

Alexandru Crețu



**DEPRINDEREA VIETII DUHOVNICEȘTI  
ȘI  
PRINCIPIILE EDUCAȚIEI EXPERIENȚIALE**

Cuvânt înainte de  
Lect. dr. arhid. Adrian Sorin Mihalache

Carte tipărită cu binecuvântarea  
Înaltpreasfintitului  
**TEOFAN**  
Mitropolitul Moldovei și Bucovinei

DOXOLOGIA  
Iași, 2020

# Cuprins

Cuvânt înainte (Lect. dr. arhid. Adrian Sorin Mihalache) .....	9
Introducere .....	17
<b>1. Câteva distincții preliminare: experiența, învățarea, educația, formarea .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1. <i>Experiența</i> .....</b>	<b>21</b>
1.1.1. Câteva înțelesuri ale conceptului de <i>experiență</i> .....	21
1.1.2. <i>Atenția</i> în cadrul experienței .....	24
1.1.3. <i>Experiența</i> în filosofie, psihologie și pedagogie .....	26
<b>1.2. <i>Învățarea ca proces</i> .....</b>	<b>29</b>
1.2.1. <i>Învățarea și educația</i> – aspecte distinctive .....	29
1.2.2. Metode de învățare .....	31
1.2.3. <i>Motivația și atenția</i> – componente de bază ale învățării ....	31
1.2.4. Tipuri de învățare .....	33
1.2.5. Stiluri de învățare .....	34
<b>1.3. <i>Educația</i> .....</b>	<b>35</b>
1.3.1. Etimologie și definiție .....	35
1.3.2. Fundamente, forme și tipuri de educație .....	37
1.3.3. Influența școlii și a profesorului în educație .....	39
1.3.4. Însușirile educatorului .....	41
<b>1.4. <i>Formarea</i> .....</b>	<b>43</b>
1.4.1. <i>Formarea</i> – scop al educației .....	44
1.4.2. Rolul formatorului .....	45
1.4.3. Metode și tehnici de formare .....	46
1.4.4. Metode și tehnici de evaluare .....	47
<b>Concluzii .....</b>	<b>48</b>

<b>2. Câteva considerații de ordin biblic privind raportul dintre experiență și educație</b> .....	49
<b>2.1. Importanța experienței în devenirea spirituală a omului.</b>	
<b>Câteva texte semnificative din Vechiului Testament</b> .....	49
2.1.1. Începutul urcușului duhovnicesc sau începutul parcurgerii drumului de la chip la asemănare – repere biblice.....	49
2.1.2. Experiența profetică .....	56
2.1.3. Actualitatea exemplelor din Vechiului Testament .....	60
<b>2.2. Importanța experienței în devenirea spirituală a omului.</b>	
<b>Fragmente relevante din Noul Testament</b> .....	63
2.2.1. Experiența convertirii.....	63
2.2.2. Pocăința sau experiența venirii în fire .....	69
2.2.3. Rugăciunea, postul și milostenia: terapii pentru vindecarea sufletească și trupească.....	72
2.2.4. Sfânta Euharistie – experiența tainică a unirii omului cu Dumnezeu .....	77
<b>Concluzii</b> .....	79
<b>3. Noutatea educației experiențiale în raport cu paradigma clasică din ultimele decenii</b> .....	80
<b>3.1. John Dewey (1859-1952)</b> .....	80
3.1.1. Biografie .....	81
3.1.2. Pragmatismul și progresivismul american .....	82
3.1.3. Principii ale <i>educației noi</i> prezente în opera lui John Dewey .....	84
3.1.4. Școala-laborator de la Chicago (1896-1904) .....	92
<b>3.2. David Kolb (n. 1939)</b> .....	104
3.2.1. Câteva date biografice.....	104
3.2.2. Teoria învățării prin experiență ( <i>ELT – Experiential Learning Theory</i> ).....	104
3.2.3. Stilurile de învățare .....	111
3.2.4. Critici aduse modelului kolbian de învățare .....	115
<b>Concluzii</b> .....	118

