și acomodarea sunt cele două mecanisme ale adaptării. Principiul echilibrului stă, în concepția lui J. Piaget, la baza unei astfel de operații [133, p. 85] [167, p. 999].

5) *Decupajul obiectului* cercetării – societatea privită global, în sociologie, educația – abordată, de asemenea, global, în pedagogie, este realizabil conform logicii și epistemologiei cercetării genetice/istorice, bazată pe tehnici de tip „sincronic și diacronic”; în plan normativ, trebuie avută în vedere „o necesitate: inserția, în dublul proces, de destructurare a vechilor structuri, apoi de restructurare a unui nou echilibru”, [167, p. 1001], care reflectă specificitatea obiectului cercetat (educația), aflat în continuă evoluție, creștere, dezvoltare, progres etc., în context deschis.

6) *Conștiința reală și conștiința posibilă* intervin sincronic și diacronic, în plan retrospectiv, actual/activ, dar și proactiv, prospectiv în contextul deschis, specific tuturor structurilor sociale, deci și structurilor aflate în interacțiune la nivelul realității educaționale; în plan normativ, cele două laturi ale conștiinței pedagogice intervin în construcția axiomelor proiectării educației și instruirii; aceste axiome ordonează demersul anticipativ la nivel de „conștiință efectivă și de conștiință posibilă maximală”, [ibidem, p. 1003], implicate psihologic, dar și social, în proiectarea finalităților macrostructurale ale educației.

7) *Înțelegerea și explicarea* conferă normativității în sociologie [ibidem, p. 1008], respectiv, în pedagogie „o perspectivă structuralist-genetică, necesară pentru elaborarea unor axiome, care corespund dimensiunii globale, profunde și dinamice a obiectului de cercetare specific (educația). Aceste axiome validează în plan normativ, două metodologii de cercetare pe baza cărora pot fi construite curricular: a) *legile care reglează înțelegerea* raporturilor generale existente la nivel macrostructural, respectiv la nivelul unei structuri globale (a educației, a instruirii, a proiectării educației/instruirii); b) *principiile de proiectare și realizare a educației/instruirii*, care implică valorificarea structurii globale la nivel de „structuri particulare” (subordonate structurii globale), explicabile în cadrul unei activități concrete (*lecția* – ca formă concretă/formală, frontală, de activitate, de instruire, subordonată activității de educație).

În cadrul teoriei generale a educației, normativitatea specifică pedagogiei este promovată la nivelul unor axiome ale educației, sub forma unor enunțuri de maximă generalitate, care nu necesită demonstrație, fiind validate la nivel de pedagogie perenă, integrând practici și experiențe paideutice dintre cele mai diverse, demne de a fi teaurizate în „patrimoniul” gândirii pedagogice [29, p. 710]. „Axiomele educației trebuie construite epistemic la nivelul celei mai importante științe pedagogice fundamentale” - teoria generală a educației, deoarece, la nivelul acesteia, se constituie aparatul conceptual, asigurându-se, prin aceasta, logistica domeniului, prin contribuția adusă ca urmare a definirii conceptelor pedagogice fundamentale și integrarea lor într-un cadru axiomatic specific pedagogiei [ibidem, p. 203].

O încercare de construire a normativității în P/ȘE la nivel filosofic, epistemologic, prin elaborarea unor axiome, este și cea propusă de S. Cristea: cele cinci criterii axiomatice propuse „în raport cu caracterul probabilistic al normativității științelor socioumane, în general, științelor pedagogice (n.n. științelor educației), în special”, criterii axiomatice pe care le putem considera drept axiome ale educației/pedagogiei/științelor educației [ibidem, p. 122, 203] [28, p. 17] [25, p. 65, 66]:

a) Axioma definirii educației ca activitate psihosocială, „rezultată din interacțiunea permanentă a laturilor, psihologică și socială, ale educației”.

b) Axioma dimensiunii obiective a educației, „concentrată la nivelul funcției centrale a educației (formarea-dezvoltarea personalității) și a structurii de bază corespunzătoare acesteia, exprimată prin corelația dintre educator și educat”, dintre profesor și elev (clasa de elevi etc.).

c) Axioma dimensiunii subiective a educației, „exprimată prin finalitățile educației, care definesc orientările valorice ale educației angajate la nivel de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective)”.

d) Axioma conținuturilor generale ale educației (educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică) și a formelor generale de realizare a educației (educația formală, educația nonformală; educația informală), „integrate în orice proiect pedagogic, global și deschis spre educația permanentă.

e) Axioma abordării sistemice a educației, la scară psihologică și socială globală, conform căreia educația este contextualizată istoric, cultural și social, dar și raportat la modul în care este înțeleasă și explicată realitatea, lumea fizică (prin intermediul legilor din fizică, biologie etc.), iar prezența acestui context general al educației este cel „care explică variabilitatea educației, exprimată extern (societate, sistem de educație/învățământ) și intern (proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire la nivel de școală, clasă etc.” [25, p. 45, 46].

Astfel, educația este integrată, de asemenea, într-un context vast al înțelegerii și interpretării lumii, în general, prin prisma logicii și epistemologiei teoriei complexității.

f) *Axioma prospectivității educației* rezumă specificul educației ca activitate anticipativă: prin vocație, ea este orientată spre viitor, vizează o pregătire a omului prin raportare la viitor [18, p. 25].

În condițiile actuale ale accelerării progresului tehnic și informatic, ale dezvoltării tuturor domeniilor cunoașterii umane și ale unei societăți informatizate, aflată în continuă schimbare, cu o tendință globală de dezvoltare, educația este îndreptățită și nevoită să țină seama de toate aceste transformări, de modul în care ele influențează viața și comportamentul indivizilor și să aibă în vedere necesitatea formării unui tip de personalitate, capabilă să facă față provocărilor complexe

ale omului contemporan, cu care acesta se confruntă și care vor marca, din ce în ce mai acut, societatea viitorului. Această axiomă a educației are în vedere caracterul anticipativ al educației, necesitatea luării în considerație a vieții, provocărilor, progresului informatic cumulat cu criza valorică, de identitate și cu vulnerabilitatea omului contemporan, marcat de crizele și conflictele societății din care face parte, cu impact destructurant, în raport cu reperele valorice, identitare, construite cu ajutorul educației, în cadrul procesului instructiv educativ, la toate nivelurile acestuia. În abordarea caracterului prospectiv al educației, avem în vedere următoarele aspecte:

- 1) înțelegă „ca o anticipare sau ca o proiecție în viitor, a omului și a omenirii, educația este tot mai mult interesată în explorarea cerințelor prezente și, mai ales, a celor din viitor, specifice diferitelor sectoare ale activităților socioumane”. Axioma prospectivității *educației* rezumă specificul educației ca activitate anticipativă: prin vocație, ea este orientată spre viitor, vizează o pregătire a omului prin raportare la viitor, menționează I. Cerghit și L. Vlăsceanu [ibidem, p. 25];
- 2) abordarea prospectivă a educației nu se face în ideea abandonării valorilor trecutului; acestea sunt esențiale și perene, ele servind drept temelie pentru constituirea viitorului. Aspectul de continuitate este foarte important pentru construirea conștientă a viitorului și pentru afirmarea, prin intermediul educației, a unei personalități conștiente de sine, dar și de valorile societății din care face parte;
- 3) construcția viitorului ține seama, în mod necesar, nu numai de tendințele actuale ale societății și ale culturii omului contemporan, dar, mai ales, are în vedere diferitele discontinuități/rupturi probabile în ceea ce privește direcțiile de dezvoltare ale educației (învățământului) [ibidem, p. 25] [3, p. 197];
- 4) atitudinile care conțin această tendință prospectivă a educației sunt: conștientizarea, identificarea și încurajarea tendințelor și inovațiilor purtătoare de viitor, imaginarea unor modele anticipative posibile, traduse în context educațional prin acțiuni strategice, „instituționalizate și neinstituționalizate, de acțiuni transformatoare, pregătitoare ale viitorului” și care „sunt constituite dintr-o perspectivă interdisciplinară” [18, p. 25];

g) *Axioma învățării pe tot parcursul vieții*, în condiții de educație permanentă și de autoeducație. Caracterul permanent al educației poate fi evidențiat pe mai multe planuri:

- 1) la nivel filogenetic, caracterizând însăși evoluția umanității, a lumii omului, a societății din care acesta face parte; înțelegă în acest sens, educația este privită „ca o funcție, o prezență permanentă în evoluția umanității”, o categorie universală, „perenă, care s-a născut odată cu apariția omului” [18, p. 30, 31];
- 2) în cel de-al doilea sens, educația este înțelegă ca „o dimensiune a întregii vieți sau istorii individuale, ca un fenomen continuu, care se identifică cu însăși existența individuală” [ibidem,

p. 30, 31]. Acest aspect al educației permanente a fost abordat și de L. Cuznețov, în lucrarea sa „Educația prin optim axiologic” [35].

De-a lungul timpului, istoria pedagogiei este străbătută de această idee, Comenius însuși înțelege viața omului în acest fel: „*Toda vita schola est*”. În aceeași perspectivă, renescentistul P. P. Vergerio, în lucrarea sa „*De ingenius moribus ac liberalibus studiis*” („*Despre moravurile nobile și despre studiile liberale*”), aprecia că preocupările legate de studiu se desfășoară pe tot parcursul vieții. De asemenea, această idee este pusă în practică de multiple abordări și sisteme de educație, care au fost de natură să o promoveze și să o întărească, dintre care amintim: constituirea și punerea în funcțiune a școlilor populare duminicale din Danemarca [99, p. 179-188], a universităților populare din Franța, universitățile populare de la Vălenii de munte, acțiunile culturale organizate în cadrul școlilor populare țărănești (Făgăraș, România etc.) [9, p. 182] ce au avut drept scop, multiplicarea acțiunilor de ridicare a nivelului de cultură al maselor și, în ultimă instanță, realizarea educației pe tot parcursul vieții. Această realitate a învățării pe tot parcursul vieții este, prin natura ei, evidentă, întărită prin multiple practici, de-a lungul istoriei, aceasta constituie un fapt, o realitate ce nu mai are nevoie de nicio demonstrație, fiind evidentă prin sine însăși, constituind, prin aceasta, o axiomă a educației.

h) *Axioma cultivării creativității educatorului și a educatului* prin proiectarea și realizarea calitativă superioară a activității de educație, abordată, printre alții, și de D. Patrașcu [65].

Axiomele cercetării pedagogice pot fi elaborate ca un caz particular al axiomelor educației [29, p. 204]. La nivelul cercetării pedagogice, propunem următoarele axiome:

a) *axioma adaptării metodologiei de cercetare la obiectul supus cercetării*. Această axiomă vizează crearea unui design de cercetare, care să țină seama de specificul realităților, fenomenelor, proceselor etc. cercetate, supuse investigației științifice;

b) *axioma îmbunătățirii și echilibrării raporturilor dintre metodologia de cercetare calitativă, de tip fundamental (istorică și hermeneutică) și cea de tip cantitativ, operațional (experimentală, de tip statistic);*

c) *axioma raportării prioritare a cercetării pedagogice la normativitatea pedagogică proprie pedagogiei/științelor educației* [ibidem, p. 204].

Rolul acestor axiome ale cercetării pedagogice este să ofere premisele realizării unor construcții și structurări echilibrate a designului oricărei cercetări, cu scopul de a crește cunoașterea și a optimiza rolul înțelegerii, al explicației și al predicției în cunoașterea pedagogică, în funcție de specificul fiecărei cercetări în parte.

Tabel 3.1. Un model epistemologic ideal al normativității în științele pedagogice/educației

<i>Principii ale epistemologiei paradigmei complexității - care stau la baza unei normativități pedagogice de tip integrativ [159, p. 98-104]</i>					
<i>Principiul dialogic:</i> prin intermediul căruia este posibil să menținem dualitatea în cadrul unității; o încercare de rezolvare a dilemei epistemologice a existenței unității în multiplicitate (tensiunea dintre Unu și Multiplu);					
<i>Principiul recursivității organizaționale:</i> un proces prin care cauzele și efectele sunt, în același timp, cauze și generatoare a ceea ce le produce: de exemplu, societatea este constituită de interacțiunea dintre indivizii, care o constituie, și care, la rândul ei (societatea), odată constituită, influențează major indivizii care o formează [159, p. 99];					
<i>Principiul hologramatic:</i> datorită complexității relației antro-po-sociale – „totul se află în părțile constitutive ale întregului” [159, p. 101].					
<i>I. Axiome [25, p. 65, 66], [29, p. 122-124, 201-205], [28, p. 17, 18]:</i>	<i>II. Legități generale ale educației [28, p. 17, 18]:</i>	<i>III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17, 18], [25, p. 65, 66]:</i>	<i>IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:</i>	<i>V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice [29, p. 122-124]:</i>	<i>VI. Reguli pedagogice [anexa 14]:</i>
<p>I.1. Axioma filosofică a educației;</p> <p>I.2. Axioma sociologică a educației;</p> <p>I.3. Axioma psihologică a educației;</p> <p>I.4. Axioma definirii educației ca activitate psihosocială;</p> <p>I.5. Axioma conținuturilor generale ale educației;</p> <p>I.6. Axioma contextului general al educației;</p> <p>I.7. Axioma prospectivității educației;</p> <p>I.8. Axioma învățării pe tot parcursul vieții, în condiții de educație permanentă și a autoeducației;</p> <p>I.9. Axioma abordării sistemice a educației;</p>	<p>II.1. Legitatea pedagogică/didactică generală;</p> <p>II.2. Legitatea sociologică a educației/instruirii;</p> <p>II.3. Legitatea gnoseologică de organizare a educației/instruirii;</p> <p>II.4. Legitatea psihologică a educației/instruirii;</p>	<p>III.1. Legea importanței specifice a funcției culturale a educației;</p> <p>III.2. Legea interconectării dintre educator și educat, dintre profesor și elev;</p> <p>III.3. Legea interdependenței dintre cerințele sociale și cele psihologice exprimate la nivelul finalităților educației;</p> <p>III.4. Legea unității dintre conținuturile și formele generale ale educației;</p> <p>III.5. Legea interconectării dintre educator și educat, dintre profesor și elev;</p>	<p>IV.1. Legi ale învățării [28, p. 18];</p> <p>IV.2. Legea interconectării dintre metodele de instruire și situațiile concrete de învățare;</p> <p>IV.3. Legea adaptării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii;</p> <p>IV.4. Legea operaționalizării obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse și resursele reale existente;</p>	<p>V.1. Categoria principiilor celor mai generale-principii pedagogice/principii de proiectare: a) principiul cunoașterii pedagogice; b) principiul comunicării pedagogice; c) principiul creativității pedagogice;</p> <p>V.2. Principii în proiectarea curriculară: 1) Principii privind natura curriculumului: a) principiul individualizării; b) principiul realismului; c) principiul echilibrului [Anexa 13]; 2) Principii de elaborare și dezvoltare curriculară (curriculum ca și proces): a) principiul colaborării; b) principiul evaluării - evaluarea riguroasă; c) principiul asigurării; d) principiul testării [Anexa 13];</p>	<p>VI.1. Reguli de elaborare a curriculumului-reguli procedurale în proiectarea curriculară [apud 19, p. 25-26]; [Anexa 14]</p> <p>VI.2. Reguli de adaptare a curriculumului la nivelul de vârstă și la profilul școlarizării;</p> <p>VI.3. Reguli de proiectare a activității didactice;</p>

<p><i>I. Axiome</i> [25, p. 65, 66], [29, p. 122-124, 201-205], [28, p. 17, 18]:</p>	<p><i>II. Legități generale ale educației</i> [28, p. 17, 18]:</p>	<p><i>III. Legi specifice ale educației/instruirii</i> [28, p. 17, 18], [25, p. 65, 66]:</p>	<p><i>IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:</i></p>	<p><i>V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice</i> [29, p. 122-124]:</p>	<p><i>VI. Reguli pedagogice</i> [anexa 14]:</p>
<p>I.10. Axioma cultivării creativității educatorului și a educatului.</p> <p>I.11. Axiome ale cercetării pedagogice: a) axioma adaptării metodologiei de cercetare la obiectul supus cercetării. Această axiomă vizează crearea unui design de cercetare, care să țină seama de specificul realităților, fenomenelor, proceselor etc. cercetate, supuse investigației științifice; b) axioma îmbunătățirii și echilibrării raporturilor dintre metodologia de cercetare calitativă și cea cantitativă; c) axioma raportării prioritare a cercetării pedagogice la normativitatea pedagogică.</p>	<p>II.5. Legitatea organizațională a educației: are în vedere optimizarea raportului dintre resursele pedagogice și rezultatele obținute;</p> <p>II.6. Legitatea cibernetică a educației/instruirii.</p>	<p>III.6. Legea ofertei metodologice deschise, în raport cu resursele;</p> <p>III.7. Legea proiectării pedagogice a educației/instruirii prin optimizarea raportului dintre finalități-conținuturi-metodologie-evaluare-context de realizare;</p> <p>III.8. Legea organizării educației /instruirii la nivel de sistem;</p> <p>III.9. Legea necesității evaluării în mod continuu a educației și la intervale regulate de timp;</p> <p>III.10. Legea mesajului pedagogic/didactic- legea corelației între informare-formare.</p>	<p>IV.5. Legea selectării conținuturilor în raport de valoarea lor formativă pozitivă, proprie fiecărei vârste psihologice și situații concrete de instruire;</p> <p>IV.6. Legea adaptării permanente a metodelor de instruire la situațiile concrete de învățare;</p> <p>IV.7. Legea valorificării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii.</p>	<p>V.3. Categoria principiilor operaționale-principiile didactice-principii de realizare a activității de educație/instruire:</p> <p>a) principiul orientării formative pozitive a activității de educație/instruire;</p> <p>b) principiul accesibilității activității de educație/instruire;</p> <p>c) principiul participării eficiente a educaților la activitatea de educație/instruire [29, p. 123];</p> <p>d) principiul sistematizării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire;</p> <p>e) principiul esențializării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire;</p> <p>f) principiul interdependenței între cunoașterea empirică și cunoașterea logică în cadrul activității de educație/instruire;</p> <p>g) principiul autoreglării activității de educație.</p>	<p>VI.4. Reguli de organizare a activității didactice;</p> <p>VI.5. Reguli de evaluare/ feed-back al activității didactice;</p> <p>VI.6. Reguli de proiectare și organizare a activităților extracurriculare.</p>

În vederea implementării rezultatelor cercetării problematice normativității în cadrul științelor pedagogice/educației, am realizat, în colaborare cu Catedra de *Științe ale Educației* de la UPS „*Ion Creangă*” din Chișinău, dintr-o perspectivă epistemologică, unitatea de curs *Normativitatea științelor pedagogice*, pe care am adaptat-o substanțial ca și conținut, dar și metodologic. Unitatea de curs a fost integrată în cursul universitar *Epistemologia științelor pedagogice* și propusă masteranzilor de la programul de studii *Educație pentru carieră universitară* în luna octombrie 2015, prin colaborare cu conf. univ. dr. L. Papuc, titular al acestui curs [Anexa 11]. Cursul se constituie ca o parte a formării profesionale fundamentale și are drept scop formarea-dezvoltarea – la masteranzi – a unor competențe de analiză și valorificare a fundamentelor teoretico-aplicative ale științelor pedagogice, precum și identificarea statutului epistemologic al pedagogiei, în contextul științelor socioumane, concretizat prin: obiect de cercetare, metodologie și normativitate specifică.

Competențele dezvoltate la studenți, în cadrul acestui curs, precum și prin modulul consacrat normativității pedagogice (care ocupă un spațiu generos în cadrul cursului) sunt:

1. Să elaboreze strategii cognitive indispensabile înțelegerii și aprofundării conceptelor fundamentale din câmpul epistemic al educației, în general, precum și a celor ce vizează domeniul normativității pedagogice, în special.
2. Să argumenteze condițiile necesare și criteriile epistemice, pe baza cărora, științele pedagogice/educației reprezintă un domeniu epistemic matur, o știință matură: obiect de studiu specific, metodologie proprie, normativitate.
3. Definierea, descrierea și evidențierea conceptelor de bază, care constituie normativitatea specifică științelor pedagogice/ale educației: legi, principii, axiome, reguli.
4. Să diferențieze între concepte, precum: *legi, legitate, norme, normativitate, principii pedagogice, principii didactice*.
5. Să analizeze și să argumenteze evoluția și necesitatea reconstrucției pedagogiei ca știință fundamentală a educației, în perspectiva autonomizării pedagogiei și excluderii confuziei, în domeniul academic, între științele educației și științele care sunt doar aplicații la educație.
6. Să elaboreze strategii de analiză epistemologică a surselor și a textelor științifice în domeniul științelor pedagogice/educației.
7. Să explice concepte și paradigme relevante din istoria pedagogiei, care au reprezentat contribuții majore pentru domeniul epistemologiei pedagogice.

Descrierea conținuturilor unităților de curs:

1. Conceptele pedagogice fundamentale: funcția de bază a educației, structura educației, finalitățile educației, conținuturile de bază ale educației, formele generale ale educației, contextul general al educației și implicațiile epistemologice și sociomorale ale delimitării obiectului de studiu specific științelor pedagogice.
2. Aplicarea teoriei la rezolvarea problemelor activității de educație și subsistemului principal al educației-instruirea.
Evidențierea direcțiilor de analiză ale educației și instruirii: istorică, obiectivă, sincronică, funcțional-structurală. Cercetarea experimentală și cea hermeneutică – afirmate în domeniul pedagogiei. Orientarea cercetării (specifice pedagogiei) spre un obiect epistemic ce constituie esența educației, nucleul funcțional-structural al acesteia.
3. Normativitatea specifică domeniului pedagogiei, axiomele pedagogiei: filosofică, psihologică, axioma definirii educației ca activitate psihosocială, axioma conținuturilor generale ale educației, axioma contextului general al educației, axioma prospectivității educației, axioma învățării pe tot parcursul vieții, în condiții de educație permanentă și autoeducație, axioma cultivării creativității educatorului și a educatului, prin proiectarea și realizarea calitativă superioară a activității de educație.
4. Soluții în perspectiva clarificării statutului de știință autonomă a pedagogiei. Evoluții ale pedagogiei din modernitate spre postmodernitate. Reconstrucția pedagogiei.
5. Modele de clasificare a științelor pedagogice/educației. Taxonomia științelor pedagogice/educației. Cercetarea specifică dimensiunii funcțional-structurale a educației.

Finalități de studiu:

1. Să explice esența sau fundamentul conceptelor care stau la baza normativității pedagogice.
2. Să identifice metodele de cercetare proprii pedagogiei și să realizeze diferențieri între acestea, în conformitate cu criterii bine definite și cu paradigmele epistemologice care promovează diferite tipuri de metodologii de cercetare.
3. Să valorizeze importanța epistemologiei educației în procesul de întemeiere a cunoașterii în domeniul științelor pedagogice/educației.
4. Să descrie și să exemplifice contribuția unor paradigme epistemologice ale educației pentru domeniul normativității pedagogice.
5. Să determine importanța criteriilor epistemologice de clasificare ale științelor educației care impune o logică a științei specifică taxonomiei acestor științe.
6. Să cunoască criteriile epistemologice care conferă științificitate domeniului științelor pedagogice/educației.

7. Să cunoască specificul câmpului conceptual al normativității existent în cadrul paradigmatelor majore din istoria pedagogiei.

Precondițiile participării studenților la acest curs sunt: acumularea ECTS la cursurile modulului psihopedagogic licență, ceea ce presupune capacități de a opera cu termeni și concepte pedagogice, teorii, principii, strategii, metodologii, forme ale educației și instruirii, particularitățile de vârstă și de educație ale copiilor. Să posede competențe de proiectare-organizare-desfășurare ale activităților educaționale.

Strategii de predare-învățare: studiu individual, masă rotundă, referat, metoda istorică și analitică, metoda hermeneutică, eseu reflexiv, consultarea surselor bibliografice.

Strategii de evaluare – evaluare formativă:

a) prima probă: se apreciază calitatea și gradul participării studenților în cadrul seminariilor prin discuții, dezbateri, răspunsuri orale, problematizări - 10% pondere; consultarea surselor bibliografice, elaborarea avizului științific și a schemei de analiză epistemologică a unui articol - 10% pondere; b) a doua probă - 40% pondere;

Rezultatele evaluării curente constituie 60% din cota notei finale. c) examen: nota la examen va constitui 40% din cota notei finale.

3.5. Concluzii la Capitolul 3

1. Problema surselor cunoașterii științifice și a modalităților specifice ale acesteia este, alături de cea a întemeierii conținuturilor epistemice ale științei pedagogiei, o diviziune importantă a epistemologiei pedagogice, aceasta din urmă, fiind, la rândul ei, o parte integrantă a Teoriei Generale a Educației.

2. Educația aparține unei clase de procese și fenomene de tip sociouman. Abordarea științifică a unor astfel de procese și fenomene este de neconceput fără raportarea la un sistem vast de reflecții asupra finalităților, asupra alegerilor de tip axiologic pe care educația este îndreptățită să le ofere, în vederea conferirii unui sens sau a unei finalități – în ceea ce privește praxisul educațional.

3. Sursele de cunoaștere în cercetarea științelor educației sunt constituite de: cercetările istorice și logistice (J. Piaget); abordarea interdisciplinară clasică și prin hibridare; cunoașterea de tip material, taxonomic și diagnostic; cunoașterea de tip praxiologic; cunoașterea în științele educației, proiectată de G. Mialaret în cadrul unui model construit la nivelul interacțiunii dintre sursele provenite din: a) practică; b) reflexie; c) documentare bibliografică; d) cercetare pedagogică, fundamentală și operațională [153, p. 188].

4. Prin abordarea aspectelor legate de întemeierea și sursele cunoașterii în P/ȘE, se realizează o extindere a conceptului de normativitate în pedagogie, prin integrarea domeniului întemeierii cunoașterii pedagogice (domeniu epistemologic), ca parte integrantă a epistemologiei educației (epistemologiei pedagogice), în contextul actual al hibridării la nivel disciplinar, conceptual, paradigmatic și metodologic din câmpul epistemic al educației.

5. Modelele de clasificare ale pedagogiei/științelor educației pun în evidență existența unor criterii de tip epistemologic, care orientează clasificările propuse de diferiți autori, în direcția identificării unor criterii taxonomice unitare, de natură epistemologică.

6. Modelul epistemologic ideal al normativității în pedagogie/științele educației – înțeles în sensul conceptului weberian de „tip ideal”, este absolut necesar, ca fundament științific al normativității pedagogice, valorificând sensul „tare” al întemeierii din epistemologia clasică. Acest model integrează funcțiile și semnificațiile principale de natură gnoseologică, în cadrul unei structuri epistemologice unitare a normativității, deopotrivă sintetice și analitice. Înțelegând astfel, justificarea cunoașterii în științele educației, reprezintă o „naturalizare” a conceptelor de bază din epistemologie și aplicarea lor, în cadrul epistemologiei pedagogice, în domeniul științelor educației.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI METODOLOGICE

1. Au fost evidențiate prin analiză de tip hermeneutic, interpretativ, fundamentele epistemologice ale normativității, abordate în dimensiunea lor istorică și axiomatică (logistică).

Prin valorificarea perspectivei istorice și filosofice a normativității pedagogice, s-a demonstrat faptul că, la nivel macrostructural, prin câmpul său epistemic, normativitatea pedagogică constituie o sinteză relevantă a problematicii generale și particulare a educației. Deși, în acest domeniu, se atestă mai multe orientări în evoluția educației, cercetarea demonstrează că evoluția epistemologiei pedagogice s-a produs prin acumularea premiselor epistemologice anticipative din gândirea pedagogică antică – a idealismului platonician, a concepției moralei socrateice, a realismului paideutic aristotelic. Au fost aduse argumente epistemologice în favoarea unei normativități filosofice specifice pedagogiei moderne, a pansofiei lui Comenius, a pragmatismului american – la etapa de inițiere, a curentului „*Educația nouă*”, care a adoptat un model normativ de tip reconstrucționist – ca dimensiune a normativității pedagogice, pregătind saltul istoric inițiat în modernitate, de la pedagogie la științele educației.

2. Au fost reperate dimensiunile epistemologice paradigmatică și conceptuale ale normativității în științele educației, atât prin raportare la istoria pedagogiei, (antice, moderne și postmoderne), cât și analitic, prin clarificarea și îmbunătățirea cadrului normativ existent; Actualizând evenimentele științifice și activitatea reprezentanților notorii în domeniul istoriei educației, a fost ilustrat analitic și interpretativ faptul că, în perioada modernă, evoluția epistemologiei pedagogice se produce la nivelul precizărilor conceptuale, dar și al clasificării pedagogiei/științelor educației, demonstrând importanța epistemologiei pedagogice, prin implicațiile paradigmelor, în elaborarea normativității. În epistemologia pedagogică a fost dovedită complexitatea epistemică a cercetării normativității în pedagogie și profunzimea investigației istorice de mare dificultate teoretică, metodologică și practică, abordabilă la nivel intradisciplinar și interdisciplinar, într-un spațiu tipic cercetării fundamentale. Au fost valorificate epistemologic, la nivel de normativitate specifică, mai multe paradigme epistemologice ale educației: fundaționalismul clasic radical reprezentat de Platon, Aristotel, Descartes, Husserl, cognitivismul – Quine, paradigma analitică a educației (Hardie, Peters, Hirst), raționalismul critic (K.R. Popper).

3. S-a clarificat specificul câmpului epistemic al normativității pedagogice la nivelul unor concepte de bază. S-a demonstrat că elaborarea normativității specifice pedagogiei/științelor educației este necesară pentru a rezolva problema raporturilor dintre legile, principiile și practicile dezvoltate în proiectarea și realizarea educației/instruirii, iar conceptul de *normă*

pedagogică constituie un cadru de referință epistemologică. Ca rezultat, relevanța abordării reperelor epistemologice și a specificului normativității în științele educației este evidentă, în condițiile inexistenței unor legi omologate în mod direct, epistemologic și social.

4. Conținutul de idei al cercetării aduce clarificări și pune în evidență cunoașterea pedagogică, ce se produce prin surse și modalități specifice, la nivelul conceptelor pedagogice fundamentale: normă, normativitate, axiome, legi, principii pentru întemeierea cunoașterii pedagogice într-un demers de tip normativ. În acest sens, normativitatea activității didactice constituie o problemă specială și are calitatea de componentă a structurii de funcționare a educației/instruirii. Conceptele pedagogice fundamentale elucidate în cercetare, au constituit un suport teoretic necesar pentru realizarea *Modelului epistemologic de elaborare a normativității în pedagogie/științele educației*.

5. S-a demonstrat, prin studiu analitic, specificitatea normativității în pedagogie și posibilitatea corelării conceptelor pedagogice fundamentale în baza axiomelor elaborate, dar și caracterul științific al legilor pedagogice. Acest fapt susține necesitatea elaborării unui cadru normativ posibil al legilor pedagogice, ce permite identificarea acestora la nivel de sistem și de proces de învățământ. S-au evidențiat funcțiile normative ale principiilor ce pot fi realizate în contextul paradigmei curriculumului și în cadrul procesului de proiectare și realizare a activităților specifice domeniului pedagogic. S-au clarificat, prin studiu analitic și hermeneutic, caracterul de științificitate al domeniului științelor pedagogice/educației, în conformitate cu criteriile specifice de tip epistemologic, care validează/întemeiază cunoașterea pedagogică.

6. Au fost examinate sursele și modalitățile de cunoaștere pedagogică - înțelese ca forme elaborate ale explicației științifice: cunoașterea de tip formal, cunoașterea reflexivă, cunoașterea observațională, cunoașterea de tip istoric, cunoașterea taxonomică, cunoașterea experimentală și cea de tip statistic. Acest fapt a condus la determinarea conținuturilor epistemice de tip normativ ale științei pedagogiei, componentă importantă a epistemologiei pedagogice, aceasta din urma, fiind, la rândul ei, o parte integrantă a *Teoriei generale a educației*. S-a adus, în atenția cercetătorilor, abordarea științifică a proceselor și fenomenelor educaționale, care presupune reflecții asupra finalităților, asupra alegerilor de tip axiologic pe care educația trebuie să le ofere. Analiza surselor și modalităților de cunoaștere în studiul educației este valorificată epistemic în procesul elaborării normativității în P/ȘE.

7. Problema cercetării a fost soluționată prin elaborarea unui model epistemologic ideal al normativității în pedagogie/științele educației – înțeles în sensul conceptului weberian de „tip ideal”. Elaborarea unui astfel de model, ca formă exemplară a științificității, este absolut necesară pentru științificizarea normativității în domeniul științelor educației, acesta având rolul

de fundament al normativității pedagogice. A fost valorificat astfel sensul „tare” al întemeierii din epistemologia clasică (sensul tare al întemeierii epistemice de tip fundaționalist - în epistemologie). La nivelul enunțurilor sale de bază, acest model este constituit din enunțuri de maximă generalitate, fiind structurat pe mai multe nivele de generalitate: a) principiile cele mai generale ale epistemologiei paradigmei complexității ca perspectivă asupra lumii, cu statut de fundament al cunoașterii pedagogice; b) axiomele educației; c) legi/legități generale; d) legi specifice; e) legi concrete; f) principii pedagogice; g) reguli pedagogice.

Componentele sale de bază din care este constituit conferă întregului model sintetic un aspect de noutate, prin integrarea unor axiome cu statut epistemic aparte (care nu necesită demonstrație), acestea fiind validate de enunțuri și practici cu valoare pedagogică perenă. Aplicarea modelului epistemologic al normativității în cunoașterea științifică creează premisele pentru maturizarea epistemică a științelor educației, în plan teoretic, normativ și metodologic și diminuarea dificultăților și discrepanțelor în interpretarea fenomenelor educației contemporane. Întemeierea cunoașterii pedagogice la nivel de demers normativ implică extinderea conceptului de normativitate în pedagogie/științele educației, prin integrarea sa în problematica specifică epistemologiei pedagogice, în calitate de ramură a filosofiei educației, dar și de modul, în cadrul teoriei generale a educației. Acest demers normativ presupune valorificarea conceptelor operaționale de: *întemeiere epistemică*, prin raportare la principii de natură axiologică, exprimate, asumate, interiorizate ca judecăți de valoare; *abordare probabilistică a cauzalității* specifice domeniului educației; *întemeierea/justificarea cunoașterii pedagogice* la nivel de normativitate specifică, pornind de la enunțuri noninferențiale; *finalități epistemice*, legate de anticiparea creșterii cunoașterii pedagogice prin valorificarea resurselor modelului ipotetico-deductiv; *raționalism critic*, necesar pentru „a repera regularitatea”, corelația dintre fapte, idei etc. esențiale, prin metoda „conjecturilor și a respingerilor”, precum și prin intermediul analizei critice a conceptelor și a paradigmelor din istoria pedagogiei; *tip inductiv*, utilizat în istoria științelor pentru a susține anumite generalizări și a descoperi cauze, care guvernează anumite regularități; *model pedagogic*, înțeles ca structură epistemologică a cunoașterii pedagogice, concept cu conotații epistemologice și normative, necesar pentru explicația și înțelegerea normativității în P/ȘE.

8. A fost dovedită utilitatea, din perspectiva cunoașterii pedagogice, a modelului epistemologic de elaborare a normativității în P/ȘE, ce acoperă necesități legate de înțelegerea unitară a obiectului său de studiu și a normativității specifice, în cele din urmă.

Recomandări practice:

I) Pentru specialiștii în pedagogie/științele pedagogice/științele educației:

- aprofundarea analizei conceptului de normativitate în contextul paradigmei curriculumului;
- valorificarea normativității educației/instruirii ca argument epistemologic în favoarea susținerii științificității pedagogice;
- implicarea în procesul de elaborare a unor modele-ideale necesare pentru perfecționarea activității de proiectare pedagogică la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ;

II) Pentru Formatorii de formatori:

- implementarea conceptului de normativitate în P/ȘE în programele de formare profesională, pentru cunoașterea pedagogică autentică, în perspectiva explicației științifice a fenomenelor educației în pedagogie;
- cunoașterea pedagogică autentică a fenomenelor educaționale, în perspectiva explicației și a interpretării științifice a acestora în contexte pedagogice și sociale deschise;
- aprofundarea culturii pedagogice la nivel *cognitiv* (*cultură pedagogică*: generală – specifică/metodologică – practică) și *noncognitiv* (*cultură pedagogică emoțională*) [29, p. 705-712].

III) Pentru cadrele didactice:

a) *în formarea inițială* (studenți pedagogi și masteranzi): studiul epistemologic al normativității în pedagogie pentru clarificări conceptuale în evoluția epistemologică a științelor educației;

b) *în formarea continuă* (profesorilor școlari): asigurarea funcționalității normativității în activitatea didactică: a principiilor de proiectare și de realizare (principii didactice).

IV) Pentru cercetătorii din domeniu:

a) studierea câmpului epistemic al normativității prin consultarea surselor de cunoaștere pedagogică, valorificate în crearea unor modele-ideale necesare în realizarea oricărui tip de cercetare pedagogică (fundamentală, teoretică, empirică, experimentală etc);

b) exersarea acestor modele-ideale în diferite contexte pedagogice și la diferite nivele care reglează deciptarea raporturilor generale existente prin raportare la legități prezente la nivel macrostructural și microstructural (la nivel global al educației, instruirii, a proiectării educației, dar și la nivelul unor activități concrete sau structuri particulare), precum și valorificarea unor perspective metodologice diverse (disciplinare, intradisciplinare, pluridisciplinare, transdisciplinare; teoretice, metodologice practice, hermeneutice, istorice; empirice/calitative, cantitative etc.) în perspectiva stimulării progresului cunoașterii în domeniul pedagogiei/științelor pedagogice/științelor educației.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. Albulescu I. *Doctrină Pedagogică*. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 400 p.
2. Antonescu G. G. *Istoria Pedagogiei. Doctrinile Fundamentale ale Pedagogiei Moderne*. Ediția a III-a. București: Cultura Românească, 1939. 598 p.
3. Apostol P., Todoran T. (coord.) *Problemele fundamentale ale pedagogiei*. Vol. 1. București: Didactică și Pedagogică, 1982. 371 p.
4. Aristotel *Metafizica*. București: Editura IRI, 1996. 613 p.
5. Aristotel *Organon*. Vol. II. București: IRI, 1998. 669 p.
6. Aristotel *Categorii*. București: Paideia, 2015. 107 p.
7. Aubenque P. *Problema ființei la Aristotel*. București: Teora, 1998. 599 p.
8. **Avram (Caravețeanu) F. Epistemologia educației - o abordare interdisciplinară. În: Studia Universitatis Moldaviae, 2015, nr. 9 (89), p. 10-15.**
9. **Avram (Caravețeanu) F. Valori și principii ale educației în învățământul românesc interbelic. În: Cultură și comunicare. Materialele simpozionului științific internațional „Latinitate - Romanitate - Românită”. București: „Muzeul Literaturii Române”, 2015, p. 184-186.**
10. **Avram (Caravețeanu) F. Normativitatea activității didactice. Clarificări și ipostazieri. În: Consilierea școlară între provocări și paradigme. Materialele Conferinței Naționale cu participare Internațională. Constanța: Universitatea Ovidius, 2015, p. 265-268.**
11. **Avram (Caravețeanu) F. Un model axiomatic al normativității în pedagogie. În: Revista de științe socio-umane, 2015, nr. 3, (31), p. 67-72.**
12. Bârzea C. *Arta și știința educației, idei pedagogice contemporane*. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 218 p.
13. Blideanu, Cerghit ș. a. *Curs de pedagogie*. București: Tipografia Universității din București, 1987. 388 p.
14. Boboc A., Roșca I. *Filosofie Contemporană*. București: Garamond, 1985. 299 p.
15. Bontaș I. *Pedagogie*. București: All Educațional, 1998. 380 p.
16. Călin C. M. *Filosofia educației*. București: Aramis Print, 2001. 143 p.
17. Cerghit I. *Metodele de învățământ*. Iași: Polirom, 2006. 315 p.

18. Cerghit I., Vlăsceanu L. Curs de pedagogie. București: Universității din București, 1988. 341 p.
19. Cerghit I. ș. a. Prelegeri de pedagogie, Iași: Polirom, 2001. 323 p.
20. Clément E. ș. a. Filosofia de la A la Z. Dicționar Enciclopedic de Filosofie. București: All Educational, 2000. 571 p.
21. Comănescu I. Autoeducația azi și mâine. Oradea: Imprimeriei de Vest, 1996. 273 p.
22. Comănescu I. Dimensiuni ale conceptului de educație permanentă. În: Revista de Pedagogie, 1986, nr. 6, p. 14-19.
23. Comenius J. A. Didactica Magna. București: Didactică și pedagogică, 1970. 201 p.
24. Cristea S. Dicționar de Pedagogie. Chișinău - București: Litera Internațional, 2000. 398 p.
25. Cristea S. Fundamentele Pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 396 p.
26. Cristea S. Studii de Pedagogie Generală. București: Didactică și Pedagogică, 2009. 308 p.
27. Cristea S. Normativitatea specifică pedagogiei. Tribuna Învățământului, 27.02-5.03. 2006, nr. 837, p. 40.
28. Cristea S., Stanciu F. Fundamentele Educației. București: Pro Universitaria, 2010. 202 p.
29. Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
30. Cristea S. Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului. București: Didactică și Pedagogică, R. A., 1994. 376 p.
31. Cucuș. C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
32. Cucuș C. Pedagogie și axiologie. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 160 p.
33. Cucuș C. Educația: Iubire, edificare, desăvârșire. Iași: Polirom, 2008. 230 p.
34. Cuznețov L., Baruh N. Filozofia educației. Ghid metodologic. Chișinău: Centrul Editorial poligrafic UPSC, Chișinău, 2004. 231 p.
35. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Primex-com SRL. 2010. 159 p.
36. Dogan M., Pahre R. Noile Științe Sociale. București: Academiei Române, 1993. 250 p.
37. Dragu A., Cristea S. Psihologie și pedagogie școlară. Constanța: Ovidius University Press, 2003. 197 p.
38. Enăchescu C. Tratat de Teoria Cercetării Științifice. Iași: Polirom, 2005. 420 p.
39. Enciclopedie de Filosofie și Științe Umane. București: All de Agostini, 2004. 1208 p.
40. Flonta M. Cognitio. București: All, 1993. 199 p.
41. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003. 208 p.