<b>4. Mântuitorul Iisus Hristos, Fiul lui Dumnezeu – Învățătorul desăvârșit al umanității. Repercusiuni asupra înțeleșurilor ce privesc raportul dintre ucenic și învățător în lumina vieții lui Hristos .....</b>	<b>121</b>
<b>4.1. Slujirea de Învățător .....</b>	<b>121</b>
4.1.1. Pregătirea Mântuitorului până la începutul activității învățătoarești .....	121
4.1.2. Iisus Hristos – Învățătorul umanității.....	124
4.1.3. Principii ale didacticii moderne care se regăsesc în activitatea învățătoarească a Mântuitorului.....	128
4.1.4. Metode ale didacticii moderne care se regăsesc în activitatea învățătoarească a Mântuitorului.....	131
<b>4.2. Mântuitorul Hristos ca Învățător al ucenicilor .....</b>	<b>133</b>
4.2.1. Principii ale didacticii moderne folosite de Mântuitorul Iisus Hristos în formarea ucenicilor.....	134
4.2.2. Metode ale didacticii moderne folosite de Mântuitorul în formarea ucenicilor .....	139
<b>Concluzii .....</b>	<b>144</b>
<b>5. Învățătorul, ucenicul și deprinderea vieții duhovnicești în Filocalie. Aspecte relevante din perspectiva educației experiențiale .....</b>	<b>146</b>
<b>5.1. Reguli de conduită și viață pentru învățăcel .....</b>	<b>147</b>
<b>5.2. Reguli de conduită și viață pentru învățător.....</b>	<b>153</b>
<b>Concluzii .....</b>	<b>161</b>
<b>6. Teoria învățării experiențiale (D. Kolb) – o evaluare din perspectiva Filocaliei.....</b>	<b>162</b>
<b>6.1. Etapele ciclului lui David Kolb în textele filocalice.....</b>	<b>162</b>
6.1.1. Experiența concretă .....	166
6.1.2. Observația reflectivă .....	170
6.1.3. Conceptualizarea abstractă .....	174
6.1.4. Experimentarea activă .....	175

<b>6.2. Teoria învățării experiențiale (ELT) în cadrul relației duhovnicești dintre duhovnic și ucenic .....</b>	<b>177</b>
<b>    Concluzii .....</b>	<b>186</b>
<b>Concluzii finale .....</b>	<b>188</b>
<b>Bibliografie.....</b>	<b>193</b>

## Cuvânt înainte

**Un excelent punct de plecare pentru explorări capabile  
să dezvolte soluții tot mai adaptate crizei educaționale actuale**

*Lect. dr. arhid. Adrian Sorin Mihalache  
Director adjunct,  
Centrul de Cercetare Interdisciplinară în Religie, Filosofie și Știință,  
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” Iași*

Nu este ușoară întreprinderea celui care dorește să deschidă reciproc granițele a două sau mai multe imperii. Cu atât mai mult cu cât și-ar propune să le aducă pe acelea la stadiul unei colaborări cordiale, la o preocupare sinceră, plină de generozitate. De regulă vechimea, prestigiul, nivelul crescut de dezvoltare sporesc și autosuficiența, excluzând orice deschidere a celor puternici între ei sau către alții.

Ceva asemănător se întâmplă astăzi cu marile teritorii ale cunoașterii și reflecției, cu filosofia, științele și teologia. Dezvoltate în diverse perioade ale istoriei, aceste arii dețin patrimoniul imens de experiență umană, descoperiri aparținând unor nume consacrate, rezultate din cercetarea științifică și reflecții umane, dar realizează arareori și cu dificultate deschideri reale una către cealaltă, în vederea unui dialog edificator. Cei care se încumetă să încerce să le apropie, să le marcheze zonele de convergență, vor întâlni adesea multe riscuri și dificultăți. Abordarea interdisciplinară solicită, de exemplu, un efort considerabil, anume familiarizarea cu două sau mai multe domenii de cunoaștere. Nu este vorba doar despre lectura interdisciplinară, care este

de obicei mai voluminoasă, ci despre cerințele unei înțelegeri mai cuprinzătoare, despre flexibilitatea cognitivă de care trebuie să dea dovadă cel care promovează dialogul, pentru a sesiza adâncimile fiecărei arii în parte și, dincolo de plasa lor conceptuală, asemănările și deosebiri care ascund adesea conținuturi edificatoare. În același timp, identificarea și scoaterea la lumină a acestor locuri convergente necesită o grijă sporită pentru a evita confuziile, echivalențele diletante, legăturile arbitrare sau fuziunile sincretiste. Și aceasta ar fi poate cea mai importantă dintre provocările interdisciplinarității. În configurația ei amplă, cuprinzând teologia, filosofia și știința, întreprinderea aceasta rămâne relevantă doar dacă reușește să păstreze o abordare echilibrată, în stare să urmărească cu aceeași atenție datele esențiale ale teologiei, a Adevărului viu care o hrănește, și într-o măsură asemănătoare, considerația pentru tot ceea ce se află în afara sîpetului prețios al Tradiției, pentru ceea ce astăzi cercetările empirice, reflecția filosofică, experiența artistică oferă lumii, rămânând în raport cu ambele în stare să culeagă cu grijă ceea ce este autentic, valoros și ziditor pentru om.