42. Gagim I. Muzica și lumea nouă a științelor. În: Revista Akademos, 2011, nr. 2 (21) iunie, p. 109 -114.
43. Garrido J. Fundamente ale educației comparate. București E.D.P. RA, 1995. 229 p.
44. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
45. Hattie J. Învățarea vizibilă - Ghid pentru profesori. București: Trei, 2014. 408 p.
46. Hügli A., Lübcke P. Filosofia în secolul XX: Fenomenologia, Hermeneutica, Filosofia Existenței Teoria critică. Vol. I. București: All Educational, 2003. 523 p.
47. Hügli A., Lübcke P. Filosofia în secolul XX: Teoria Științei, Filosofia Analitică. Vol. II. București: All Educational, 2003. 502 p.
48. Ilica A. Pedagogi români. Medalioane și interviuri. București: Didactică și Pedagogică, 2015. 464 p.
49. Jinga I., Istrate E. Manual de Pedagogie. București: All, 2008. 567 p.
50. Joita E. Știința educației prin paradigme. Iași: Institutul European, 2009. 352 p.
51. Kant I. Critica rațiunii practice. București: Paideia, 2003. 164 p.
52. Lecourt D. Dicționar de Istoria și Filosofia Științelor. Iași: Polirom, 2009. 1501 p.
53. Manolache A. ș. a. Dicționar de pedagogie. București: Didactică și Pedagogică, 1979. 480 p.
54. Manual de Diagnostic și Statistică a Tulburărilor Mentale. București: Asociația Psihiatrilor Liberi din România, 2003. 943 p.
55. Marcus S. Paradigme Universale. Pitești: Paralela 45, 2011. 1103 p.
56. Marin C. Filosofia antică greacă și romană. Iași: Universității „Al. I. Cuza”, 1994. 326 p.
57. Montessori M. Metoda pedagogiei științifice aplicată în educația copiilor mici. București: Editura Cartea Românească, 1922. 239 p.
58. Neacșu I. Instruire și învățare. București: Didactică și Pedagogică, 1999. 283 p.
59. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Aramis, 2003. 575 p.
60. Noica C. ș.a. Istoria filosofiei moderne. București: Tess, 1996. 542 p.
61. Noveanu E. ș. a. Științele Educației, Dicționar Enciclopedic. Vol.I. București: Sigma, 2007. 694 p.
62. Noveanu E., ș. a. Științele Educației. Dicționar enciclopedic. Vol. 2. București: Sigma, 2007. 1294 p.
63. Oprescu N. Pedagogie. București: Fundației România de Măine, 1996. 404 p.
64. Pascaru A. Preocupări epistemice privind cadrul societății bazate pe cunoaștere. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice a Academiei de Științe a Moldovei, 2014, nr. 2(165), p. 137-145

65. Patrașcu D. ș. a. Metodologia Cercetării Creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p.
66. Pânișoară I.- O. Profesorul de succes. Iași: Polirom, 2009. 332 p.
67. Pârvu I. Cum se interpretează operele filosofice. București: Punct, 2001. 74 p.
68. Pârvu I. Introducere în epistemologie. București: Științifică și Enciclopedică, 1984. 468 p.
69. Pârvu I. Istoria Științei și Reconstrucția ei conceptuală, antologie. București: Științifică și Enciclopedică, 1981. 528 p.
70. Pâslaru VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003. 230 p.
71. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar - artistice. București: Sigma, 2013. 198 p.
72. Pâslaru VI. Tipurile de cunoaștere umană vs. educația artistic - estetică. În: Revista Univers Om, 2015, nr. 7, p. 13-15.
73. Pâslaru VI. Abordarea epistemică a educației axiologice. În: Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. p. 6-22.
74. Peters E. F. Termenii Filozofiei Grecești. București: Humanitas, 1993. 325 p.
75. Popa M. Comprehensiune și devenire. Timpul - Factor al unității stilistice. În: Revista de Filosofie a Academiei Române, 2016, Tomul LXIII, nr. 2, p. 158-167.
76. Quine W. V. O. Două dogme ale empirismului. Epistemologie. Orientări contemporane. București: Politică, 1974. 426 p.
77. Rousseau J.-J. Emil sau despre educație. București: Didactică și Pedagogică, 1973. 471 p.
78. Russel B. Problemele filosofiei. București: All, 1999. 110 p.
79. Sălăvăstru C. Logică și limbaj educațional. București: Didactică și Pedagogică, 1995. 312 p.
80. Schnädelbach H., Martens E. Filosofie. Curs de bază. București: Științifică, 1999. 656 p.
81. Silaghi D. Moralitatea - o problemă contemporană. În: Revista de Filosofie a Academiei Române, 2016, Tomul LXIII, nr. 2, p. 141-150.
82. Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău: Combinatul poligrafic. 2006. 176 p.
83. Stan E. Pedagogie postmodernă. București: Institutului European, 2004. 162 p.
84. Stanciu I. Gh. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. Iași: Institutul European, 2006. 303 p.
85. Stanciu Gh. O istorie a pedagogiei universale și românești. București: Didactică și Pedagogică, 1977. 396 p.

86. Surdu A., Bălan S. Studii de Teoria Categoriilor. Vol. I. București: Academiei Române, 2009. 360 p.
87. Ștefan M. Lexicon Pedagogic. București: Aramis Print, 2006. 383 p.
88. Toma S. Autoeducația - sens și devenire. București: Didactică și Pedagogică, 1983. 130 p.
89. Troianowski L. Conflictul dublu al valorilor: între globalizare și tradiție. În: Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice a Academiei de Științe a Moldovei, 2014, nr. 1, p. 122-131.
90. Tudosescu I. Acțiunea socială eficientă. București: Fundației România de mâine, 2000. 200 p.
91. Țvircun V. Consemnarea istoricității în pedagogie. În: Euromentor, Vol. II, 2012, nr. 1, p. 20-29.
92. Văideanu G. Educația permanentă - principiu filosofic și organizator al învățământului contemporan. În: Pedagogie - ghid pentru profesori, Vol. 1, p. 204-218. Iași: Universității „Al. I. Cuza”, 1982. 390 p.
93. Zamfir C, Vlăsceanu L. (coord.) Dicționar de sociologie. București: Babel, 1998. 752 p.
94. Wittgenstein L. Tractatus logico - philosophicus. București: Humanitas, 2012. 224 p.

În limba străină:

95. Archambault R. Philosophical Analysis and Education. În: „International Library of the Philosophy of Education”. Volume 1. London and New York: Routledge, 2010. 232 p.
96. Arthur J. ș.a. Research Methods and Methodologies in Education. California: Sage, 2013. 417 p.
97. Avanzini G., Mougnotte A. Penser la philosophie de l'éducation. Lyon: Chronique Sociale, 2012. 181 p.
98. Avram (Caravețeanu) F. O., Budui R. **Discussing Normativity in Educational Sciences. În: Man, a perpetual challenge, Psychological, pedagogical and social dimensions. Materialele conferinței naționale cu participare internațională, Universitatea Ovidius din Constanța, 2013, p. 55 - 58.**
99. Avram F. (Caravețeanu). **The scandinavian model in the organisation of the romanian educational system during the interwar period. În: Dice. Diversité et identité culturelle en Europe, București: 2015, Vol. 12/2, p. 179 - 188.**

100. **Avram F. (Caravețeanu) The Educational Principles, Norms of Educational Theory and Practice. În: Tehnici și practici psihologice. Materialele conferinței internaționale „De la cunoaștere la intervenție în psihologie”. Constanța: Universitatea Ovidius, 2015, p. 31 - 42.**
101. Ayer A. J. The Problem of Knowledge. În: Knowledge: Readings in Contemporary Epistemology, S. Bernecker, F. Dretske: Oxford UP, 2000, p.7-11, 608 p.
102. Bachelard G. Le nouvel esprit scientifique. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. 183 p.
103. Baillerot J. La Société pédagogique: Action pédagogique et contrôle sociale. Paris: Presses Universitaire de France, 1982. 223 p.
104. Bailly A. Dictionnaire Grec - Français. Paris: Hachette, 2000. 2230 p.
105. Beebe H. ș. a. The Oxford Handbook of Causation. Oxford: Oxford University Press, 2012. 790 p.
106. Berthelot J.-M. Épistémologie des sciences sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 2012. 593 p.
107. Böhme G. N. The Knowledge Society. The Growing impact of Scientific Knowledge on Social Relations. În: Sociology of Sciences. Dordrecht: Reidel Publishing Company, 1986. 216 p.
108. Cauly O. Comenius. Paris: Éditions du Félin, 1995. 342 p.
109. Cellerier L. Esquisse d'une Science Pédagogique: Les faits et les Lois de L'Éducation. Paris: Hard Press Publising, 2013. 420 p.
110. Champy Ph., Étévé Ch. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris: Retz, 2005. 1104
111. Cheng E. C. K. Knowledge Management for School Education. Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer, 2015. 92 p.
112. Cohen L. ș.a. Research Methods in Education. London and New York: Routledge, 2011. 758 p.
113. Compayré G. Histoire de la Pédagogie. Paris: Elibron Classics, 1915. 511 p.
114. Crotty M. The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in The Research Process. Sidney: Sage, 1998. 247 p.
115. Culverwell E. P. The Montessori Principles and Practice. London: G. Belle and Sons LTD, 1913. 304 p.
116. De Landsheere V. L'éducation et la formation: Science et pratique. Paris: PUF, 1992.734 p.

117. Dewey J. *The School and Society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1915. 164 p.
118. Drevillon J. *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, Paris, PUF, 1980. 360 p.
119. Durkheim E. *Education et Sociologie*, Paris: PUF, 2012. 130 p.
120. Einstein A., Infeld L. *The Evolution of Physics*. New York: Simon & Schuster, 2007. 302 p.
121. Frazer B., Tobin K. *Second International Handbook of Science Education*. London, New York: Springer, 2012. Vol. 1. 734 p.
122. Frazer B., Tobin K. *Second International Handbook of Science Education*. London, New York: Springer, 2012. Vol. 2, 1564 p.
123. Hannoun H. *Propos Philosophiques sur L'Éducation*. Paris: L'Harmattan, 2002. 149 p.
124. Hardie C.D. *Truth and Fallacy in Educational Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 166 p.
125. Hattie J. *Visible Learning For Teachers*. London: Routledge, 2011. 296 p.
126. Hirst P.H., Peters R.S. *The Logic of Education*. London: Routledge, 2012. 143 p.
127. Houssaye J. *Éducation et philosophie*. Paris: ESF éditeur, 1999. 302 p.
128. Houssaye J. *La Pédagogie Traditionnelle*. Paris: Editions Fabert, 2014. 373 p.
129. Houssaye J. *Nouveaux pédagogues. Pédagogues de la Modernité*. Paris: Éditions Fabert, Vol.2, 2007. 524 p.
130. Houssaye J. *Premiers Pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. Paris: ESF éditeur, 2002. 438 p.
131. Houssaye J. *Quinze pédagogues*. Paris: Editions Fabert, 2015. 717 p.
132. Jacob A. *Encyclopédie philosophique universelle. L'Univers Philosophique. Tome 1*. Paris: PUF, 1998. 2032 p.
133. Kohler R., Jean Piaget. *De la Biologie à l'Épistémologie*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009. 141 p.
134. Kotarbinski T. *Praxiology – An introduction to the sciences of efficient action*. London: Pergamon Press, 1965. 226 p.
135. Krotky É. *Former L'Homme*. Paris: Publication de la Sorbonne, 1996. 392 p.
136. Kuhn Th. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2012. 217 p.
137. Lalande A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. 1323 p.

138. Lapie P. La Science française, tome 1. Paris: Ministère de l'instruction publique et les beaux-arts, 1915. 30 p.
139. Lavelle L. Introduction à l'ontologie. Paris: Félin, 2009. 199 p.
140. Lecourt D. La Philosophie des Sciences. Paris: Presses Universitaires de France, 2001. 127 p.
141. Legendre R. Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 3e édition, Quebec: Guerin, 2005. 1554 p.
142. Le Moigne J.-L. Le Constructivisme. Paris: L'Harmattan, 2002. 362 p.
143. Le Moigne J.-L. Les Epistémologies constructivistes. Paris: Presses Universitaires de France, 1995. 127 p.
144. Lichtman M. Qualitative Research in Education. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications Inc., 2013. 341 p.
145. Locke J. Quelques Pensées sur L'Éducation. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2007. 384 p.
146. Lyotard J.-F. La Condition Postmoderne: Rapport sur le savoir. Paris: Édition de Minuit, 1979. 109 p.
147. Lyotard J.-F. La Phénoménologie. Paris: PUF, 2011. 132 p.
148. Maritain J. Pour une philosophie de l'éducation. Paris: Parole et Silence, 2012. 220 p.
149. Mayo C. Pestalozzi and his Principles. London: Marchall Hamilton, Kent and Ko., Paternoster Row R. C. 1890. 228 p.
150. McGuigan J. Modernity and Postmodern Culture. New York: Open University Press, 2006. 216 p.
151. Mialaret G. Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2010. 185 p.
152. Mialaret G. Les Methodes de Recherches en Sciences de L'Éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2004. 127 p.
153. Mialaret G. Sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2006. 287 p.
154. Mialaret G. Les Sciences de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2011. 127 p.
155. Mialaret G., Vial J. Histoire Mondiale de L'Éducation. Tome 1. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. 366 p.
156. Mialaret G., Vial J. Histoire Mondiale de L'Éducation. Tome 2. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. 421 p.

157. Mialaret G., Vial J. Histoire Mondiale de L'Éducation. Tome 3. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. 356 p.
158. Mialaret G., Vial J. Histoire Mondiale de L'Éducation. Tome 4. Paris: Presses Universitaires de France, 1981. 558 p.
159. Morin E. Introduction à la pensée complexe. Paris: Éditions du Seuil, 2005. 158 p.
160. Morrison R. Causation in Educational Research. London, New York: Routledge, 2009. 227 p.
161. Moser B. The Oxford Handbook of Epistemology. Oxford, New York: Oxford University Press, 2002. 595 p.
162. O'Conner D. J. An introduction to Philosophy of Education. London: Routledge & Kegan Paul, 1957. 148 p.
163. OECD Knowledge Management in the Learning Society. Education and Skills. Paris: OECD Publications Service, 2000. 257 p.
164. Ornstein A., Hunkins F. Curriculum Foundations, Principles and Issues. Sixth Edition, Pearson New International Edition. Essex: Pearson Education Limited, 2014. 326 p.
165. Pâslaru VI. The Theory of Artistic - Aesthetic Education Versus Arts Didactics. În: Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern education. TI. Pensylvania: IGI Global, 2016. p. 66 - 93.
166. Petitat A. ș. a. Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation. Éducation et Sociétés. Paris, Bruxelles: de boeck, 2003, nr. 1. 203 p.
167. Piaget J. Logique et connaissance scientifique. Encyclopédie De La Pléiade, 2e édition, mise à jour. Paris: Éditions Gallimard, 1967. 1345 p.
168. Piaget J. Psychologie et épistémologie. Paris: Denoel, 1970. 192 p.
169. Piaget J. The Principles of Genetic Epistemology. London and New York: Routledge, 2011. 95 p.
170. Pinar W. F. ș. a. Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. Studies in the Postmodern Theory of Education, vol. 17. New York: Peter Lang, 2008. 1143 p.
171. Pinar W. F. Intenational Handbook of Curriculum Research. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. 704 p.
172. Popper K. Conjectures and Refutations. London and New York: Routledge, 2002. 582 p.
173. Popper K. R. The Logic of Scientific Discovery. London and New York: Routledge, 2002. 513 p.

174. Quine W. Van O. Epistemological Relativity and other Essays. New York , London: Columbia University Press, 1969. 200 p.
175. Reboul O. La Philosophie de l'Éducation. Paris: PUF, 1989. 127 p.
176. Reynolds N., Szabó M. T. Key Competences in the knowledge Society. Brisbane: Springer, 2010. 457 p.
177. Scheffler I. Le langage de l'éducation. Paris: Klincksieck, 2003. 146 p.
178. Scheffler I. Conditions of Knowledge. Chicago: University of Chicago Press, 1978. 128 p.
179. Scheffler I. Reason and Teaching. London: Routledge, 2014. 218 p.
180. Schneider-Wizony O., Sachot M. Normes et Normativité en Éducation. Entre tradition et rupture. Paris: L'Harmattan, 2011. 185 p.
181. Siegel H. Rationality Redeemed: Further Dialogues on an Educational Ideal. London: Routledge, 1996. 245 p.
182. Siegel H. The Oxford Handbook of Philosophy of Education. Oxford, New York: Oxford University Press, 2012. 548 p.
183. UNESCO Les Modalités d'apprentissage en autodidaxie (Le rapport finale de la reunion européenne). Paris: UNESCO, 1980. 213 p.
184. Van Zanten A. ş. a. Dictionnaire de l'éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 2008. 705 p.
185. Weber M. Methodologies of Social Sciences. London: Tramnsaction Publishers New Brunswick and London, 2011. 256 p.
186. Weert T. J. Education and the Knowledge Society. Information Technology Supporting Human Developpement. IFIP, UNESCO, New York: Springer, 2015. 230 p.

Resurse online:

187. Augustinus Hiponensis. De vera Religione liber unus
http://www.augustinus.it/latino/vera_religione/vera_religione_libro.htm (vizitat la 30. 11. 2015)
- 188. Avram (Caraveţeanu) F. Education Epistemology - A Border Subject in The Context of New Social Sciences. În: Materialele Conferinţei „International Conference Education and Psychology Challenges - Techers for the Knowledge Society”, 3RD Edition, EPC-TKS 2015. Sciences Direct, Procedia Social and**

- Behavioral Sciences, p. 276-279.**
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815049423>
- 189. Avram (Caravețeanu) F. Defining Normativity in Educational Sciences as a field of Research. În: Materialele Conferinței „2-nd Cyprus International Conference on Educational Research”, Cyprus, 2013. Procedia, Science Direct, Social and Behavioral Sciences, p.766-771.**
http://www.researchgate.net/publication/270848916_Defining_Normativity_in_Educational_Sciences_as_a_Field_of_Research
- 190. Avram (Caravețeanu) Florentina Olimpia , Budui Ramona, Discussing Normativity in Education Sciences. În: Materialele Conferinței „International Conference on Education and Social Sciences”, 3 - 5 February 2014, Istambul, Turkey , INTCESS14 abstracts from Ocerint, Science Direct, THOMSON REUTERS CONFERENCE, Proceedings Citation Index. <http://science.thomsonreuters.com/mijl/> <http://www.ocerint.org/index.php/digital-library>**
191. Carroll, J. W. Laws of Nature, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Spring 2012 Edition, Edward N. Zalta (ed.) <http://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/laws-of-nature/> (vizitat în 6.09.2015) vizitat la 25.08. 2015).
192. Călinescu M. ș.a. Managementul cunoașterii. Suport de curs.
<http://teste-scoala.ro/kwp/wp-content/uploads/2012/05/9-curs-achizitionat-de-F.C.U.H.C.-managementul-cunoasterii.pdf> (vizitat la 25. 01. 2016).
193. Hansson, S. O. „Science and Pseudo-Science”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/pseudo-science/> (vizitat la 13. 07 2015).
194. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision, 2016;
<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en> (vizitat la 16.01. 2016).
195. Lévy-Leblond J.-M., «loi physique», *Encyclopedia Universalis*
<http://www.universalis.fr/encyclopedie/loi-physique/> (vizitat în 23.08.2015).
196. Towards knowledge Societies. UNESCO Publishing, 2005, 226 p.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> (vizitat la 10.01. 2016).

ANEXE

Anexa 1. Glosar de termeni

Axiomă – construcție epistemologică exprimată la nivel de adevăruri fundamentale, aflată la baza teoriilor și practicilor pedagogice (educației, instruirii etc.), care nu mai trebuie demonstrată, constituind logica acestora, susținută conceptual și metodologic, în sensul paradigmei curriculumului [29, p. 201-202].