Așa complicat cum este, dialogul teologiei cu științele și filosofia nu poate lipsi din peisajul preocupărilor actuale. Cu atât mai mult cu cât trăim astăzi în vecinătatea multor dezechilibre economice și sociale, și chiar în preajma unor pericole care amenință supraviețuirea lumii. Consumismul, amenințarea speciilor, accesul inegal la educație și sănătate și celelalte aspecte care țin de clivajul dintre bogați și săraci, conflictele armate, spirala capacităților pe care ni le oferă noile tehnologii, poluarea și dezechilibrele climatice, ascensiunea roboților și amenințările ce vin de pe urma utilizării neraționale a Inteligenței Artificiale și a vieții asistate, relativizarea valorilor sunt, alături de altele pe care nu le numim aici, situații care trimit la dialog, la explorarea comună a posibilităților reale de îmbunătățire a vieții. Devine esențială conduita deschisă, dorința de a pune împreună

tot ceea ce știm mai bun pentru salvarea omului și a vieții. Și, desigur, într-o lectură spirituală, numeroasele pericole ale acestei lumi ascund crize profunde. Între acestea, una se situează foarte probabil la rădăcina tuturor celorlalte. Este vorba despre însuși maniera de creștere spirituală a omului, de felul în care el a decis să învețe, să își cultive universul interior și să construiască în afara sa, în ipostazele civilizației, această lume proiectată lăuntric. Și, dacă unii nu acceptă necesitatea acestui dialog pentru edificarea omului și a lumii, vor constata repede că, în această societate hiper-conectată a comunicării globalizate, întâlnirea dintre exponenții marilor teritorii ale cunoașterii era deja inevitabilă.

Lucrarea de față, aparținând domnului profesor de religie creștin-ortodoxă Alexandru Crețu, este valoroasă mai ales în acest context, plin de oportunități și de riscuri, prin ineditul său în peisajul publicistic și editorial din România. Cartea este o contribuție prețioasă care urmărește să apropie, pentru prima dată în România, după știința mea, două perspective consacrate, anume aceea a spiritualității filocalice și cea a științelor educației, în privința formării, edificării lăuntrice a persoanei.

În primul rând, este remarcabil faptul că lucrarea abordează această temă spinoasă, formarea moral-spirituală a tinerei generații, cultivarea unei sensibilități spirituale autentice și, subsecvent, predarea religiei, într-o formă cât mai adecvată, în școală. În al doilea rând, merită subliniat faptul că paginile acestei lucrări s-au născut din preocuparea vie a unui spirit cultivat, devotat profesoratului și elevilor. Autorul a urmat cursuri de licență la secția Pastorală a Facultății de Teologie Ortodoxă „Dumitru Stăniloae” din Iași (2016), fiind șef de promoție, absolvind și studiile de masterat (Teoria și practica formării religioase) în cadrul aceleiași facultăți (2018). În prezent, Alexandru Crețu este doctorand al Facultății de Teologie Ortodoxă din Iași, secția Spiritualitate Ortodoxă (tema studiată: Atenția în viața duhovnicească), sub îndrumarea Pr. prof. dr. Ioan C. Teșu, și profesor de



religie creștin-ortodoxă la Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri” din Iași. În această privință trebuie spus faptul că, însoțind autorul, în calitate de îndrumător, în parcursul său de elaborare a acestei lucrări, i-am descoperit multe calități morale și intelectuale: o strădanie constantă în cercetarea textelor, o încordare permanentă a spiritului pentru o minuțioasă analiză interdisciplinară și apetența pentru o atentă observare a granițelor care separă filocalia și teologia de științele educației, dar și efortul susținut de a descoperi acele locuri unde teologia și științele educației se deschid reciproc, scoțând la lumină înțelesuri edificatoare pentru viață. Dar, poate cel mai prețios dintre aspectele observate, am constatat interesul viu pentru exercițiul duhovnicesc, pentru întreaga colecție e scrierilor filocalice. Dincolo de rezultatele excelente în plan academic și școlar, care îl recomandă a fi un student excepțional, Alexandru Crețu își dorește să rămână învățăcel la continua școală a filocaliei, preocupat de cultivarea interiorității, de observarea atentă a spațiului lăuntric și a vieții personale. Aici este, cred, și nota distinctă, cea mai prețioasă, a lucrării de față: e imprimată de efortul constant al autorului de a picura din propria viață și din strădaniile lui bune în cerneala acestor rânduri. O anumită conduită, remarcată la Alexandru Crețu, e întipărită, cred, și în carte: este vorba despre capacitatea de a-și asuma profund, existențial, prestația didactică, de a-i însoți pe elevi pe drumul devenirii lor, de a fi dispus să sufere odată cu suferința lor, să rămână neodihnit câtă vreme ei încă nu au ajuns la lumină, să suporte – deodată cu ei – durerile nașterii lor spirituale.