Cunoașterea pedagogică – „reprezintă un concept pedagogic operațional”, [29, p. 712], reprezintă un tip specific al cunoașterii științifice aplicat în domeniul științelor educației, ca parte a științelor socioumane. Desemnează, din punct de vedere epistemologic, acele cunoștințe, care decurg din interacțiunea rezultată între subiectul cercetător (cel care educă) cu obiectul supus cercetării/investigației pedagogice de tip științific – înțelesă ca și cunoaștere a obiectului: educația, instruirea, proiectarea educației și a instruirii. Este urmarea interacțiunii dintre subiectul și obiectul cunoașterii. Presupune realizarea saltului epistemic de la empiric la teoretic, de la cunoștințe de tip empiric – teaurizate de-a lungul istoriei pedagogiei, prin experiențe paideutice exemplare (care au „meritat” din punct de vedere axiologic, valoric, să fie reținute și perpetuate), la cunoștințe de tip teoretico-experimentale, investigații directe – fundamentale – realizate printr-un proces de generalizare și abstractizare, prin construirea unor concepte, axiome, principii și legi, reguli etc., precum și prin paradigme, prin fixarea genetică și logică a obiectului cercetării (educația). Acest demers de tip epistemologic poate fi realizat printr-o cercetare de tip istoric și logic (hermeneutic). Demersul unei cercetări specifice a cunoașterii (a tipurilor de cunoaștere) pedagogice se realizează ținând seama de toate tipurile de cunoaștere, care se regăsesc în interiorul câmpului epistemic al educației la nivelul: 1) tipurilor de cunoaștere pedagogice: operaționale, de bază, declarative, procedurale, propoziționale; 2) decelarea sau integrarea „interdependenței” sau corelației care există între „dimensiunea obiectivă (funcțiile generale ale educației și structura de bază a educației) și cea subiectivă (finalitățile educației)”; 3) optimizarea oricărei activități în termeni de eficiență socială și de „justificare pedagogică”; 4) întemeierea/validarea cunoașterii pornind de la enunțuri acceptate social – raportat la criteriile epistemologice, deontologice, axiologice – proprii societății, culturii la care acea societate se raportează. Este implicată o raportare axiologică, modele, informații și aserțiuni (cunoașterea de tip propozițional); nivelul logic, concepte, raționamente, axiome, principii – enunțuri de maximă generalitate); 5) Din perspectivă istorică: într-o abordare istorică pot fi valorificate trei tipuri de cunoștințe: a) preștiințifice; b) științifice; c) metaștiințifice.

Epistemologie – Termenul desemnează „studiul critic al cunoașterii, al fundamentelor sale, al principiilor și al metodelor acesteia, al concluziilor și al condițiilor de validitate al propozițiilor acesteia”, după cum statuează R. Legendre în dicționarul său [141, p. 606]. De asemenea, din perspectivă filosofică, conceptul desemnează studiul filosofic critic asupra specificului cunoașterii științifice [ibidem, p. 606]. În spațiul francez, A. Lalande desemnează prin acest concept, filosofia științelor cu un sens specific și anume, „ studiul critic al principiilor, al ipotezelor și al rezultatelor diferitelor științe, cu scopul de a determina originea lor, din punct de vedere logic, valoarea lor, implicațiile lor obiective.” Autorul francez diferențiază epistemologia de teoria cunoașterii, deși cea dintâi este o propedeutică a celei din urmă, precum și un domeniu auxiliar indispensabil celei d-a doua, prin aceea că studiază cunoașterea în profunzime și a posteriori, în cadrul diferitelor științe și prin raportare la diversitatea obiectelor de studiu ale acestora. În spațiul anglo-saxon, termenul englez „epistemology” este frecvent folosit pentru a desemna ceea ce semnifică „teoria cunoașterii sau gnoseologie”, în sensul termenului german „Erkenntnis theorie”. A. Lalande specifică faptul că diferențind între *Epistemologie* și *Teoria cunoașterii*, este necesară o extindere a sensului primului termen, în așa fel încât acesta să cuprindă și psihologia științelor deoarece, „studiul dezvoltării lor reale nu poate, fără îndoială, să fie separat de critica logică a acestora”. Această diferențiere dintre epistemologie și teoria cunoașterii, din cultura franceză, ne este însă, una uzuală (acceptată, utilizată) și în alte spații culturale, cum ar fi cel englez sau italian. M. Baldwin propune ca prin termenul „epistemologie” să se desemneze, în sensul său cel mai general, „originea, natura și limitele cunoașterii”, iar termenul de gnoseologie să semnifice „analiza sistematică a conceptelor utilizate de gândire pentru a interpreta lumea”, incluzând în aceasta și critica cunoașterii, considerată din perspectiva valorii sale ontologice. Conform Dicționarului Enciclopedic al educației și al formării [110, p. 377-378], epistemologia este studiul critic al principiilor, al ipotezelor și al rezultatelor diferitelor științe”. Din perspectiva autorilor acestui dicționar, epistemologia (aplicată în domeniul științelor educației) este înțeleasă ca „studiul, deopotrivă istoric și critic al disciplinelor cercetării științifice” și este necesară dacă vrem să integrăm acțiunea educativă într-un proiect referitor la viața trecută și cea prezentă a științelor”. Cu referire la diferitele didactici, C.D. Prinborgne și colaboratorii [110, p. 378] avansează ideea unei epistemologii ca studiu critic al principiilor și al abordărilor respectivelor discipline. Studiul epistemologic este mai întâi critic și istoric dar el poate fi și aplicat. Prin epistemologie aplicată se desemnează „constituirea noilor conținuturi de învățământ de tip științific, cum ar fi construcția conceptelor, determinarea nivelului acestora de maturare de claritate, elucidarea problemelor”.

Legi pedagogice – reprezintă conexiuni de maximă generalitate existente în plan funcțional-structural, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ [24, p. 217].

Legi – semnificația epistemologică a legilor, în științe, este aceea de enunțuri ale unei relații necesare și universale între fenomene, care permite deopotrivă, explicația și predicția. „Un mare număr al legilor științifice, în mod special în științele socioumane, sunt legi statistice” și exprimă o legătură probabilă între fenomene [137, p. 846-847].

Management al cunoașterii (knowledge management) - reprezintă o strategie de management, care folosește informația și cunoașterea pentru a crește performanța, a optimiza conducerea și funcționarea în cadrul organizațiilor. Managementul cunoașterii are drept scop să sprijine organizațiile în vederea creării unei structuri optime care stochează (depozitează, înmagazinează), creează și aplică cunoașterea atât în scopul rezolvării de probleme, cât și pentru dezvoltarea sustenabilă a organizației. Aplicarea managementului cunoașterii la educația din cadrul școlii, poate ajuta instituțiile școlare să-și îmbunătățească capacitățile de planificare și să facă față mai bine la schimbările generate de reformele recente din educație. Managementul cunoașterii ajută, deopotrivă, școala ca organizație - să genereze calitatea în educație, în vederea realizării unei educații și a unor servicii de calitate pentru toți actorii implicați în câmpul educației. În măsura în care școala dorește (își propune) să facă față pe piața competitivității muncii, și să se susțină în cadrul reformei sistemului de învățământ, ar putea să instituționalizeze un mecanism propriu - ca bază a unui management al cunoașterii - constituit din predare și învățare. Pentru a face față acestor schimbări, este nevoie ca școlile să refacă/reconstruiască curriculumul, instruirea și evaluarea, incluzând integrarea informației și a cunoașterii în vederea sustenabilității burselor practicienilor implicați în educație - ca actori activi ai acesteia, în cadrul unui mediu sau cadru global constituit/fondat pe învățare [107, p. 7-8].

Normativitatea pedagogică – constituie dimensiunea valorică a activităților pedagogice (de educație, de instruire etc.), care concentrează și exprimă un ansamblu de cerințe funcționale în proiectarea și realizarea acestora la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, în sensul paradigmei confirmate istoric în prezent, paradigma curriculumului [29, p. 122].

Norma pedagogică/didactică – standard sau criteriu obiectiv, standard de reușită fixat la diferite nivele ale procesului de predare-învățare cu scopul evaluării gradului în care au fost atinse anumite obiective de către un grup de subiecți, indicând și validitatea unei planificări didactice sau relevanța unei situații pedagogice. O normă mai poate desemna și „criterii obiective pe care le utilizăm în vederea evaluării succesului unui număr mare de elevi sau a unui grup de școli (instituții)” [ibidem, p. 939].

„Norma pedagogică reprezintă un cadru de referință delimitat în contextul activității de proiectare și de realizare a educației/instruirii, care definește ceea ce trebuie să se întâmple la nivelul acțiunii educaționale/didactice” [24, p. 255]. Din punct de vedere etimologic, provine din latinul „norma”, al cărui prim sens este „echer”. Tema substantivului „norma”, în limba latină, semnifică „a cunoaște”, provenind de la verbul „noscere”, la care se adaugă sufixul „-ma”, care este de origine greacă. Din acest motiv, lingviștii consideră că acest cuvânt provine, prin intermediul limbii etrusce, din grecescul γνῶμον (în lb. gr. „care cunoaște”, „care discern”), constituit din aceeași rădăcină indo-europeană ca și cuvântul „noscere” și având același sens ca acesta. Termenul „gnomon” semnifică „un tip concret sau o formulă abstractă a ceea ce trebuie să fie, în tot ceea ce presupune o judecată de valoare: ideal, regulă, scop, model”, explică A. Lalande [137, p. 691]. Același termen mai semnifică, etimologic, și *persoana*, „care este capabilă de a discern”, „care cunoaște”, „care înțelege”, „care judecă”. În mod concret, reprezintă *persoana sau lucrul „care servește ca reper pentru cunoaștere”*. De aici, provine și primul sens – cel de *echer* –, care servește drept instrument de cunoaștere [180, p. 166].

Conceptul de normă trimite, în semnificația sa originală, către o perspectivă epistemologică. Acesta aparține unei serii de cerințe al căror prim sens face referință la un instrument, la un construct. La rândul său, acesta face referire la un concept abstract, care aparține matematicii, nu realității lumii exterioare. Este implicat în vederea înțelegerii lumii, realității, fiind înrudit ca sens cu alte noțiuni ca: *stathmê* (în lb. gr. „regulă” sau „cordon” de care se servesc muncitorii), *diabêtês* (fier de plumb), *kanôn* (regulă), *metron* (măsură). Termenul „normă”, în primul său sens, de *echer*, provine dintr-o operație de tip matematic, independentă de orice realitate corectă. Unghiul drept nu provine dintr-o observație a naturii. Acesta reprezintă un concept, care permite înțelegerea naturii. Semnificația termenului trimite la gnoseologia stoică și epicureică, deoarece, mai întâi Epicur, urmat apoi de Chrysippos, îl folosesc corelat termenului de cunoaștere a naturii („*gnomon*”). Grecesul „*prolēpsis*” cu semnificația de model teoretic (*a priori*) este valorificat în științele socioumane, deci și în gândirea pedagogică. Prin intermediul său nu numai că suntem predispuși să înțelegem realitatea, dar avem și posibilitatea cunoașterii profunde a acesteia prin intermediul utilizării unui reper normativ stabil.

În cadrul epistemologiei antichității grecești, acești termeni fac parte dintr-o serie de categorii ale cunoașterii, care nu se pot regăsi în realitatea nemijlocită, dar fără de care aceasta din urmă nu poate fi cunoscută. Cea mai mare parte dintre aceste categorii epistemice constituie criterii, reguli, canoane sau norme indispensabile gândirii. Inițial, acestea au făcut parte din matematică, din aparatul conceptual al acesteia. Ele au stimulat o cunoaștere *universală-mathesis universallis*, în sensul de activitate constituită în vederea cunoașterii pe baza unor reguli și norme

extrem de riguroase. Inițial, sensul grecesc al termenului „*normă*” trimite la valoarea epistemică a acestuia. Totuși, originea acestui cuvânt provine din limba și cultura latină. În timp ce tradiția culturală greacă (antică) explică lumea (realitatea), prin intermediul unor categorii abstracte, filosofice, în cadrul culturii latine, „*norma*” capătă conotații instituționale și, mai ales, juridice. În acest sens, *norma* devine sinonim cu „*regula*”, cuvânt care are semnificații (același sistem de semnificații) cu „*lex*” - *lege* și cu „*formula*” - „*formulă*”. Sensurile acestor termeni se vor clarifica pe măsură ce (în spațiul) juridic: „*formula*” va căpăta semnificații legate de formele concrete după care trebuiau prezentate, redactate și reglate o serie de acțiuni din domeniul juridic. „*Formula*” reprezintă, în particular, direcția pe care pretorul o dădea părților (aflate într-un litigiu) și care trasa judecătorului misiunea pe care acesta o avea de îndeplinit. Comparând cele două spații culturale - cel grec și cel latin, din perspectiva înțelegerii conceptului „*normă*”, putem afirma faptul că acesta este pentru domeniul dreptului, ceea ce criteriul - *kritêrion*, înțeles în sensul de criteriu de științificitate al unui domeniu de cunoaștere, reprezintă, pentru întemeierea cunoașterii printr-un fundament științific semnificativ, într-un anumit domeniu de cercetare a realității.

În plan epistemic, cele două concepte - de „*normă*” și de „*criteriu*” (în sensul grec) - au sensuri înrudite. Ele semnifică autorizarea unei judecăți apreciate ca fiind adevărată, pe baza unui criteriu „obiectiv”, cu caracter *nearbitrar, nonsubiectiv*. Asemenea criteriului (*kritêrion*), care face trimitere la caracterul științific al unei aserțiuni, norma are un caracter mediator. Norma are valoarea de factor principal intermediar, disponibil ca și criteriu, care reglementează acțiunea.

Principii pedagogice - „reprezintă norme cu valoare strategică și operațională, care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și procesului de învățământ” [24, p. 298].

Principiile didactice - „reprezintă nivelul programării didactice, care vizează eficiența activității didactice/educative, proiectată și realizată în cadrul corelației profesor-elev, prin acțiuni concrete de predare-învățare-evaluare” [24, p. 298].

Principiile procesului de învățământ - reprezintă „imperative categorice cu valoare axiomatică, științifică și morală, care ordonează proiectarea și realizarea instruirii la intersecția (întrepătrunderea) dintre acțiunea educațională și acțiunea didactică” [24, p. 299].

În domeniul epistemologiei, principiul desemnează o propoziție inițială de la care pornește un raționament, noțiune esențială care este de tip a priori în ordinea cunoașterii, cu titlul de adevăr sau de ipoteză de bază, „susceptibilă de a fi confirmată sau infirmată, și pe care se sprijină dezvoltarea unui domeniu de cunoaștere și de activitate” [137, p. 1075].

În domeniul logicii – principiul desemnează o „propoziție fundamentală (evidentă și nedemonstrabilă), care stă la baza unui raționament logic și din care decurg, cu necesitate, alte propoziții, în cadrul unui proces deductiv” [Ibidem, p. 1075].

Principii ale educației – propoziții generale care decurg atât din cercetarea, cât și din procesul educației [Ibidem, p. 1075].

Principiile procesului de învățământ – „teze teoretice care exprimă condițiile cele mai generale în care acțiunea educativă a unui profesor poate avea asupra elevului efectele instructive și formative scontate; idei călăuzitoare pentru organizarea și conducerea activității didactice” [29, p. 910].

Regulile pedagogice reprezintă enunțuri sub forma unor norme și principii care trebuie respectate în aplicarea unei metode, în prezentarea unei abordări (sau paradigme), a unui procedeu pedagogic [137, p. 1169].

„O regulă decurge, uneori, dintr-o lege și, în acest sens, cea dintâi o clarifică pe cea de-a doua și, în raport cu care legea reprezintă un enunț cu un grad mai mare de generalitate” [137, p. 1169].

Regulă constitutivă/normativă – „O regulă este constitutivă prin raportare la o anumită formă de activitate, atunci când nerespectarea ei (ignorarea ei) privează acele activități de caracteristicile lor proprii, distinctive. [ibidem, p. 1169]. Reglementează acțiunea, modul particular în care trebuie acționat, determină modalitatea de acțiune într-un context specific [ibidem, 1169].

Societate a (societăți ale) cunoașterii (knowledge society, knowledge societies) - Societățile cunoașterii desemnează capacitățile (potențialul) de a identifica, produce, transforma, disemina și folosi informația pentru a o răspândi și a o folosi cu scopul construirii și aplicării cunoașterii în vederea dezvoltării umane [196, p. 27]. Conceptul de *societăți ale cunoașterii* s-a constituit prin raportare la, și odată cu apariția societății globale. Aceasta din urmă ajunge la plenitudinea semnificațiilor sale în măsura în care facilitează dezvoltarea unor societăți ale cunoașterii și își fixează finalitatea de a tinde către dezvoltarea umană bazată pe drepturile omului. Acest obiectiv este și mai important începând cu cea de-a treia Revoluție Industrială - Revoluția noilor tehnologii și cu noua etapă a globalizării, care o însoțește. În concepția UNESCO, „construcția societăților cunoașterii deschide calea către umanizarea procesului globalizării” [ibidem, p. 27]. Societatea contemporană poate fi descrisă ca o societate a cunoașterii bazată pe pătrunderea, în toate sferele vieții, a cunoașterii științifice. Pătrunderea științei în viața de zi cu zi este descrisă astfel [ibidem, p. 27]: 1) ca o pătrundere - în toate sferele activității sociale - a cunoașterii științifice, proces denumit „scientizare” (scientisation); 2) ca o înlocuire a celorlalte forme ale cunoașterii, de către cunoașterea științifică; 3) ca o pătrundere a

științei - înțeleasă ca forță de producție imediată; 4) ca o diferențiere a unor forme noi ale acțiunii politice (e.g. apariția și dezvoltarea unor politici ale științei și ale educației); 5) dezvoltarea unui sector nou de producție reprezentat de producerea științei (producția științifică); 6) schimbarea structurilor puterii facilitată de dezbateră privind *noile tehnologii*; 7) emergența intelectualilor ca o nouă clasă socială [107, p. 20]. Conceptul de cunoaștere a cunoscut, de asemenea, în cadrul celei de-a treia „etape a Revoluției industriale”, [196, p. 27], o extindere a conceptului clasic aristotelic de cunoaștere (mutația se produce – de la conceptul aristotelic al cunoașterii înțeleasă ca *epistemè*, la cunoașterea înțeleasă în sensul de *techné*) [163, p. 14-15], care capătă o transformare semnificativă – de la cunoașterea științifică de tip teoretic, se avansează către un concept operațional al cunoașterii („new knowledge”). Învățarea pe tot parcursul vieții, ocupă un rol important în viața de zi cu zi - noua cunoaștere este creată și aplicată în acest nou context al vieții, care are la bază învățarea. Rolul învățării este acela de a dezvolta cunoașterea operațională – în vederea creșterii performanței profesionale . Etapele care caracterizează activitatea instructiv-educativă a profesorului, în cadrul societății cunoașterii sunt: a) a relaționa - a lucra cu cunoașterea; b) a crea - a extinde cunoașterea; c) a acționa - a pune în practică dezvoltarea unui concept operațional al cunoașterii;

O nouă pedagogie se dezvoltă, cu scopul de a face față provocărilor unei educații bazate pe învățarea extinsă în cadrul contextelor de viață diverse ale societății cunoașterii. Herrington, Oliver și Reeves (2002) [apud 181, p. XXXii], au definit un număr de zece principii de bază pentru dezvoltarea și evaluarea învățării bazate pe activitate autentică, prin raportare la viața reală, la experiența nemijlocită. Activitățile autentice trebuie să: 1) fie relevante în raport cu lumea reală sau în raport cu experiența nemijlocită; 2) să fie incorect definite și, astfel, să necesite din partea elevilor (studenților, educaților, în general) să defină și să clarifice sarcinile necesare în vederea realizării obiectivelor și activităților lor; 3) să implice sau să presupună sarcini complexe de investigare din partea educabililor – realizabile pe parcursul unei perioade de timp susținute; 4) Să ofere educabililor (elevilor, studenților etc.) oportunitatea de a examina sarcinile din perspective diferite, utilizând o varietate largă de resurse; 5) să ofere oportunitatea celor educați să colaboreze; 6) să ofere oportunitatea educabililor să-și exprime și să implice credințele lor, precum și valorile acestora în procesul de învățare; 7) să fie integrate și aplicate la mai multe subiecte (sau arii diferite de subiecte), precum și extinse dincolo de rezultatele unui domeniu specific; 8) să fie continuu integrate cu evaluarea; 9) să furnizeze (realizeze) produse de valoare în folos propriu, mai degrabă decât ca pregătire pentru altceva; 10) să permită afirmarea soluțiilor alternative, precum și a diversității rezultatelor.