Experind provocările profesoratului la disciplina religie creștin-ortodoxă, și înțelegând să asume predarea la clasă în acest fel, autorul reușește cu succes să juxtapună în paginile acestei cărți elemente din științele educației și conținuturi din textele filocalice, evidențiind rolul decisiv al experienței vii în procesul de formare duhovnicească a persoanei. Atât în cazul

elevilor, cât și în cazul profesorilor de religie, reușita orei de religie ține în mod decisiv și de viața pusă în joc în comunicarea didactică. Poate că lipsa unei astfel de conduite se resimte astăzi cel mai mult în cele ce privesc ora de religie: nu informațiile lipsesc, nu însușirea unor cunoștințe contează finalmente, ci o anumită manieră de a fi, un fel de trăi pentru celălalt.

Autorul exploatează unele cercetări din științele educaționale, aducând în discuție doi autori consacrați în pedagogia experiențială, John Dewey și David Kolb. De aici plecând, autorul provoacă un dialog neașteptat, forțând o apropiere între interesul celor doi cercetători și aria reflecției teologice și a spiritualității creștine, făcând trimitere directă la Iisus Hristos, întrevăzând chiar în activitatea Mântuitorului principii și metode care se regăsesc în pedagogia contemporană. Reflectând pe marginea acestei apropieri inedite, autorul oferă diverse evaluări noi asupra spiritualității creștin-ortodoxe, dintr-o perspectivă educațional-pedagogică. Și, odată cu această întreprindere singulară, se întrevăd într-o altă lumină carențele sistemului educațional actual. Prin aceasta, lucrarea se dovedește a fi deosebit de utilă celor care activează în câmpul activităților didactice, urmărind posibilități concrete de îmbunătățire a sistemului educațional pe baza unei cercetări interdisciplinare.

Modul de abordare se dovedește inspirat, probând măiestria autorului, un simț educat care sesizează bine granițele și deosebirile dintre domeniile luate în discuție. Autorul are și capacitatea și curajul de a alătura aceste câmpuri distincte de experiență umană, punând în legătură achizițiile lor, pentru un spor de înțelegere. Înceinarea principiilor kolbiene cu tradiția formării spirituale prezentată în *Filocalie* se dovedește utilă, evidențiind prezența educației experiențiale, cu mult înainte de construcția ei sistematică operată de cei doi gânditori consacrați, chiar în dinamica vieții creștine, în textele biblice, în activitatea Mântuitorului și în spiritualitatea filocalică. În paginile ce codifică experiențele duhovnicești ale sfinților, care surprind sinuoasa cale

a devenirii spirituale, e subliniată în atât de multe forme importante (contribuția) experienței, aportul trăirii sau experienței tainelor credinței, acestea fiind înrudite cu principiile experiențiale identificate de Kolb. În toate, lucrarea evidențiază impactul experienței în formarea persoanei, accentuând importanța ei în deprinderea vieții duhovnicești. Pe de o parte, sunt aduse în discuție locuri din Vechiul și Noul Testament, episoade din activitatea Mântuitorului Hristos, dar și aspecte ce privesc raportul dintre ucenic și învățător, așa cum sunt ele prezente în colecția textelor filocalice. De partea cealaltă, sunt prezentate principiile educației experiențiale, în formulările oferite de Kolb și Dewey, fiind scoase în evidență asemănările și deosebirile pe care acestea le prezintă în raport cu viața duhovnicească descrisă în *Filocalie*.

Întreaga dezvoltare a lucrării prezintă un demers argumentativ strălucit, ilustrând impecabil utilitatea și urgența acestor cercetări interdisciplinare, în complicatul câmp al educației, în contextul actual hiper-aglomerat de informații și afectat de o criză axiologică. Autorul nu evită punctele nevralgice, formulând considerații critice privind scăderea accentuată a rezultatelor în procesele educaționale la toate nivelurile (primar, gimnazial, liceal, universitar), dar și despre degradarea standardelor de educație în multe dintre instituțiile societății noastre. Este demn de remarcat, de asemenea, curajul cu care este evidențiat hiatusul existent chiar în câmpul reflecției teologice de astăzi, între cercetarea academică și sfera concretului vieții creștine, unde practica ascezei creștine, care are în centru idealul iubirii de Dumnezeu și de aproapele, devine condiție *sine qua non* a unei experiențe spirituale autentice. Cu referire la aceste locuri problematice, autorul afirmă posibilitatea unei alianțe între pedagogie și teologie și necesitatea unui proces educativ care să valorifice mai mult experiența.