Anexa 2. Evoluții ale cunoașterii normativității pedagogice/educației în istoria pedagogiei
[50, p. 156-163]

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etape: premodernă, preștiințifică, preparadigmatică (din Antichitate până în secolele al XV – XVI-lea)		
Prima manifestare, empirică a pedagogiei este una populară, bazată pe observații, idei spontan formulate, anonime, nesistematice, dar transmisibile și cu forță modelatoare: cugetări, maxime, sentințe intrate în folclorul pedagogic, ca limbaj preștiințific.	Exemplele sunt exprimate prin pilde, îndrumări, reguli.	Problematica educației este inclusă între reflecțiile, deducțiile, intuițiile filosofice asupra existenței umane.
Ideile pedagogice, ca reflecții individuale, au rezultat din observații empirice proprii și din raportarea la sistemul de idei generale asupra lumii, fără un consens, fiind o experiență redusă, cu slabe posibilități de comunicare, de analize comparative.	Nu sunt formulate încă paradigme, nefiind condiții, deși apar reflecții asupra diferitelor fapte educative comune, cazuri, idei, reprezentări empirice, generalizări intuitive, interpretări, tot filosofice asupra evidențelor sau explicații metafizice, formulări abstracte, ca opinii.	Formularea unei teorii pedagogice nu este un scop în sine, dar comunitățile devin conștiente de existența independentă a educației, de rolul ei, de nevoia unei preocupări distincte pentru individ și pentru ele.
	Situațiile atipice, de criză, sunt sesizate, explicate, respectate intuitiv, empiric, subiectiv prin mituri, practici ritualice, religioase.	Limitat, apar premise ale gândirii pedagogice, deși neștiințifice, începând o deschidere spre progrese epistemice.

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
Progresiv, se trece de la formularea de principii (cerințe generale) ale conceperii și realizării educației, la cea a paradigmelor (modele aplicative).	Progresiv, discursul pedagogic trece de la cel general și generos asupra dezvoltării copilului, la includerea de prescripții, paradigme, reguli, tehnici practice de realizare și cu prezentarea de proiecte aplicative, dar relativ viabile.	Modernitatea pedagogiei a început odată cu Iluminismul, ca epocă a emancipării omului, a activității lui de cunoaștere și de formare explicită.
Pedagogia trece la elaborarea de cunoștințe despre și pentru acțiunea cognitivă și educațională.		Progresiv, este abordată problematica esențială a conceperii și a realizării educației.
J.A. Comenius (1592-1670)		
Principiul posibilității individului de a se perfecționa prin educație	Paradigma Pampedia – prim proiect pedagogic, pansofic, al culturii universale, al educației permanente a tuturor, pentru ameliorarea condiției umane, prin reeducarea întregii societăți, prin reforme la nivelul ei.	Comenius este întemeietorul pedagogiei moderne, a elaborat teoria primului mare sistem de educație.
Principiul educării tuturor, prin cunoașterea a tot, despre toate (pansofia – înțelepciunea universală), prin omniprezența educației.	Paradigma finalității educației: pregătirea pentru viața de după moarte, dar printr-o bună formare pentru afirmarea prezentă.	Noua sa teorie este construită pe baza analizei critice a crizei între concepțiile, practicile scolastice depășite și schimbările în nevoile de educație ale epocii și în modul lor de realizare eficientă pentru toți.

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
J.A. Comenius (1592-1670)		
Principiul conformității educației cu natura, prin cercetarea naturii, în mod obiectiv, subiectiv, religios.	Paradigma educației conform naturii și prin ea, prin experiență proprie și în condiții nou concepute astfel, prioritar în școli pentru toți.	Sinteza reflecțiilor, principiilor formulate, s-a constituit într-o primă teorie pedagogică, reformatoare a didacticii.
Principiul cunoașterii prin corelația percepție-rațiune-reflecție.	Paradigma adaptării dimensiunilor, conținuturilor educației, nu a impunerii lor generale.	Lucrarea fundamentală „Didactica Magna”, 1657.
Principiul influenței factorilor formării: familia, comunitatea, școala, cultura.	Paradigma instruirii ca artă universală, de a-i învăța pe toți toate, indiferent de vârstă, mediu, ocupație.	Reforma didactică introdusă a fost verificată, dezvoltată, adaptată la specificul național, contextual, fiind aplicată și astăzi, în esența ei (finalități, conținuturi, principii, metodologie, organizare, evaluare).
Principiul priorității învățământului și al instrucției în educație.	Paradigma principiilor didactice specifice, formulate prin analize și reflecții.	Alte opere reflectă aplicarea proprie a teoriei formulate la contexte practice în Europa vremii (și în Transilvania).
J. Locke (1632-1704)		
Principiul moral este esențial: omul se naște liber, își formează propria experiență socială, dispune singur de rațiunea sa.	Paradigma tabulei rase: ideile nu sunt înnăscute, cunoștințele provin din experiența directă, senzorială, urmată de reflecție. Ideile vin ulterior, pe calea senzației și a reflecției.	Teoria cunoașterii empirice, practice, prin senzații, prin experiență directă.

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
J. Locke (1632-1704)		
Principiul educabilității – omul este o ființă educabilă. Educația modelează datele native și trebuie făcută în acord cu ele, pentru dezvoltarea lor liberă.	Paradigma moralității: diferențele între oameni și idei provin din experiențele proprii variate.	Teoria unității între educația fizică, cea morală și cea intelectuală.
Principiul cunoașterii pragmatice solicită, mai ales, formarea în situații problematice, rezolvarea de cazuri și experiențe conflictuale, pentru depășire, reflecții, exersare a virtuților.	Paradigma învățământului adaptat intereselor individului, dar și pragmaticii vieții reale.	Teoria educației morale, prin formarea gentlemanului, a individului cu maniere elegante, înțelept, virtuos, instruit, cu multă experiență.
	Paradigma celor trei educații fundamentale: fizică, morală, intelectuală – fiecare cu principiile și metodele sale.	Teoria educației centrate pe dezvoltarea concretă a copilului, fără alte scopuri, el fiind obiectul, propriul model și izvorul educației.
	Paradigma noului model de educator, el însuși un gentleman, în acord cu educația și instruirea preconizate.	Lucrări fundamentale: „Încercări asupra intelectului uman” (1690) și „Câteva cugetări despre educație (1693)
J.J. Rousseau (1712-1778)		
Principiul priorității cunoașterii empirice, prin simțuri, prin intuiție, prin contact direct, iar nu prin idei speculative.	Paradigma a educației în mediul natural, la țară, prin rupere de cultura și viața socială viciate; rolul educatorului fiind de asistare, facilitare, îndrumare, sprijinire doar, fără intervenție.	Lucrarea sa fundamentală „Emil sau despre educație”, 1762.

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
J.J. Rousseau (1712-1778)		
Principiul prioritar al conformității cu natura; în educație să se pornească de la cunoașterea copilului.	Paradigma laturilor educației (fizică, intelectuală, morală), raportate la treptele vârstelor.	Tocmai situația de criză, dată de rolul negativ al societății asupra educării, a generat specificul teoriei sale pedagogice, de esență iluministă.
Principiul dependenței formării morale, a moralității, de mediul socio-cultural în care se formează fiecare, iar scopul educației este reconstrucția omului social, după legile naturii, ale rațiunii, ale spiritualității.		Teoria noii educații conforme cu natura – copilul este bun de la natură, dar civilizația și societatea îl corup, îl țin sclav.
Principiile preconizate aparțin pedagogiei filosofice corelate cu concepția socială remarcată (a contractului social).		Teoria sa a influențat ulterior „Școala nouă” și a generat idei pentru pedagogia experimentală, din secolul al XX-lea.
J.H. Pestalozzi (1764-1827)		
Principiul cunoașterii în pedagogie, bazată pe observație asupra educației, reflecție și experimentare practică proprie.	Paradigma organizării acțiunilor celor trei educații în dezvoltarea omului: intelectuală, morală, fizică.	Teoria științifică a educației integrale, pentru toți copiii, pornind de la natura umană, nu de la cea socială. Este primul care descoperă contradicția care generează gândirea pedagogică: cea între proiectul educației universale și elementele, experiențele, situațiile particulare. Marchează trecerea de la romantismul pedagogic la pragmatism.

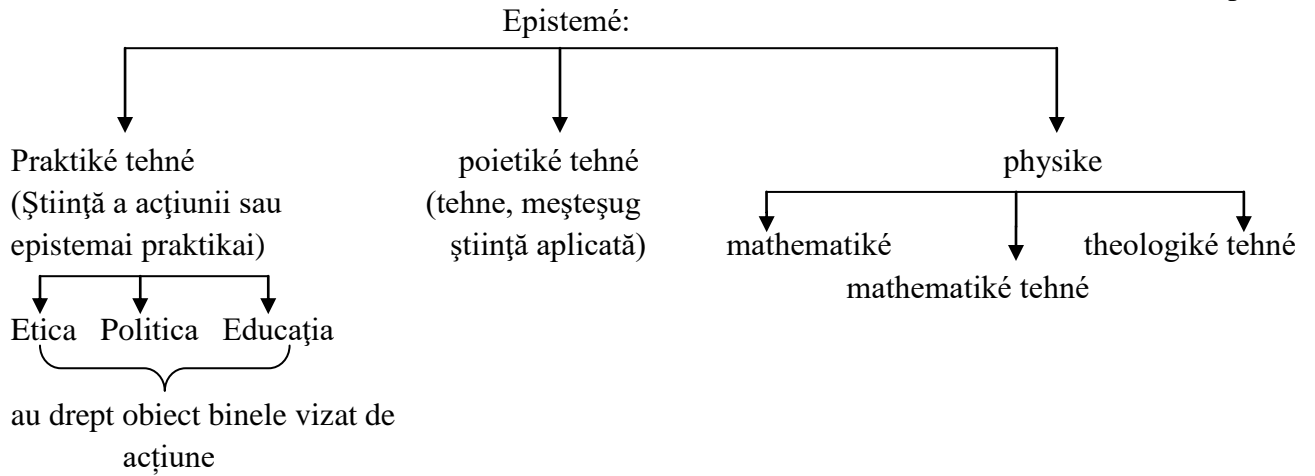
Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
J.H. Pestalozzi (1764-1827)		
Principiul raționalității și al premeditării, al planificării acțiunilor educaționale.	Paradigma practică a creării de unități de învățământ pentru verificarea anume a ideilor, metodelor, principiilor proprii de educare (cu caracter experimental).	A format teoria învățământului elementar (dar cu posibilități de generalizare), generând studii și practici experimentale pentru reconsiderarea instituțiilor implicate.
Principiul priorității instruirii formative, ca mijloc al educației intelectuale, prin exersarea proceselor de cunoaștere, prin rezolvarea de întrebări și probleme, iar nu prin transmiterea de cunoștințe.	Paradigma primului proiect al educației populare, bazată pe libertate, iar nu pentru elite.	Teoria selectării și formării speciale a educatorilor, pentru misiunea lor școlară și de culturalizare a comunității, a familiei.
Principiul îmbinării instrucției cu activitatea practică, productivă, în unități special organizate.	Paradigma întemeierii formării morale pe educația în familie (școala moralității și a statului) și nevoia înființării de clase speciale, anterioare școlii.	Lucrări fundamentale: „Leonard și Gertruda”, (1781) și „Cum își învață Gertruda copiii” (1801).
Principiul verificării puterii ideilor pedagogice mai ales, în cazurile atipice (copii cu probleme speciale de educație), provocând noi interpretări, rezolvări.	Paradigma metodicilor specifice pentru învățământul elementar, ca aplicare a principiilor sale teoretice la diferitele conținuturi ale instruirii, învățării.	

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
J.F. Herbart (1776-1841)		
Principiul fundamentării educației, a pedagogiei, a scopurilor ei, pe filosofia practică (etica) și pe psihologie (formarea reprezentărilor, a intereselor variate).	Paradigma instruirii bazate pe dobândirea virtuții și a intereselor variate.	Teoria fundamentării pedagogiei pe trei noțiuni fundamentale: guvernarea copilului, învățământul (ca formă de ocupație și realizare a intereselor) și educația morală.
Principiul formării intereselor (de cunoaștere, subiectiv-practice, morale și sociale), ca motoare ale dezvoltării specifice, la fiecare disciplină școlară.	Paradigma realizării educației morale prin fortificarea voinței, respectând anumite reguli (ca idei etice) și cu metode specifice (stimulare, îndemn, înfăptuire, întipărire a normelor etice).	Teoria „treptelor formale” ale lecției, bazate psihologic pe a percepție (procesul lărgirii cunoașterii noilor idei, cu ajutorul celor vechi).
Principiul intercorelării între conducerea copilului de către adult (prin restricții, constrângeri, supraveghere, asistare), instrucție și educația morală.	Paradigma celor patru trepte psihologice progresive, ca un algoritm procedural: claritatea (expunerea noii teme), asocierea (corelarea nou-vechi), sistemul (generalizare, definire) și metoda (extinderea, aplicarea noului).	Lucrări fundamentale: „Pedagogia generală” (1806) și „Prelegeri pedagogice” (1835).
Principiul dominării învățământului educativ, pentru realizarea scopului educației (moralizarea omului), prin instruire.		

Principii în cunoașterea și realizarea educației (cerințe generale)	Paradigme în cunoașterea și realizarea educației (modele de abordare, miniteorii)	Teorii pedagogice (sinteze teoretice, conceptuale)
Etapa modernă, clasică, paradigmatică (secolele al XVII-XIX-lea, prima jumătate)		
W.A. Fröbel (1782-1852)		
Principiul educației prin joc, ca activitate și metodă, cu ajutorul variatelor lucruri, lucrări practice.	Paradigma educației instituționalizate pentru copiii mici (kindergarten).	Teoria educației bazată pe tendința naturală a omului spre activitate, iar a copilului spre activitățile ludice.
K.D. Ușinski (1824-1871)		
Principiul promovării pedagogiei comparate, dar fără preluarea necritică a unor formule, ci prin adaptarea la specificul național.	Paradigma pedagogiei ca practică, ca și medicina. Ea nu este o știință propriu-zisă, ci o artă a îmbinării cunoștințelor cu activitățile practice, necesare dezvoltării trebuințelor, a perfectării condiției umane, a desăvârșirii omului.	Teoria dezvoltată a educației elementare (Pestalozzi) și a treptelor de instrucție (Herbart), dar reduse la două (observarea și sinteza, fixarea celor două, dobândite).
Principiul abordării interdisciplinare a educației, întemeiată pe psihologie, fiziologie, antropologie, filosofie, istorie.		

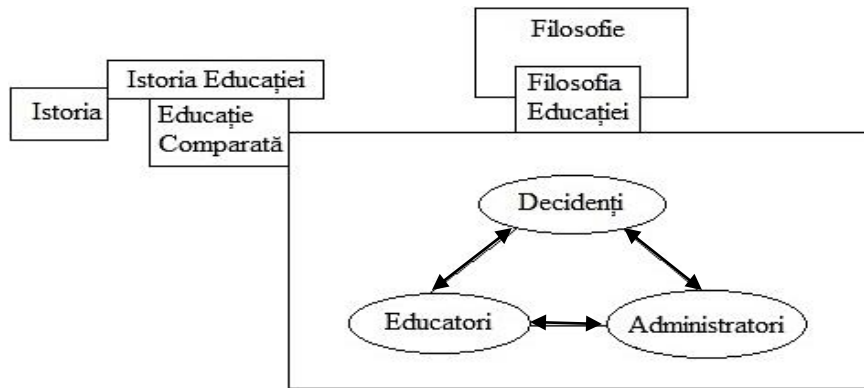
Anexa 3. Clasificarea științelor la Aristotel

[74, p. 94]



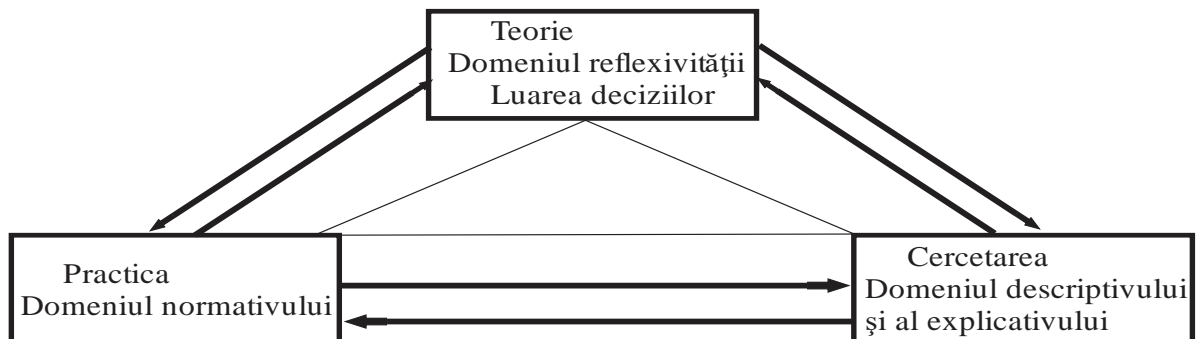
Anexa 4. Corelația dintre științele educației: fiziologia educației, psihologia educației, psihosociologia grupelor mici, științele comunicării

[153, p. 71]



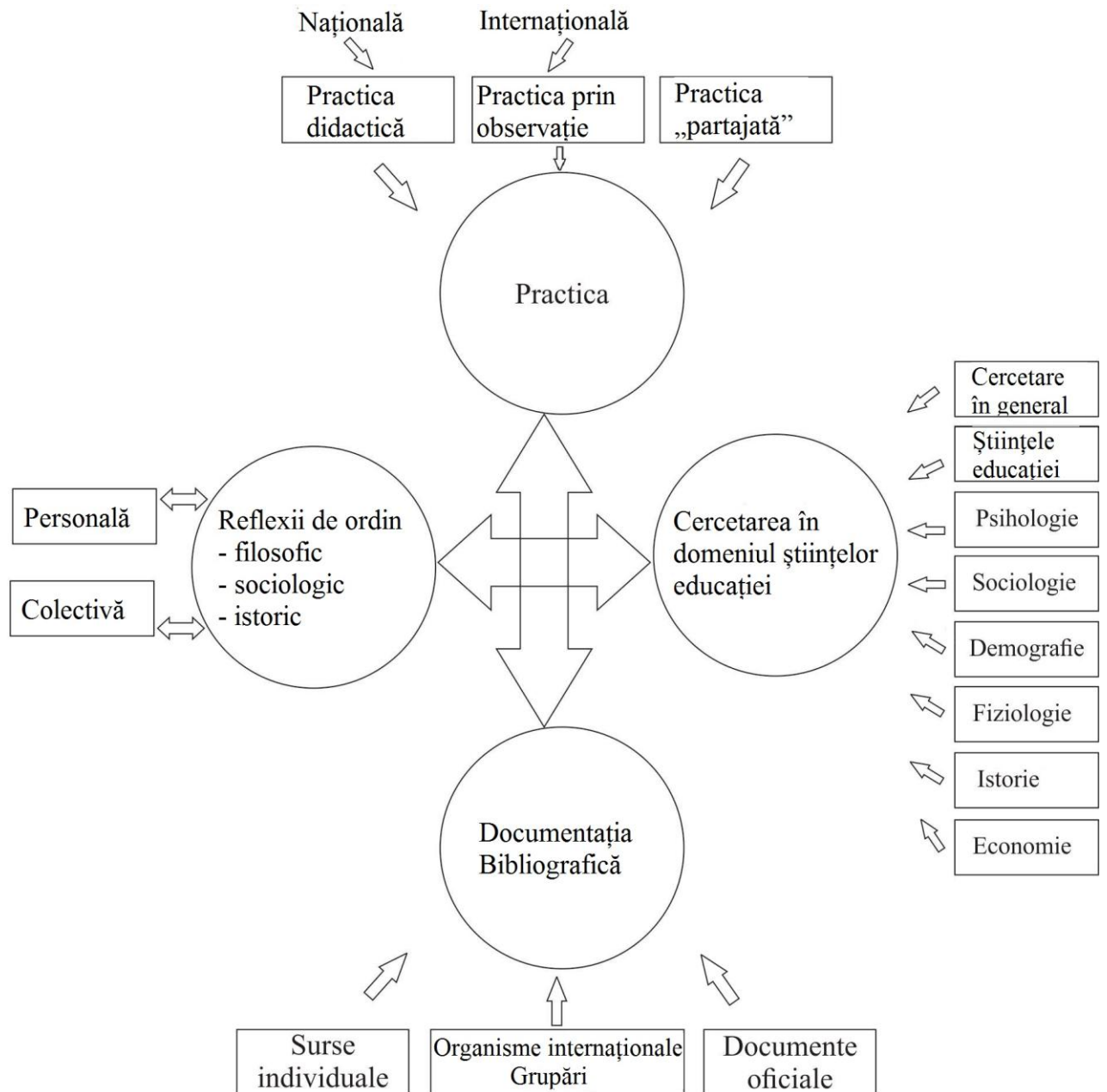
Anexa 5. Triunghiul simbolic gândire/acțiune/cercetare

[151, p. 175]



Anexa 6. Sursele cunoașterii în științele educației

[153, p. 208]



Anexa 7. Considerații fundamentale ale paradigmei pozitivismului și ale paradigmei interpretative

[96, p. 18]

Perspective	Pozitivism		Interpretivism	
Ontologie	Realismul externalist	Propozițiile (enunțurile) de bază sunt de tip reduționist și determinist, cunoașterea „realității lucrurilor” este, în mod convențional, sintetizată sub forma unor generalizări necontextualizate spațio-temporal – unele dintre acestea luând forma unor legi de tip cauzal (supuse cauzalității lineare).	Internalism – idealist, de tip relativist (referitor la realități construite local și specific, holistic și dinamic)	Realitățile sunt inteligibile și dependente în raport cu intenționalitatea subiectului cunoscător care le cercetează. Semnificațiile pe care le conferim intențiilor, motivațiilor subiectului cunoscător devin o realitate construită social. Realitatea socială este supusă interpretării – proces care resemnifică realitatea însăși. Realitatea nu poate fi concepută/înțeleasă în afara locului pe care subiectul însuși îl ocupă în interiorul acesteia. Nu există separație între gândire (subiect care cunoaște) și obiectul cunoscut/investigat/supus cercetării – cele două realități fiind indestructibil legate. Subiectul și procesul cunoașterii nu pot fi separate de obiectul cunoașterii, iar faptele/realitățile nu pot fi separate de valori.
Epistemologie	Dualismul obiectivist	Cercetătorul și „obiectul” supus cercetării sunt înțelese ca fiind entități independente; cercetarea se desfășoară ca într-o „oglindă unică”. Cercetătorul nu influențează și nici nu este influențat de obiectul pe care îl	Subiectivist, tranzacțional, interactiv	Cercetătorul și obiectul cercetării sunt considerate a fi realități interconectate (legate interactiv), astfel încât rezultatele cercetărilor sunt în mod real create/constituite pe măsură ce cercetarea avansează. De aceea, diferențierea/separația convențională între ontologie și epistemologie este desființată.