Prin toate acestea, lucrarea poate constitui un excelent punct de plecare pentru explorări capabile să dezvolte soluții tot mai

adaptate crizei educaționale actuale. Școlarizarea care urmărește doar o eficacitate socială, neglijând instrucția lăuntrică, edificarea omului interior, este o întreprindere falimentară. În această privință cea mai dureroasă impostură pândește profesoratul de religie, întrucât pentru predarea acestei discipline viața personală transpusă în actul pedagogic este esențială în reușită, profesorul teolog având datoria de a fi o demonstrație vie a eficienței mesajului religios, prin urmare înțeleșurile transmise fiind vitale pentru întrevederea unui sens mai cuprinzător pentru lume și viață, și moduri dezirabile de inserare a propriei vieți în simfonia lumii.

Îl felicit cu toată prietenia pe Alexandru pentru atenția cu care își observă viața și activitatea, pentru deschiderea sa către teritoriile științifice și filosofice care sunt învecinate cu teologia, pentru grija și temeinicia cu care explorează aceste întâlniri, urmărind cu asiduitate o perspectivă filocalică autentică, în stare să salveze tot binele ascuns într-o reflecție filosofică sau într-un rezultat științific. În felicit și pentru această lucrare, desigur, și o recomand cu toată convingerea celor interesați de ameliorarea proceselor educative, profesorilor de religie din școlile și universitățile noastre, celor interesați de creșterea duhovnicească, dar și celor aflați în structuri de conducere, care se îngrijesc de viitorul educației în România.

Îi urez lui Alexandru să pășească fără ezitări, cu toată fermitatea, pe drumul cunoașterii și al devenirii lăuntrice, însoțit de Bunul Dumnezeu și de toți cei dragi lui.

Iași,  
27 ianuarie 2020

(interne) proprii fiecărei comunități școlare și fiecărui elev<sup>24</sup>. Totodată, el lămurește faptul că „neadaptarea materialului la nevoile și capacitățile indivizilor poate face ca o experiență să nu fie educativă<sup>25</sup>”.

## 1.2. Învățarea ca proces

### 1.2.1. Învățarea și educația – aspecte distinctive

Cel mai adesea, despre „învățare” vorbim când ne gândim la acțiunea de a învăța și rezultatul ei în cadrul unei școli, deși omul începe să învețe și înainte de școală, continuă să învețe după ce termină anii de studiu, din experiența de viață, și astfel își dezvoltă capacitatea de a trăi în societate. Pe de altă parte, pregătirea pentru muncă nu se termină odată cu absolvirea unei școli și cu obținerea unei calificări, ci e nevoie de studiu permanent, mai ales pentru că știința și tehnica sunt într-un continuu progres. Așadar, învățarea nu se limitează la o singură perioadă din viață, ci are loc pe parcursul întregii vieți.

În literatura pedagogică găsim o multitudine de definiții pentru învățare, însă o definiție care tinde să le sintetizeze pe toate poate fi aceasta:

Învățarea umană este combinația proceselor ce au loc pe tot parcursul vieții la nivelul întregii persoane – corp (genetic, fizic și biologic) și minte (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori, emoții, convingeri și simțuri) –, experiențe în situații sociale al căror conținut este apoi transformat la nivel cognitiv, emoțional și practic (sau prin intermediul oricărei combinații dintre ele) și integrat

---

<sup>24</sup> Sorin Cristea (coord.), Filip Stanciu (coord.), Ana-Maria Petrescu (coord.), *Fundamentele educației*, vol. I, Editura Pro Universitaria, București, 2010, p. 73.

<sup>25</sup> John Dewey, *Trei scrieri...*, p. 196.

în biografia personală, rezultând o persoană în continuă schimbare (sau mai experimentată)<sup>26</sup>.