Perspective	Pozitivism		Interpretivism	
Epistemologie	Dualismul obiectivist	cercetează. Cercetări realizate în situații similare, din punct de vedere al protocoalelor experimentale, sunt considerate ca fiind „adevărate” – întrucât sunt repetabile.	Subiectivist, tranzacțional, interactiv	
Metodologie de cercetare	Nomotetic experimental, variabile supuse manipulării, verificarea ipotezelor	Întrebările și/sau ipotezele sunt stipulate (inserate) într-o formă care arată legături între fenomene, fiind supuse unor teste empirice în vederea verificării lor; controlul variabilelor și a condițiilor în cadrul cărora se desfășoară experimentele, cu scopul evitării posibilelor influențe exterioare.	Idiografic, dialectic, hermeneutic	Variabilele și natura constructelor sociale sugerează construirea interacțională a realităților, fenomenelor supuse cercetării, prin interacțiunea dinamică dintre subiecții investigați și cercetător. Tehnicile hermeneutice clasice sunt utilizate în interpretări și comparații /interconexiuni /împrumuturi conceptuale de tip interdisciplinar. Acestea din urmă, vizează descoperirea unor semnificații mai „adânci”, resemnificări ale sensurilor specifice constructelor folosite, în vederea înțelegerii cât mai profunde a fenomenelor, realităților etc. investigate.

Perspective	Pozitivism		Interpretivism	
Scopul cercetării	Explicația, predicția și controlul	Din perspectivă diacronică, încercarea de a extinde explicația asupra existenței și desfășurării fenomenelor, proceselor, realităților studiate (supuse cercetării), astfel încât, în cele din urmă, să se ajungă la o cât mai bună predicție a fenomenelor, fie ele de natură umană sau fizică.	Înțelegerea, interpretarea și reconstrucția realităților, fenomenelor supuse investigației/cercetării	De-a lungul timpului, fiecare subiect (cercetător), aflat în procesul creșterii cunoașterii, formulează construcții din ce în ce mai complete și complexe, și, în acest fel, devine mai conștient de conținutul și semnificația construcțiilor (conceptuale, paradigmatic) aflate în competiție în câmpul cunoașterii. Cercetările sunt astfel înțelese ca descoperiri științifice aflate în competiție – tot atâtea interpretări, resemnificări și reconstrucții ale realității („datum”). Ceea ce este rațional este și real și ceea ce este real este și rațional.

Anexa 8. Clasificări ale principiilor didactice

[63, p. 70]

<p>N. Oprescu (1984) realizează o clasificare a principiilor didactice pe baza mai multor criterii:</p>		
<p>A. Principii cu caracter general</p>	<p>- principiul integrării organice a teoriei cu practica;</p>	<p>- exprimă necesitatea îmbinării strânse a componentei ideatice a învățării, a actului de însușire a cunoștințelor teoretice cu componenta acțională, aplicativă a învățării, respectiv: cu actul de însușire a cunoștințelor practice sau de formare a priceperilor și a deprinderilor practice, de proiectare, de investigație, de creativitate și manageriale, după caz; el evidențiază faptul că practica este un izvor al teoriei și un criteriu de verificare al acesteia, ea vitalizând și valorificând teoria, precum și faptul că, sub raport didactic, ea transformă cunoștințele în convingeri științifice; contactul nemijlocit al studiilor cu realitatea, determinat de legitatea legării teoriei de practică, contribuie la formarea multidimensională a personalității și profesionalității, integrând, pe lângă calități intelectuale și profesionale, de dragoste față de adevăr, știință și aplicabilitate, și alte genuri de calități, precum cele umane, afective, caracteriale, estetice, etice, juridice, ecologice, civico-sociale etc., care le pot asigura absolvenților, cu studii medii sau universitare, condițiile integrării reale, responsabile, creative și eficiente în viața socială și profesională;</p> <p>mijloace și forme de realizare: exemple, argumentări, exerciții, probleme în cadrul lecțiilor/activităților didactice; activități didactice cu caracter aplicativ, în laboratoare, cabinete, ateliere productive - de proiectare, cercetare, școlare sau din întreprinderi (societăți comerciale) etc; activități în cercuri de specialitate - cum sunt cele tehnico-științifice; abordarea de teme actuale sau de perspectivă, cu caracter aplicativ, de cercetare-proiectare, în cadrul proiectelor de an sau de diplomă; vizite și excursii didactice în unități de profil - productive, de proiectare, cercetare etc; vizite la muzee, expoziții etc.</p>

N. Oprescu (1984) realizează o clasificare a principiilor didactice pe baza mai multor criterii:		
A. Principii cu caracter general	- principiul luării în considerare a particularităților de vârstă și individuale;	- exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată (transmisă și asimilată), încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință, corespunzător particularităților de vârstă (intelectuale, afective, volitive, acționale) ale elevilor (studentilor); accesibilitatea presupune îmbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a înțelegerii, cu eforturile personale ale elevilor (studentilor) de a ajunge singuri la înțelegerea cunoștințelor, oricât de complexe și dificile ar fi ele; - regulile de aplicare ale acestui principiu presupun: 1. respectarea adecvată a regulilor celorlalte principii didactice: intuiției, legării teoriei de practică, conștientizării și activizării, sistematizării și continuității; 2. folosirea unor demersuri logice inductive de predare-învățare, de genul: de la simplu la complex; de la apropiat la depărtat; de la ușor la greu; de la particular la general; de la concret la abstract; de la inferior la superior, urmărindu-se, astfel, atât accesibilitatea, cât și progresul continuu al învățării; 3. folosirea, concomitent, și a unor demersuri logico-deductive, de genul: de la general la particular; de la abstract la concret (concretul logic), în strânsă legătură cu folosirea instrumentului logico-matematic; 4. acordarea unui număr mai mare de „puncte de sprijin” elevilor de vârste mai mici și la începutul predării disciplinelor de învățământ, reducând treptat numărul acestor puncte de sprijin, în funcție de gradele de învățământ, cu sporirea eforturilor personale ale elevilor (studentilor) pentru înțelegerea celor studiate; 5. asigurarea unui studiu ritmic, pentru păstrarea și reactualizarea cunoștințelor esențiale, pentru a evita „pierderile” și „golurile” de cunoștințe, pentru a diminua eforturile și a crește capacitatea de înțelegere, asimilare, reproducere și aplicare; 6. folosirea, după caz, a demersurilor de predare-învățare, liniar sau concentric; 7. controlul și evaluarea, îmbinate cu autocontrolul și autoevaluarea, care să determine fenomenul de feedback în învățare etc.

N. Oprescu (1984) realizează o clasificare a principiilor didactice pe baza mai multor criterii:		
<i>B.Principii care „se impun cu dominanță”</i>	- principiul accesibilității cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor;	- exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată (transmisă și asimilată), încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință, corespunzător particularităților de vârstă (intelectuale, afective, voluntare, acționale) ale elevilor (studentilor); accesibilitatea presupune îmbinarea eforturilor educatorilor de asigurare a înțelegerii, cu eforturile personale ale elevilor (studentilor) de a ajunge singuri la înțelegerea cunoștințelor, oricât de complexe și dificile ar fi ele;
	- principiul sistematizării și continuității în procesul de învățare.	- exprimă necesitatea ca materia de studiu să fie structurată în unități metodice (secvențe de cunoștințe esențiale coerente), ordonate într-o succesiune (continuitate) logică, științifică și pedagogică, și care să alcătuiască, în final, un sistem informațional; -principiul evidențiază faptul că sistematizarea și continuitatea logică, științifică și pedagogică elimină situațiile de predare-învățare a unor cunoștințe fragmentare, izolate, dezordonate, incoerente, care pot produce goluri în cadrul materiei studiate și lipsa de conexiuni ideatice și paraxiologice, diminuând foarte mult calitatea și performanțele învățării; - sistematizarea și continuitatea cunoștințelor pot fi realizate fie printr-un demers liniar, care să adauge mereu cunoștințe noi, fie printr-un demers concentric (în spirală), care să reia unele cunoștințe pe un plan superior, cu adăugarea de noi semnificații, care să perfecteze învățarea în profunzime și extensiune; controlul și evaluarea însoțite, îndeosebi, de autocontrol și autoevaluare, sunt modalități de reglaj și autoreglaj ale unei bune sistematizări și continuități a cunoștințelor.

N. Oprescu (1984) realizează o clasificare a principiilor didactice pe baza mai multor criterii:		
C. Principii care acționează (cu precădere) asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților	- principiul corelației dintre senzorial și rațional, dintre concret și abstract în procesul predării – învățării (principiul intuiției);	- exprimă necesitatea studierii obiectelor, fenomenelor și proceselor prin intermediul simțurilor, care conduce la înțelegerea și cunoașterea senzorială a realității și contribuie la înfăptuirea unității dintre senzorial și rațional; a apărut ca un demers logic împotriva învățării scolastice, a învățării mecanice, pe de rost, și a corespuns necesității psihopedagogice a realizării unui învățământ bazat pe înțelegere, legat de viață, realist; principiul intuiției se realizează prin îmbinarea materialului didactic intuitiv, natural, alcătuit din: obiecte, substanțe, sisteme tehnice, procese, experiențe etc. - la scara lor reală - și, eventual, de substituție (machete, modele, reprezentări grafice, mijloace audio-vizuale etc.), cu cuvântul, mijloacele logico-matematice, informatice etc.; îmbinarea echilibrată a celor patru componente: imaginea, cuvântul, elementele logico-matematice și informatice reprezintă esența intuiției, ca bază pentru o învățare eficientă; principiul intuiției are o pondere de aplicare mai mare în învățământul preșcolar și primar, precum și în învățământul secundar inferior, fapt datorat îndeosebi prezenței mai active a gândirii concrete la vârstele mici; aplicarea acestui principiu este benefică pentru învățare ori de câte ori copilul studiază obiecte, fenomene, procese etc. necunoscute, deoarece cunoașterea senzorială ușurează drumul spre cunoașterea rațională.
	-principiul însușirii conștiente și active;	- exprimă necesitatea ca învățarea (dobândirea cunoștințelor) să se facă cu știință, să-ți dai seama, să înțelegi semnificațiile și conexiunile abstracte, esențiale și generale ale obiectului sau procesului studiat și, în acest context, să depui un efort operațional mental (de gândire) și, după caz, și un efort acțional, de aplicare a cunoștințelor; exprimă, totodată, necesitatea ca învățarea să fie un act de trecere a cunoștințelor prin „filtrul” gândirii și prin eforturile proprii; conștientizarea activă în predare-învățare formează oameni vii, cu imaginație și gândire flexibilă și creativă, care, fără nicio îndoială, vor putea acționa pentru autodepășirea lor și pentru progresul societății; însușirea conștientă și

N. Oprescu (1984) realizează o clasificare a principiilor didactice pe baza mai multor criterii:		
C. Principii care acționează (cu precădere) asupra metodologiei didactice și a formelor de organizare a activităților	- principiul însușirii conștiente și active;	activă a cunoștințelor determină anumite elemente mobilizatoare, benefice pentru învățare, printre care evidențiem: motivația favorabilă și satisfacția învățării; credibilitatea adevărilor și transformarea lor în convingeri și deprinderi științifice personale; sporirea rezultatelor învățării oferind potențialului individual șanse de reușită superioare, nu numai pentru asimilare (stocare) de informații, dar și pentru disponibilități de creație.
	- principiul însușirii temeinice a cunoștințelor, deprinderilor, priceperilor.	exprimă necesitatea realizării unei finalități valoroase, elevate și eficiente a învățării, în care context să se evidențieze următoarele semnificații: 1. cunoștințe esențiale și profunde, care asigură formarea integrală și eficientă a personalității și profesionalității; 2. capacități elevate intelectuale și profesionale; 3. fiabilitatea cunoștințelor teoretice și practice; 4. eficiența ridicată în folosirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor; 5. adaptabilitatea la nou, la schimbări a cunoștințelor teoretico-aplicative; 6. inițiativă și spirit de independență; 7. capacitatea de autoinstruire, autocontrol și autoevaluare; 8. responsabilitate personală și socială; 9. integrare socio-profesională cu randament sporit, cu spirit de competiție și creativitate; 10. evitarea alienării profesionale și a creativității etc. - regulile și condițiile de aplicare a principiului însușirii temeinice a cunoștințelor presupun: 1. conceperea principiului ca un corolar al tuturor principiilor didactice; 2. manifestarea celui care învață, treptat, în tot mai mare măsură, ca subiect al predării-învățării; studiul ritmic și repetarea conștientă, sistematică, corectă și activă a cunoștințelor; 3. îmbinarea tehnicilor de învățare frontală și în echipă cu tehnicile de învățare individuală, de autoinstruire eficientă; 4. asigurarea motivației învățării în stransă legătură cu anumite aspirații individuale, profesionale și sociale; 5. manifestarea capacităților de autodepășire a pregătirii intelectuale, profesionale și moral-civice etc.

Profesorul experimentat. Cele cinci dimensiuni specifice:
1. Profesorul experimentat identifică cele mai importante căi de a reprezenta subiectele pe care el urmează să le predea:
<ul style="list-style-type: none"> • Cercetarea privind <i>Visible learning</i> arată că o bună cunoaștere a temei de predat nu îmbunătățește realizările elevilor; • Cu toate acestea, profesorii experimentați diferă în funcție de cum organizează și cum folosesc acest conținut. Ei știu cum să introducă un nou conținut în așa fel, încât acesta să se lege cu ceea ce ei cunosc deja, ei pot să coreleze tema activității cu alte domenii de studiu, ei pot să adapteze predarea la nevoile elevilor, să prevadă erorile pe care aceștia le pot face.
2. Profesorii experimentați creează un climat optim pentru învățare în clasă:
<ul style="list-style-type: none"> • Cel mai bun climat pentru învățare este acela în care există încredere. • Elevilor, adesea, nu le plac greșelile pentru că se tem de reacția negativă a celor de-o seamă cu ei. Profesorii experimentați creează clase în care erorile sunt binevenite și învățarea este ceva nemaipomenit (cool!).
3. Profesorii experimentați monitorizează învățarea și dau feed-back elevilor:
<ul style="list-style-type: none"> • Ei știu că o lecție tipică nu se poate desfășura niciodată așa cum a fost planificată și, de aceea, ei sunt pregătiți să monitorizeze permanent stadiul înțelegerii cunoștințelor predate elevilor. • Profesorii experimentați sunt excelenți căutători și utilizatori ai feed-back-ului primit din partea elevilor, cu privire la efectul pe care îl au în procesul de învățare al acestora. Pentru a face acest lucru, ei trebuie să culeagă, cu regularitate, informații despre cine nu înțelege ceea ce se predă.
4. Profesorii experimentați cred că toți elevii pot atinge succesul în învățare:
<ul style="list-style-type: none"> • Ei cred că inteligența este mai degrabă schimbătoare decât stabilă. Asta înseamnă nu numai că au un respect deosebit pentru elevii lor, ci și că ei dovedesc o pasiune deosebită pentru faptul că toți elevii pot reuși. • Într-un studiu privind elevii a peste 3000 de profesori (<i>The Measures of Effective Teaching Project sponsorizat de Gates Foundation</i>), elevii au declarat faptul că profesorii claselor cu cele mai mari realizări sunt profesorii cu cea mai mare pasiune (definită prin șapte atribute: grijă, control, claritate, captivant, provocator, conferă încredere și consolidează).
5. Profesorii experimentați influențează o mulțime de rezultate ale elevilor lor, care nu se limitează la notele primite la teste:
<ul style="list-style-type: none"> • Ei influențează elevii în mai multe domenii/zona: îi încurajează să stea în școală, îi ajută să-și dezvolte înțelegerea profundă a conceptelor aduse în discuție, îi învață să să-și dezvolte strategii multiple de învățare, îi încurajează să-și asume riscuri în învățare, îi ajută să dezvolte respect pentru ei și pentru ceilalți și să devină cetățeni activi.