Întrucât conceptul de „educație” pune accent pe educator, profesor etc. și pe activitatea pe care aceștia o desfășoară, învățarea are în vedere procesul prin care oamenii cumulează și asimilează cunoștințe, abilități, deprinderi, atitudini etc., prin intermediul activității și eforturilor depuse în acest sens<sup>27</sup>. Astfel, învățarea presupune achiziții (de informații, structuri operaționale motorii și intelectuale, sentimente, răspunsuri noi) și schimbări comportamentale<sup>28</sup>.

Spre deosebire de celelalte viețuitoare, omul beneficiază de forme mai complexe de învățare, care îi permit să înțeleagă și să integreze noțiuni abstracte sau să utilizeze metode complexe de comunicare (ca de pildă, limbajul). În dreptul persoanei, învățarea dobândește un profil specific și se definește ca procesul de însușire a cunoștințelor, a priceperilor, cât și de formare a capacităților necesare utilizării lor. Învățarea nu poate fi percepută ca un proces simplu, elementar, așa cum credeau Pavlov și Thorndike, ci este rezultatul dezvoltării funcțiilor psihice și al unei îndelungate experiențe<sup>29</sup>.

Cât privește raportul dintre educație și deprindere, C. Cuceș intervine cu o edificare conceptuală: „nu orice învățare înseamnă și educație – de pildă, [poți învăța] cum să minți, să furi, să ucizi etc. Educația este doar învățare pozitivă, care întărește și sporește conduita noastră în orizontul valorilor”<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> Peter Jarvis, *Cum înveți să fii o persoană în societate: învățând să fii eu*, în Knud Illeris (coord.), *Teorii contemporane ale învățării*, traducere de Zinaida Mahu, Editura Trei, București, 2014, p. 52.

<sup>27</sup> Cf. Ion Dumitru, *Educație și învățare*, Editura Eurostampa, Timișoara, 2001, p. 178.

<sup>28</sup> Cf. Tiberiu Prună, *Învățare și creativitate*, în „Analele științifice ale Universității «Al. I. Cuza» din Iași”, (Serie nouă) Secțiunea III b. Filosofie, Tom. 30, 1984, p. 94.

<sup>29</sup> Cf. Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004, p. 34.

<sup>30</sup> Constantin Cuceș, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014, pp. 54-55.

### 1.2.2. Metode de învățare

Este necesar să amintim sumar și metodele de învățare propuse de pedagogia modernă, diverse și împărțite în mai multe categorii. C. Cucuș<sup>31</sup> propune următoarea clasificare:

- din punct de vedere istoric: tradiționale și moderne;
- în funcție de sfera de aplicabilitate: generale și particulare;
- în funcție de metoda de prezentare a cunoștințelor: verbale și intuitive;
- în funcție de gradul de participare a elevilor la acest proces: pasive și active;
- în funcție de modul de administrare a experienței: algoritmice și euristice;
- după forma de organizare a activității: individuale, de predare/învățare în grupuri, frontale și combinate;
- în funcție de schimbarea produsă în rândul elevilor: autostructurante și heterostructurante;
- după scopul didactic: de predare, de fixare a cunoștințelor și de verificare.

### 1.2.3. *Motivația și atenția* – componente de bază ale învățării

Componente de bază, motivația și atenția joacă un rol esențial în procesul de învățare. Motivația influențează procesul în sine, dar și rezultatele acestuia:

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație și se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoștințe, la formarea unor priceperi și deprinderi. Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt

---

<sup>31</sup> Cf. Constantin Cucuș, *Pedagogie...*, pp. 342-343.

mai perseverenți și învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. În același timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare<sup>32</sup>.

Experiența didactică a demonstrat faptul că motivația elevilor pentru a învăța poate crește mai ales când, după o anumită perioadă, încep să apară și rezultatele:

Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul își va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Așadar, relația cauzală dintre motivație și învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația. Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui și educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul și caracterul, contribuie la determinarea conduitei și a reușitei sau nereușitei elevului în activitatea de învățare<sup>33</sup>.

Studiile din neuroștiințe coroborează ideea și ne livrează o informație fundamentală:

creierul nu este nici schimbător, nici static, el se transformă continuu în funcție de viața pe care o trăim. Cu o clarificare însă. Aceste schimbări au loc doar atunci când persoana acordă atenție fluxului informațional care le cauzează. [...] neuroplasticitatea se produce doar atunci când mintea este într-o stare particulară, una marcată de atenție și concentrare<sup>34</sup>.

În completare, cercetările recente susțin că „fără atenție, informațiile aduse la creier de simțurile noastre [...] nu sunt înregistrate efectiv în minte. Ele pot să nu fie stocate în memorie nici măcar pe o perioadă scurtă de timp”<sup>35</sup>. Experimentele elaborate

---

<sup>32</sup> Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației...*, p. 70.

<sup>33</sup> Dorina Sălăvăstru, *Psihologia educației...*, p. 70.

<sup>34</sup> Sharon Begley, *Antrenează-ți mintea, modelează-ți creierul*, traducere de Valentin Vidu, Editura Curtea Veche, București, 2010, p. 185.

<sup>35</sup> Sharon Begley, *Antrenează-ți mintea...*, p. 220.



de savanți relevă faptul că atenția este o condiție *sine qua non* pentru neuroplasticitate: „experiența cuplată cu atenția duce la modificări fizice în structura și funcționarea viitoare a sistemului nervos”<sup>36</sup>. În fiecare clipă, noi alegem persoana care urmează să fim prin atenția pe care o cultivăm în mod special, și nu doar prin experiența în sine.

#### 1.2.4. Tipuri de învățare

Psihologul polonez Z. Wlodarski distinge două tipuri de învățare: intenționată (numită de alți autori „învățare sistematică”) și neintenționată (numită și „spontană” sau „socială”). Învățarea intenționată are loc, în general, într-o instituție de învățământ, iar cea neintenționată are loc în viața de zi cu zi, în fiecare situație când observăm și facem ceva. Și într-un caz, și în celălalt, atenția este de o importanță majoră: în primul – atenția voluntară, iar în al doilea – atenția involuntară<sup>37</sup>.

Pe de altă parte, I. Nicola surprinde mai multe tipuri de învățare<sup>38</sup>:

a) *senzorio-motorie* – constă în formarea de priceperi și deprinderi motorii (învățarea scrisului, a desenului tehnic, a mănuirii unor aparate sau unelte, învățarea practicării unor sporturi etc.), acte în care esențial este răspunsul prin mișcările adecvate la anumiți stimuli;

b) *receptivă* sau *verbală* – cuprinde însușirea de cunoștințe, formarea de capacități și priceperi intelectuale (memorarea unor formule, legi și date, dobândirea posibilității de interpretare a unor texte, de soluționare a unor probleme etc.);

---

<sup>36</sup> Sharon Begley, *Antrenează-ți mintea...*, p. 223.

<sup>37</sup> Cf. Ziemowit Wlodarski, *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, traducere de Constantin Geambașu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980, p. 17.

<sup>38</sup> Cf. Ioan Nicola, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București, 2003, pp. 168-173.

c) (învățarea) *prin descoperire* – se referă la o situație în care materialul de învățat nu este prezentat într-o formă finală, ci urmează să fie descoperit, ca urmare a unei activități mintale, și apoi inclus în structura cognitivă a celui care învață;

d) *logică* – achiziția finală poate fi corelată cu ceea ce subiectul știe deja;

e) *mecanică* – achiziția finală este doar memorată, fără să fie articulată prin cunoștințe anterioare.

### 1.2.5. Stiluri de învățare

Cercetările arată că, din punct de vedere al receptării, adulții rețin informațiile astfel<sup>39</sup>:

- 10% din ce citesc;
- 20% din ce aud;
- 30% din ce văd;
- 50% din ce aud și văd;
- 70% din ce repetă verbal și scriu;
- 90% din ce repetă verbal și experimentează.

Astfel, se identifică următoarele stiluri de învățare:

• *auditiv* – acest stil are în vedere învățarea prin auzire, ceea ce include și discutarea cu cineva a unor idei noi sau reproducerea unei idei cu propriile cuvinte, de un real folos în procesul de învățare;

• *vizual* – învățarea prin ceea ce se vede;

• *kinestezic* – un produs tangibil și vizibil stimulează procesul de învățare;

• *ambiental* – când procesul de învățare depinde într-o proporție mare de mediul și condițiile în care se desfășoară: încăperea, temperatura, lumina, designul interior etc.

---

<sup>39</sup> Cf. Eugenia Alexandra Mihaela Aldica (coord.), *Formarea formatorilor, Suport de curs*, ediția iunie 2012, Editura Afir, București, 2012, p. 23.

## **2. Câteva considerații de ordin biblic privind raportul dintre experiență și educație**

În acest capitol vom încerca să evidențiem importanța experienței în deprinderea vieții duhovnicești, arătând, prin exemple relevante din Sfânta Scriptură, că viața duhovnicească nu se poate deprinde într-un mod pur teoretic prin învățarea și deținerea unor cunoștințe abstracte, ci că schimbarea lăuntrică (în vederea cunoașterii lui Dumnezeu) ține, în primul rând, de un program constant, desfășurat pe tot parcursul vieții, care urmărește curățirea de patimi și dobândirea virtuților.