Anexa 10. Un model epistemologic ideal al normativității în științele pedagogice/educației

(elaborat Avram F.O.). [25, p. 65, 66], [28, p. 17, 18] [29, p. 122-124, 201-205, 727-728], [31, p. 427-428], [151, p. 129-143], [159, p. 98-104]

Principii ale epistemologiei paradigmei complexității – care stau la baza unei normativități pedagogice de tip integrativ [31, p. 427-428], [159, p. 98-104], [151, p.129-142].					
<p>1. Principiul dialogic – prin intermediul căruia este posibil să menținem dualitatea în cadrul unității; o încercare de rezolvare a dilemei epistemologice a existenței unității în multiplicitate (tensiunea dintre Unu și Multiplu);</p> <p>2. Principiul recursiunii organizaționale – un proces prin care cauzele și efectele sunt, în același timp, cauze și generatoare a ceea ce le produce: de exemplu societatea este constituită de interacțiunea dintre indivizii, care o constituie, și care, la rândul ei (societatea), odată constituită, influențează major indivizii care o formează [159, p. 99]; acest principiu creează o ruptură cu vechiul concept al cauzalității lineare, întrucât „tot ceea ce este produs, revine asupra elementelor, care le constituie (formează) într-un ciclu, prin el însuși auto-constitativ, auto-organizator și auto-generator”.</p> <p>3. Principiul hologramatic. Datorită complexității relației antro-po-sociale – „totul se află în părțile constitutive ale întregului”. [159, p. 101]. „Legitatea acționează asupra societății și a fiecărui individ în parte cu toate că diviziunea muncii și stratificarea face astfel, încât niciunul dintre actorii, care constituie structura societății, nu posedă integralitatea cunoașterii vieții sociale.” [ibidem, p. 101].</p>					
I. Din complexitatea internă a procesului educațional – factori legați direct de procesul instructiv-educativ, decurg axiomele [25, p. 65]:	II. Legi/legități generale (regularități cu caracter general) ale educației/instruirii, care vizează componentele de bază ale educației:	III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17], [25, p. 65-66]:	IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:	V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice:	VI. Reguli pedagogice – au un caracter operațional și acționează la nivelul fiecărui principiu:
I.1. Axioma filosofică a educației , care pune accentul pe corelația esențială dintre dimensiunea obiectivă(funcția generală a educației de formare-dezvoltare) și cea subiectivă a educației (finalitățile educației/instruirii). Complexitatea externă a procesului instructiv-	II.1. Legitatea pedagogică/didactică generală - care urmărește îmbunătățirea corelațiilor existente între funcția și finalitățile educației, precum și raporturile dintre conținuturile, obiectivele, metodologia specifică, precum și evaluarea activității instructiv-educative;	III.1. Legea importanței specifice a funcției culturale a educației;	IV.1. Legi ale învățării [28, p.18]: - legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității;	- au o sferă mai mare de aplicabilitate a respectivei norme: V.1. Categoria principiilor celor mai generale-principii pedagogice/principii de proiectare:	- au o sferă mai restrânsă de aplicare în raport cu principiile pedagogice: VI.1. Reguli de elaborare a Curriculumului:

I. Din complexitatea internă a procesului educațional – factori legați direct de procesul instructiv-educativ, decurg axiomele [25, p. 65]:	II. Legi/legități generale (regularități cu caracter general) ale educației/instruirii, care vizează componentele de bază ale educației:	III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17], [25, p. 65-66]:	IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:	V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice:	VI. Reguli pedagogice – au un caracter operațional și acționează la nivelul fiecărui principiu:
<p>educativ este atât la nivel pedagogic, cât și social și psihologic: complexitatea interacțiunii relației subiecților implicați: subiectul și obiectul implicați în procesul instructiv-educativ;</p> <p>I.2. Axioma sociologică a educației; există o corelație (interdependență) între calitatea educației și cea a dezvoltării sociale; complexitatea organizării sociale influențează complexitatea dezvoltării fiecărui membru al societății.</p> <p>I.3. Axioma psihologică a educației - conform căreia există o interdependență între calitatea educației și cea a dezvoltării personalității umane.</p>	<p>II.2. Legitatea sociologică a educației/instruirii;</p> <p>II.3. Legitatea gnoseologică de organizare a educației/instruirii.</p>	<p>III.2. Legea interconectării dintre educator și educat, dintre profesor și elev;</p> <p>III.3. Legea interdependenței dintre cerințele sociale și cele psihologice exprimate la nivelul finalităților educației;</p>	<p>- legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și cea internă;</p> <p>- legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres;</p> <p>- legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația intrinsecă și cea extrinsecă;</p> <p>- legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres. [28, p. 18].</p>	<p>a) principiul cunoașterii pedagogice;</p> <p>b) principiul comunicării pedagogice;</p> <p>c) principiul creativității pedagogice;</p> <p>V.2. Principii în proiectarea curriculară:</p> <p>1) <i>Principii privind natura curriculumului:</i></p> <p>a) principiul individualizării;</p> <p>b) principiul realismului;</p> <p>c) principiul echilibrului;</p>	<p><i>Reguli procedurale în proiectarea curriculară (tezele lui Santini):</i> [apud 19, p. 25-26]</p> <p>1) concentrarea pe cel care învață;</p> <p>2) simplificarea interzisă;</p> <p>3) soluție comprehensivă, exhaustivă;</p> <p>4) transparența totală;</p> <p>5) informare cât mai completă;</p> <p>6) competențe clare;</p>

<p>I. Din complexitatea internă a procesului educațional – factori legați direct de procesul instructiv-educativ, decurg axiomele [25, p. 65]:</p>	<p>II. Legi/legități generale (regularități cu caracter general) ale educației/instruirii, care vizează componentele de bază ale educației:</p>	<p>III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17], [25, p. 65-66]:</p>	<p>IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:</p>	<p>V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice:</p>	<p>VI. Reguli pedagogice – au un caracter operațional și acționează la nivelul fiecărui principiu:</p>
<p>I.4. Axioma definirii educației ca activitate psihosocială - rezultată din interacțiunea permanentă a laturilor, psihologică și socială, ale educației.</p> <p>I.5. Axioma conținuturilor generale ale educației: educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică și a formelor generale de realizare a educației; - educația formală, educația nonformală; educația informală, integrate în orice proiect pedagogic, global și deschis spre educația permanentă.</p>	<p>II.4. Legitatea psihologică a educației/instruirii.</p> <p>II.5. Legitatea organizațională a educației.</p>	<p>III.4. Legea unității dintre conținuturile și formele generale ale educației;</p> <p>III.5. Legea ofertei metodologice deschise, în raport cu resursele pedagogice existente;</p>	<p>IV.2. Legea interconectării dintre metodele de instruire și situațiile concrete de învățare.</p> <p>IV.3. Legea adaptării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii.</p> <p>IV.4. Legea operaționalizării obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse și resursele reale existente.</p>	<p>2) <i>Principii de elaborare și dezvoltare curriculară (curriculum ca și proces):</i></p> <p>a) principiul colaborării;</p> <p>b) principiul evaluării - evaluarea riguroasă;</p> <p>c) principiul asigurării;</p> <p>d) principiul testării;</p> <p>V.3. Categoria principiilor operaționale-principiile didactice - principii de realizare a activității de educație/instruire:</p> <p>a) principiul orientării formative pozitive a activității de educație/instruire;</p>	<p>7) parte din întreg-proiectarea curriculumului este doar o etapă în dezvoltarea acestuia.</p> <p>VI.2. Reguli de adaptare a curriculumului la nivelul de vârstă și profilul școlarizării;</p> <p>VI.3. Reguli de proiectare a activității didactice;</p> <p>VI.4. Reguli de organizare a activității didactice;</p>

<p>I. Din complexitatea internă a procesului educațional – factori legați direct de procesul instructiv-educativ, decurg axiomele [25, p. 65]:</p>	<p>II. Legi/legități generale (regularități cu caracter general) ale educației/instruirii, care vizează componentele de bază ale educației:</p>	<p>III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17], [25, p. 65-66]:</p>	<p>IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:</p>	<p>V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice:</p>	<p>VI. Reguli pedagogice – au un caracter operațional și acționează la nivelul fiecărui principiu:</p>
<p>I.6. Axioma contextului general al educației - care explică variabilitatea educației, exprimată extern (societate, sistem de educație/învățământ) și intern (proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire la nivel de școală, clasă etc.; [25, p. 45-46, 29].</p> <p>I.7. Axioma prospectivității educației. [16, p. 252-26].</p> <p>I.8. Axioma învățării pe tot parcursul vieții, în condiții de educație permanentă și a autoeducației. [18, p. 34, 35], [34], [88].</p> <p>I.9. Axioma abordării sistemice a educației.</p> <p>I.10. Axioma cultivării creativității educatorului și a educatului. [65].</p>	<p>II.6. Legitatea cibernetică a educației/instruirii.</p>	<p>III.6. Legea proiectării pedagogice a educației/instruirii prin optimizarea raportului dintre finalități-conținuturi-metodologie-evaluare-context de realizare;</p> <p>III.7. Legea organizării educației /instruirii la nivel de sistem;</p>	<p>IV.5. Legea selectării conținuturilor în raport de valoarea lor formativă pozitivă, proprie fiecărei vârste psihologice și situații concrete de instruire.</p> <p>IV.6. Legea adaptării permanente a metodelor de instruire la situațiile concrete de învățare.</p> <p>IV.7. Legea valorificării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii.</p>	<p>b) principiul accesibilității activității de educație/instruire;</p> <p>c) principiul participării eficiente a educaților la activitatea de educație/instruire [29, p. 123];</p> <p>d) principiul sistematizării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire;</p> <p>e) principiul esențializării cunoștințelor în cadrul activității de educație/instruire;</p>	<p>VI.5. Reguli de evaluare/feed-back a activității didactice, de organizare și proiectare didactică;</p> <p>VI.6. Reguli de proiectare și organizare a activităților extracurriculare.</p>

I. Din complexitatea internă a procesului educațional – factori legați direct de procesul instructiv-educativ, decurg axiomele [25, p. 65]:	II. Legi/legități generale (regularități cu caracter general) ale educației/instruirii, care vizează componentele de bază ale educației:	III. Legi specifice ale educației/instruirii [28, p. 17], [25, p. 65-66]:	IV. Legi concrete aplicate în raport cu unele componente de bază ale educației/instruirii:	V. Principii pedagogice/de proiectare, norme orientative, teze generale cu caracter de orientare a activității didactice:	VI. Reguli pedagogice – au un caracter operațional și acționează la nivelul fiecărui principiu:
<p>I.11. Axiome ale cercetării pedagogice:</p> <p>a) <i>axioma adaptării metodologiei de cercetare la obiectul supus cercetării.</i> Această axiomă vizează crearea unui design de cercetare care să țină seama de specificul realităților, fenomenelor, proceselor etc. cercetate, supuse investigației științifice;</p> <p>b) <i>axioma îmbunătățirii și echilibrării raporturilor dintre metodologia de cercetare calitativă și cea cantitativă;</i></p> <p>c) <i>axioma raportării prioritare a cercetării pedagogice la normativitatea pedagogică.</i></p>				<p>f) principiul interdependenței dintre cunoașterea empirică și cunoașterea logică în cadrul activității de educație/instruire;</p> <p>g) principiul autoreglării permanente a activității de educație/instruire.</p>	

Anexa 11. Program de Masterat. Epistemologia științelor pedagogice



**Universitatea Pedagogică
de Stat „ION CREANGĂ”
din Chișinău**

str. Ion Creangă, nr. 1, MD - 2069,
Chișinău, Republica Moldova
www.upsc.md

Denumirea programului de studii	Educație pentru carieră universitară
Ciclul	II Masterat
Denumirea cursului	Epistemologia științelor pedagogice
Facultatea/catedra responsabilă de curs	Pedagogie/ Științe ale educației
Titular de curs	Papuc L.,
Cadre didactice implicate	Caravețeanu (Avram) F.O.
e-mail	lpapuc@yahoo.com;olimpiaflore@yahoo.fr

Codul cursului	Număr de credite ECTS	Anul	Semestrul	Total ore	Total ore	
					Contact direct	Muncă independentă
F.01.O.001	10	I	1	300	75	225

Integrarea cursului în programul de formare profesională

Cursul **Epistemologia științelor pedagogice** este parte a formării profesionale fundamentale și are menirea să formeze/dezvolte masteranzilor competențe de analiză și valorificare a fundamentelor teoretico - aplicative ale științelor pedagogice. Scopul cursului constă în identificarea poziției pe care o deține pedagogia în contextul științelor socioumane, individualizată prin **obiect de cercetare, metodologie și normativitate**.

Competențe dezvoltate la studenți în cadrul cursului

- să elaboreze strategii cognitive indispensabile înțelegerii și aprofundării conceptelor fundamentale din câmpul epistemic al educației, în general, precum și a celor ce vizează domeniul normativității pedagogice, în special;
- să argumenteze condițiile necesare și criteriile epistemice, pe baza cărora științele pedagogice/educației reprezintă un domeniu epistemic matur, o știință matură: obiect de studiu specific, metodologie proprie, normativitate.;
- să descrie și să evidențieze conceptele de bază, care constituie normativitatea specifică științelor pedagogice/ale educației: legi, principii, axiome, reguli.;
- să diferențieze între concepte precum: legi, legitate, norme, normativitate, principii pedagogice, principii didactice;
- să analizeze și să argumenteze evoluția și necesitatea reconstrucției pedagogiei ca știință fundamentală a educației, în perspectiva autonomizării pedagogiei și excluderii confuziei, în domeniul academic, între științele educației și științele care sunt doar aplicații la educație;
- să elaboreze strategii de analiză epistemologică a surselor și a textelor științifice în domeniul științelor pedagogice/educației;
- să explice concepte și paradigme relevante din istoria pedagogiei, care au reprezentat contribuții majore pentru domeniul epistemologiei pedagogice.

Finalități de studii										
<p>1. să explice esența sau fundamentul conceptelor care stau la baza normativității pedagogice;</p> <p>2. să identifice metodele de cercetare proprii pedagogiei și să realizeze diferențieri între acestea, în conformitate cu criteriile bine definite și cu paradigmele epistemologice care promovează diferite tipuri de metodologii de cercetare;</p> <p>3. să valorizeze importanța epistemologiei educației în procesul de întemeiere a cunoașterii în domeniul științelor pedagogice/educației;</p> <p>4. să descrie și să exemplifice contribuția unor paradigme epistemologice ale educației pentru domeniul normativității pedagogice;</p> <p>5. să determine importanța criteriilor epistemologice de clasificare a științelor educației, care impun o logică a științei specifică taxonomiei acestor științe;</p> <p>6. să cunoască criteriile epistemologice care conferă științificitate domeniului științelor pedagogice/educației;</p> <p>7. să cunoască specificul câmpului conceptual al normativității în cadrul paradigmatelor majore din cadrul istoriei pedagogiei.</p>										
Precondiții										
<p>Acumularea ECTS la cursurile modulului psihopedagogic licență, ceea ce presupune capacități de a opera cu termeni și concepte pedagogice, teorii, principii, strategia, metodologia, formele educației și instruirii, particularitățile de vârstă și de personalitate ale copiilor. Să posede competențe de proiectare-organizare și desfășurare a activităților educaționale.</p>										
Repartizarea orelor de curs										
Nr. d/o	Unități de conținut	Total ore	Ore de contact direct						Ore Independent	
			Curs		Seminar		Laborator		Zi	f/r
1.	Obiectul de studiu specific pedagogiei		zi	f/r	zi	f/r	zi	f/r	Zi	f/r
			2		2				25	
2.	Metodologia de cercetare specifică		4		6			4	20	
3.	Fundamente epistemologice ale normativității în științele pedagogice/educației		16		16			10	150	
4.	Evoluția pedagogiei – științele educației.		4		4			1	10	
5.	Științele pedagogice fundamentale		4		2				20	
	TOTAL	300	30		30			15	225	
Descrierea cursului										
<p>Cursul se constituie ca o parte a formării profesionale fundamentale și are drept scop formarea-dezvoltarea la masteranzi a unor competențe de analiză și valorificare a fundamentelor teoretico-aplicative ale științelor pedagogice, precum și identificarea statutului epistemologic al pedagogiei, în contextul științelor socioumane, concretizat prin: obiect de cercetare, metodologie și normativitate specifică.</p>										
Conținutul unităților de curs										
<p>1. Conceptele pedagogice fundamentale: <i>funcția</i> fundamentală a educației, <i>structura</i> de bază a educației, <i>finalitățile</i> educației, <i>conținuturile</i> generale ale educației, <i>formele</i> generale ale educației,</p>										

contextul general al educației. Consecințele epistemologice și socio-morale ale delimitării *obiectului de studiu* specific pedagogiei/științelor pedagogice.

2. Aplicarea teoriei la rezolvarea problemelor activității de educație și a subsistemului principal al educației - instruirea.

Căile de analiză a educației și a instruirii - *istorică, obiectivă, sincronică, funcțional-structurală*. Cercetarea experimentală și cea hermeneutică - afirmate în domeniul pedagogiei. Orientarea cercetării (specifice pedagogiei) spre un obiect epistemic, care constituie esența educației, nucleul funcțional-structural al acesteia.

Interpretarea fenomenelor particulare studiate și prin tehnici experimentale în raport cu *finalitățile* educației.

3. *Normativitatea* specifică domeniului pedagogiei. Axiomele pedagogiei (filozofică, sociologică, psihologică). Legitățile Pedagogiei. Legile specifice. Principii pedagogice.

4. Soluții în perspectiva clarificării statutului de știință autonomă al pedagogiei. Evoluții ale pedagogiei din modernitate spre postmodernitate. Reconstrucția pedagogiei.

5. Modele de clasificare a științelor pedagogice/educației. Taxonomia științelor pedagogice/educației. Metodologia specifică de cercetare a dimensiunii funcțional-structurale a educației.

Strategii de evaluare

Se apreciază gradul și calitatea participării masteranzilor în cadrul seminariilor: discuții, dezbateri, răspunsuri orale – 10%, calitatea elaborării și susținerii referatului (I probă) – 10%, consultarea surselor bibliografice, elaborarea avizului științific și a schemei de analiză epistemologică a unui articol științific (a II-a probă) – 40%. Rezultatele evaluării curente constituie 60% din cota notei finale.

Examen - nota la examen va constitui 40% din cota notei finale.

Bibliografie

Obligatorie:

Avram (Caravețeanu) F. Normativitatea activității didactice. Clarificări și ipostazieri. În: Consilierea școlară între provocări și paradigme. Materialele Conferinței Naționale cu participare Internațională. Constanța: Universitatea Ovidius, 2015, p. 265-268

Cristea S. Dicționar enciclopedic de pedagogie. Vol.I. București: Didactica, Publishing House, 2015.

Cristea, S. Fundamentele științelor educației. Iași: Polirom, 2010.

Guțu VI. Pedagogie. CEP USM Chișinău, 2013.

Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com. SRL., 2010.

Silistraru N. Valori ale educației moderne. Chișinău, Combinatul poligrafic, 2006.

Cucoș, C. Pedagogie și axiologie. București: E.D.P., 2006.

Cuznețov L., Banuh, N., Filosofia educației. Ghid metodologic. Chișinău: CEP UPSC, 2004.

Opțională:

Cristea, S.(cord.) Curriculum pedagogic. București: EDP, 2006.

Papuc L. Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Chișinău: Tipografia centrală, 2006.

Pâslaru, VI. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Museum, 2003.

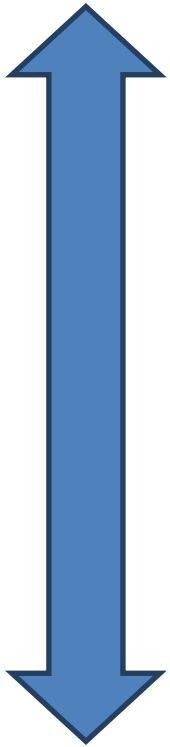
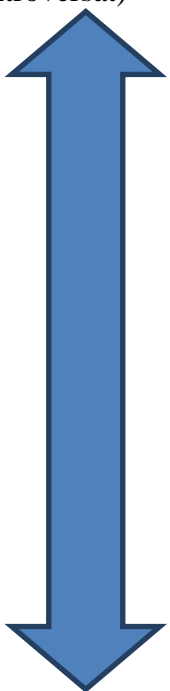
Patrașcu D. ș.a. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003.

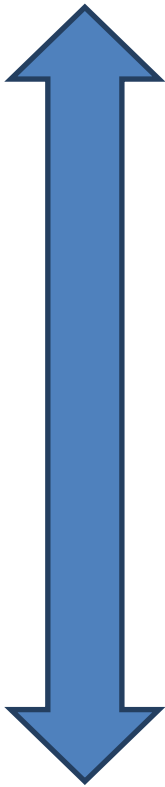
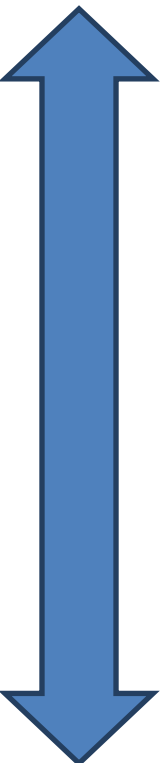
Bîrzea C. Arta și știința educației. București: I.P.C., 1998.

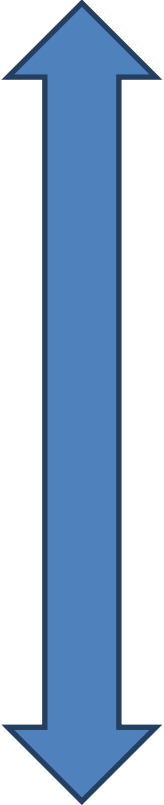
Filosofia educației-imperative, căutări, orientări. Chișinău: CEP UPSC, 1997.

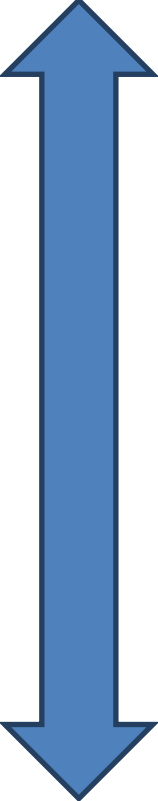
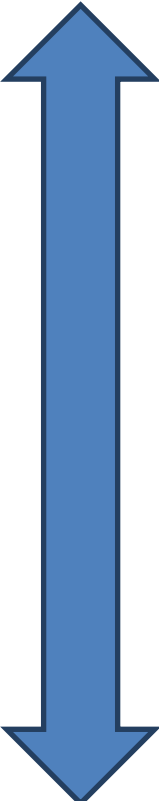
Anexa 12. Exemple de adresabilitate a unor aspecte vizând epistemologia - la nivele progresive de situare a scării educaționale (a nivelurilor de instruire)

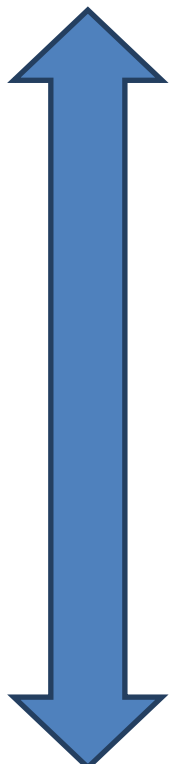
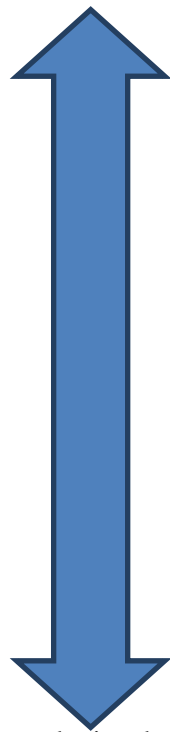
[121, p. 1048]

Scara educațională sau nivelul de instruire	Exemple de aspecte care vizează epistemologia științei (sursele și întemeierea cunoașterii)				Nivele de complexitate
<p>Educația profesorilor</p>  <p>Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p>	<p>1. Existența unor tentative de abordare a unor aspecte de epistemologie a științelor</p>	<p>2. Baza (fundamentul) sau sursele teoretice ale științei</p>	<p>3. Baza (fundamentul) sau sursele empirice ale științei</p>	<p>4. Știința fundamentată pe social</p>	<p>Specific, complex, problematizant (controversat)</p>
	<p>Există dezbateri în cadrul comunității științifice internaționale asupra faptului dacă cunoașterea științifică crește prin acumulări măsurabile și analizabile de-a lungul structurilor, construcțiilor teoretice, cadrelor teoretice sau prin schimbări de paradigme – incomensurabile de-a lungul construcțiilor teoretice – Th. Kuhn nu a delimitat în lucrarea sa „Structura revoluțiilor științifice” aspectele privitoare la schimbările de paradigme – ca fiind generatoare de progres, de noutate sau ducând la un „salt” în cunoaștere.</p>	<p>Există dezbateri asupra naturii și semnificației fundamentării faptelor de observație, pe teorie. Este semnificativă această fondare a cunoașterii pe teorie, dincolo de situațiile în care evidența se află la capătul aparatului percepției umane și/sau instrumentelor observației.</p>	<p>Teoriile științifice sunt slab determinate de evidența faptelor. Dezbaterile comunității științifice actuale continuă asupra măsurii în care raționalitatea versus judecata de valoare – interpretarea – studiază utilizarea evidenței (datelor empirice) în procesul selecției teoriilor în știință.</p>	<p>Dezbaterile oamenilor de știință continuă încă asupra viabilității explicative a constructivismului social (a concepțiilor bazate pe constructivismul social). Doar miracolul poate să explice progresul științei actuale, dacă știința nu s-ar fi apropiat cu adevărat de adevărata natură a faptelor și fenomenelor (fizice, ale naturii, ale comportamentului, ale vieții sociale sau din câmpul faptelor educaționale etc.</p>	<p>General, simplu, neproblematic, lipsit de controverse</p> 

Scara educațională sau nivelul de instruire	Exemple de aspecte care vizează epistemologia științei (sursele și întemeierea cunoașterii)				Nivele de complexitate
 <p data-bbox="183 379 427 448">Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p> <p data-bbox="183 1342 427 1410">Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p>	<p data-bbox="481 379 799 560">1. Existența unor tentative de abordare a unor aspecte de epistemologie a științelor</p>	<p data-bbox="817 379 1084 528">2. Baza (fundamentul) sau sursele teoretice ale științei</p>	<p data-bbox="1102 379 1442 488">3. Baza (fundamentul) sau sursele empirice ale științei</p>	<p data-bbox="1460 379 1778 448">4. Știința fundamentată pe social</p>	 <p data-bbox="1796 379 2047 488">Specific, complex, problematizant (controversat)</p> <p data-bbox="1796 1305 2069 1410">General, simplu, neproblematic, lipsit de controverse</p>
	<p data-bbox="481 566 799 1342">Cunoașterea științifică este extinsă, revizuită sau respinsă datorită a două motive principale: (1) Noi evidențe sunt scoase la iveală, noi descoperiri (fundamentul empiric al cunoașterii științifice) (2) Evidențele empirice deja existente sunt interpretate în lumina noilor progrese teoretice (știința fundamentată pe teorie sau a cărei principală sursă de cunoaștere este teoria sau universalul – despre care vorbește Aristotel în „Organon” și „Analiticele Secunde”.</p>	<p data-bbox="817 566 1084 1082">Teoriile ar trebui să determine ceea ce oamenii de știință văd (percep) atunci când coordonează o investigație (într-o cercetare, de ex.) prin atenție selectivă și/sau prin influențarea interpretării succesiunii inpu-turilor care vin dinspre mediu.</p>	<p data-bbox="1102 566 1442 1410">Raportul dintre cunoașterea științifică și evidența faptelor concrete (empirice) este indirect. Teoriile pot fi doar testate prin compararea consecințelor lor cu date ale observației empirice. Ipotezele nu rezultă – transparent – nu sunt derivate din experiență (din datele empirice – metoda inductivă, în logică) – inferența – dincolo de evidență este de obicei implicată (în cadrul științei creative, de ex.); Relația dintre ipotezele unei cercetări științifice nu poate fi derivată din evidența faptelor empirice: inferența - dincolo de evidență (de empiric)</p>	<p data-bbox="1460 566 1778 1410">Caracterul social al științei contribuie la obiectivitatea acesteia: discursul critic de tip inter -subiectiv, obținut prin intermediul diferitelor mijloace/criterii conduse în cadrul metodelor științei, de exemplu în cadrul metodei experimentale – procedura dublului orb; aceste metode sunt de natură să minimizeze subiectivitatea oamenilor de știință, participanți în cadrul unor experimente științifice. Știința este condusă la nivelul factorilor decizionali în</p>	

Scara educațională sau nivelul de instruire	Exemple de aspecte care vizează epistemologia științei (sursele și întemeierea cunoașterii)				Nivele de complexitate
 <p>Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p>	<p>1. Existența unor tentative de abordare a unor aspecte de epistemologie a științelor</p>	<p>2. Baza (fundamentul) sau sursele teoretice ale științei</p>	<p>3. Baza (fundamentul) sau sursele empirice ale științei</p>	<p>4. Știința fundamentată pe social</p>	<p>Specific, complex, problematizant (controversat)</p>
<p>Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p>	<p>Schimbările în cadrul cunoașterii științifice se realizează cel puțin pe 2 căi principale: a) cunoașterea se extinde prin acumulare; b) enunțurile de bază – axiome sau principii mai vechi sunt abandonate și, în întregime înlocuite cu cunoștințe noi. Paul Watzlawick admite două tipuri de modificări care pot apărea ca urmare a progresului cunoașterii științifice:</p>		<p>este frecvent implicată (știința creativă). Relația (corelația) dintre cerințele cunoașterii științifice și evidență este mediată de teorie(știința – prin metodologia de cercetare specifică – este fondată/se sprijină pe teorie).</p>	<p>cadru instituțiilor sociale, cum ar fi, de exemplu, academiile de știință, universitățile, institute și centre de cercetare, ministere etc.; aceste instituții care inițiază, desfășoară și validează cunoașterea științifică în contextul disciplinelor științifice în interiorul unei societăți, comunități academice, instituie norme, principii și valori, axiome de bază (numite și normativitate instituțională) care pot fi identificate în</p>	<p>General, simplu, neproblematic, lipsit de controverse</p>

Scara educațională sau nivelul de instruire	Exemple de aspecte care vizează epistemologia științei (sursele și întemeierea cunoașterii)				Nivele de complexitate
 <p>Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p> <p>Gimnaziu, liceu și clasele V-XII</p>	<p>1. Existența unor tentative de abordare a unor aspecte de epistemologie a științelor</p>	<p>2. Baza (fundamentul) sau sursele teoretice ale științei</p>	<p>3. Baza (fundamentul) sau sursele empirice ale științei</p>	<p>4. Știința fundamentată pe social</p>	 <p>Specific, complex, problematizant (controversat)</p> <p>General, simplu, neproblematic, lipsit de controverse</p>
	<p>(1) Schimbarea de tipul I se referă la modificări ale ipotezelor de bază ale enunțurilor unei teorii → acest fapt se întâmplă atunci când apare o mutație majoră privind credințele noastre despre lume, noi înșine sau despre anumite procese, fapte ale experienței → acest fapt generează o schimbare totală.</p> <p>(2) Schimbarea de tipul II se referă la modificări, inovații tehnice sau metodologice care lasă ipotezele de bază ale unei științe,</p>			<p>cadrul fiecărei țări, societăți în parte. Normele instituționale aparțin (sunt emise) de instituțiile enunțate mai sus, neconstituind apanajul sau rolul actorilor sociali aflați în câmpul educațional, cărora nu le aparține decizia – care nu sunt factori decizionali în științe, în general, și în științele educației, în special (cum ar fi profesorii, cadrele didactice).</p>	

Scara educațională sau nivelul de instruire	Exemple de aspecte care vizează epistemologia științei (sursele și întemeierea cunoașterii)				Nivele de complexitate
 <p data-bbox="174 1236 472 1329">Școala elementară sau primară – clasele I-IV</p>	1. Existența unor tentative de abordare a unor aspecte de epistemologie a științelor	2. Baza (fundamentul) sau sursele teoretice ale științei	3. Baza (fundamentul) sau sursele empirice ale științei	4. Știința fundamentată pe social	 <p data-bbox="1774 381 2072 563">Specific, complex, problematizant (controversat)</p>
	ale cunoașterii științifice dintr-un anumit domeniu științific, neatinse sau neschimbate (este vorba despre enunțurile, propozițiile de bază, axiome, principii pe care se fundamentează cunoașterea în acel domeniu).				
	Cunoașterea științifică se schimbă de-a lungul timpului.	Investigațiile de tip științific implică întotdeauna atât teoriile, cât și observațiile asupra datelor experienței (empirice).	Știința cere (are nevoie) de evidențe (fapte concrete ale realității); cunoașterea științifică este derivată din sau/și se bazează pe observații ale lumii naturale, fizice etc.	Diferite comunități constituite ale oamenilor de știință contribuie la dezvoltarea cunoașterii științifice.	

Anexa 13. Principii de proiectare curriculară

Principii privind natura curriculumului	
1. Principiul individualizării	- curriculumul trebuie să răspundă nevoilor de formare ale educabililor, precum și posibilităților acestora de învățare;
2. Principiul realismului	- curriculumul trebuie să fie centrat pe viața reală, pe valorile sale prezente și pe tendințele de evoluție ale acesteia, înțelese prospectiv;
3. Principiul echilibrului	- presupune integrarea tuturor elementelor importante ale unui curriculum – de la filosofia educației, care-i stă la bază, la resursele materiale, care îl susțin.
Principii de elaborare și dezvoltare curriculară	
1. Principiul colaborării	- este necesar ca un curriculum să fie o realizare colectivă, la care să participe toți actorii implicați în câmpul educației (specialiști, reprezentanți din diverse instituții și autorități, profesori, elevi, părinți);
2. Principiul evaluării	- este necesar ca, la baza proiectării și dezvoltării curriculare, să stea o evaluare riguroasă, pozitivă și obiectivă curriculumului;
3. Principiul asigurării	- vizează verificarea existenței funcționale a tuturor componentelor necesare pentru punerea în practică a unui curriculum (resurse financiare, planuri, programe, laboratoare, cursuri, manuale, profesori competenți etc.);
4. Principiul testării	- este necesară o fază de testare și validare a unui proiect curricular, având în vedere inclusiv amânarea validării, dacă testarea experimentală nu este relevantă.

Anexa 14. Reguli procedurale în proiectarea curriculumului (Tezele lui Santini)

[19, p. 25-26]

Tezele lui Santini	
Teza 1 – concentrarea pe cel care învață	- se pleacă de la obiectivul de a determina anumite conținuturi, dar trebuie avută în atenție, menținută continuu focalizarea pe cel care învață;
Teza 2 – simplificarea interzisă	- proiectul curricular nu trebuie conceput ca fiind un proces mecanic ori productiv, ci unul de dezvoltare umană care are referințe și rezonanțe profunde și complexe – este foarte dinamică la vârsta școlarității;
Teza 3 – soluția exhaustivă, comprehensivă	- să țină cont de toate interesele și să satisfacă toate cerințele – incluzivitatea, proiectarea/design universal(ă);
Teza 4 – transparența totală	- în proiectarea curriculară transparența nu trebuie limitată de nimic și de nimeni și toate deciziile importante trebuie cunoscute de cei interesați;
Teza 5 – informarea cât mai completă	- este obligatorie utilizarea tuturor surselor de informare, documente sau persoane;
Teza 6 – competențele clare	- cu privire la echipa de elaborare, la fiecare membru și la responsabilitatea deciziei etc.;
Teza 7 – parte din întreg	- proiectarea curriculumului este doar o etapă în dezvoltarea acestuia, deci aceasta trebuie să urmeze rigorile unui proces de cercetare și dezvoltare;
Teza 8 – fidelitatea și operativitatea	- informațiile trebuie tratate fără omisiune și cât mai repede posibil;
Teza 9 – justificarea deplină	- obiectivele unui proiect curricular sunt acceptabile numai dacă sunt perfect justificate;
Teza 10 – valorizarea anticipată	- estimarea valorică în timp a obiectivelor proiectului curricular, a impactului educațional al acestuia;
Teza 11 – revizuirea	- valoarea unui proiect curricular trebuie revăzută, reevaluată periodic, înainte și după aplicare, chiar dacă nu apar disfuncții;
Teza 12 – în realitate, nu în birou	- proiectarea curriculară este o activitate amplă, care implică mulți agenți, muncă de teren și nu doar una de birou sau de laborator;
Teza 13 – colaborarea completă	- realizarea unei cooperări între cadrele didactice – cercetători și decidenți – ca etapă necesară și obligatorie, având un caracter deschis și lipsit de prejudecăți;
Teza 14 – planificarea integrală	- proiectarea curriculară nu poate fi fragmentată, este nevoie ca ea să fie realizată integral, până la cele mai mici detalii.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Avram Florentina Olimpia, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

15.06.2016



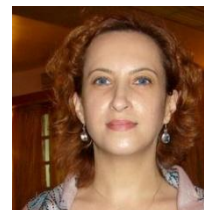
AVRAM Florentina Olimpia

CURRICULUM VITAE

Nume și prenume: **Florentina Olimpia Avram**

Data nașterii: 25.12.1974

Locul nașterii: Constanța



Studii:

- 2006-2010 Studii de doctorat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
- 2007-2009 Asociația Română de Hipnoză Clinică, Relaxare și Psihoterapie Ericksoniana, acreditată de Colegiul Psihologilor din Romania:
- cursuri post-universitare de formare în psihoterapie;
- 400 de ore de dezvoltare personală;
Asociația Română de Psihoterapie Integrativă și Institutul Român de Psihoterapie Integrativă - cursuri post-universitare de formare.
Asociația Europeană de Psihoterapie Integrativă cu sediul la Londra
- 300 de ore de dezvoltare personală efectuate de formatori ai A.R.P.I.
- 2004-2008 Universitatea „Spiru Haret”, București, Facultatea de Sociologie și Psihologie, studii superioare de licență, licențiat în Psihologie.
- 2003 Institutul Francez din București, studii post-universitare.
Diplomă de studii aprofundate în limba franceză (DALF).
- 2000-2001 Universitatea București, Facultatea de Filosofie, studii superioare de master, specializarea Filosofia culturii.
- 1994-1998 Universitatea București, Facultatea de Filosofie, studii superioare de licență.

Activitate profesională:

- 2008- prezent Asistent universitar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Ovidius” din Constanța. Membră a *Colegiului Psihologilor din România*.
- 2003-2009 Preparator universitar, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „Ovidius”, Constanța.
- 2001-2002 Profesoară de Psihologie/Filosofie/Logică în cadrul Colegiului Național Pedagogic „Constantin Brătescu”, Constanța. Învățămint preuniversitar. Inițiatora cursurilor opționale de Psihologia Artei, Logică și Argumentare. Desfășurarea activității de predare-învățare-evaluare la ciclurile de învățământ primar, gimnazial și liceu. Planificarea obiectivelor activităților curriculare și extracurriculare.

Stagii de cercetare și formare profesională:

13-15 martie 2013, Conferința internațională „2nd Cyprus International Conference on Educational Research”, la „Attaturk Teacher Training Academy” Nicosia, Cipru, lucrarea „*Some Aspects Regarding Normativity in Educational Sciences as a Field of Research*”.

2013, Conferința „*Omul, o perpetuă provocare*” la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Ovidius” Constanța, lucrarea „*Discussing Normativity in Educational Sciences*”.

3-5 Februarie 2014, „International Conference on Education and Social Sciences” în Turcia, lucrarea „*Normativity Educational Sciences*”.

28-31 Mai 2014, Conferința Internațională „De la cunoaștere la intervenție în Psihologie, ediția a VI-a” organizată de „Asociația Română pentru Cunoaștere și Intervenție în Psihologie” în colaborare cu Universitatea „Ovidius” din Constanța, lucrarea „*Psihoterapia depresiei - o abordare integrativă*”

8-10 mai 2015, Conferința Internațională „Education and Psychology Challenges - Teachers for The Knowledge Society” 3rd edition Ploiești, România, lucrarea „*Education Epistemology-A Border Subject in The Context of New Social Sciences*”.

20- 23 mai 2015, Conferința Internațională „Historical Memory – The politics of Memory and Cultural Identity: Romania, Scandinavia and Baltic Sea Region in Comparison”, Universitatea „Ovidius” din Constanța, lucrarea „*The Scandinavian Model in The Organization of Romanian Educational System during The Interwar Period*”.

29-31 Mai 2015, Colocviul Internațional „Latinitate, Romanitate, Românită”, la Centrul Județean de Cultură Dâmbovița, Universitatea Valahia din Târgoviște, lucrarea „*Valori și Principii ale Educației în țările scandinave și Influențele lor asupra Învățământului Românesc Interbelic*”.

29 – 31 Mai 2015, Conferința Internațională „Consilierea Școlară între Provocări și Paradigme”, organizată de Colegiul Psihologilor din România, în colaborare cu Ministerul Educației, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională” și Universitatea „Ovidius” din Constanța lucrarea „*Anxietatea la copii și adolescenți* ” și „*Normativitatea Activității didactice- clarificări și ipostazieri*”.

28- 31 Mai 2015, Conferința Internațională de la Venus, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea „Ovidius” Constanța. Lucrarea „*The Educational Principles, Norms of Educational Theory and Practice*”. „*De la cunoaștere la intervenție în Psihologie*”.

LISTA PUBLICAȚIILOR ȘTIINȚIFICE

1. Avram (Caravețeanu) F. Discussing Normativity in Educational Sciences. În volumul conferinței „Man a perpetual challenge”, Craiova, Editura Sitech, 2013. p . 55 - 58.
2. Avram (Caravețeanu) F. Normativity in Educational Sciences. 3-5 Februarie 2014 - Participarea la Conferința din Turcia – „International Conference on Education and Social Sciences”; prezentată, în cadrul conferinței, cotate ISI .
3. Avram (Caravețeanu) F. Defining Normativity in Educational Sciences as a field of

Research. În. Procedia, Science Direct, Social and Behavioral Sciences, p.766-771.

4. Avram (Caravețeanu) F. Education Epistemology - A Border Subject in The Context of New Social Sciences. În 3 RD Edition, EPC-TKS 2015. Sciences Direct, Procedia Social and Behavioral Sciences, p. 276-279.

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815049423>

5. Avram (Caravețeanu) F. Normativitatea Activității didactice- clarificări și ipostazieri. Publicată în volumul conferinței „Consilierea Școlară între Provocări și Paradigme”.

6. Avram (Caravețeanu) F. „The Educational Principles, Norms of Educational Theory and Practice”. Publicată în volumul conferinței „De la Cunoaștere la intervenție în Psihologie” .

7. Avram (Caravețeanu) F. Valori și principii al educației în învățământul românesc interbelic. În Cultură și comunicare, București: „Muzeul Literaturii Române”, 2015. p. 184 - 186.

8. Avram (Caravețeanu) F. Epistemologia educației-o abordare interdisciplinară, în: Revista Studia Universitatis, 2015, nr. 9 (89), p. 10-15.

9. Avram (Caravețeanu) F. „The scandinavian model in the organisation of the romanian educational system during the interwar period” . În Revista Dice, București: Editura „Muzeul Literaturii Române”, Tome 12/2 2015. 290 p, p. 179 - 188.

10. Avram (Caravețeanu) F. Un model axiomatic al normativității în pedagogie. În Revista de științe socio-umane, 2015, nr. 3 (31), p. 67-72.

Recunoaștere națională și internațională

- Asociația Română de Hipnoză Clinică, Relaxare și Psihoterapie Ericksoniană;
- Asociația Română de Psihoterapie integrativă;
- Asociația Europeană de Psihoterapie.

Date de contact:

Adresa: Strada Marcus Aurelius Antonius Nr. 21, cod poștal 900744, Constanța, România.

Telefon: 0040 729558483

E-mail: olimpiaflore@yahoo.fr

15.06.2016



Asist. univ. drd. Florentina Olimpia Avram