### **2.1. Importanța experienței în devenirea spirituală a omului. Câteva texte semnificative din Vechiului Testament**

Încă din Vechiul Testament se accentuează concomitent două lucrări, și anume: spiritualizarea trupului (ca anticipare a pnevmatizării lui în viața cea veșnică) și schimbarea modului de a gândi (metanoia, pocăința). După căderea în păcat a protopărinților, omul are tendința să se orienteze mai mult spre cele pământești decât spre cele cerești. În starea de păcat rămâne totuși persoană, dar pierde legătura firească cu Dumnezeu, lipsindu-se, totodată, și de fericirea pe care și-o dorește atât de mult în viața aceasta.

#### **2.1.1. Începutul urcușului duhovnicesc sau începutul parcurgerii drumului de la chip la asemănare – repere biblice**

În Vechiul Testament găsim multe exemple din care putem înțelege importanța experienței în deprinderea vieții duhovnicești sau, cu alte cuvinte, obișnuirea omului de a fi în starea lui

naturală, firească. Orice experiență (fie că este liturgică, ascetică etc.) are ca scop venirea în fire a omului. Starea de pocăință este starea în care omul parcurge drumul de la chip la asemănarea cu Dumnezeu. Această experiență a revenirii la starea de normalitate este un proces complex care pretinde (din partea omului) în primul rând „vrerea” – adică să vrea. Însă această determinare a omului, dacă rămâne doar la stadiul de dorință, fără a fi transpusă și în fapte, este insuficientă. Există mai multe etape ale venirii în fire, pe care le vom detalia cu exemple în subcapitolul următor; pe scurt, acestea sunt: reflecția – care are ca finalitate conștientizarea (stării prezente); conceperea unui plan și punerea în practică a ideilor.

Există o stare de falsă pocăință, la care poate ajunge omul prin împlinirea superficială a poruncilor. Acei oameni care împlinesc de formă poruncile și au inima împietrită sau nevindecată sunt numiți, în Scriptură, de Mântuitorul „morminte văruite”, oameni „fățarnici”, care curăță doar partea exterioară a paharului sau a blidului, dar înăuntru sunt plini de răpire și lăcomie (cf. Mt. 23, 25-27). Mai mult, chiar din perioada Vechiului Testament, Prorocul Isaia ne redă cuvintele lui Dumnezeu, Care spune: „De aceea, poporul acesta se apropie de Mine cu gura și cu buzele Mă cinstește, dar cu inima este departe, căci închinarea înaintea Mea nu este decât o rânduială omenească învățată de la oameni” (Is. 29, 13).

Am putea spune, cu alte cuvinte, că „pocăința” fără pocăință este o schimbare doar la nivel de fapte făcute pentru anumite scopuri, care nu includ dorința sinceră de desăvârșire, de unire cu Dumnezeu.

În afara experienței propriu-zise, este nevoie și de o reflecție interioară, care face parte din practica vieții duhovnicești. Chiar din cuprinsul Decalogului – pe care Dumnezeu i-l dă lui Moise – putem sesiza acest aspect, în sensul că primele nouă dintre cele zece porunci pot fi împlinite într-un mod superficial sau exterior

(de exemplu, putem cinsti ziua de odihnă doar de ochii lumii; îi putem cinsti pe părinți, dar în inimă să gândim rău despre ei; putem să nu furăm, dar să tânjim în inima noastră după lucrul altuia etc.). Însă ultima poruncă, cea de-a zecea, se referă la interioritatea omului și este ca un fel de atenționare sau, altfel spus, o aducere aminte a faptului că „Dumnezeu nu caută la fața omului” (Deut. 10, 17; Gal. 2, 6), adică pentru El valoare are nu fapta exterioară în sine, ci inima omului, intenția cu care a făcut acea faptă.

Ca o primă concluzie la cele spuse până aici, putem afirma că drumul vieții duhovnicești începe prin curățirea de patimi a unei persoane, asumată cu o atitudine sinceră de a ajunge la asemănarea cu Dumnezeu.

### **Experiența cultică**

Experiența cultică are un rol important în formarea duhovnicească a omului, dar, chiar și în acest context, trebuie precizat că faptele exterioare nu ajută la creșterea spirituală dacă omul nu face „din suflet voia lui Dumnezeu” (Ef. 6, 6).

Un prim exemplu în care putem observa că Dumnezeu caută mai ales la inima omului, și nu (doar) la faptele lui exterioare, îl găsim în cartea Facerea, unde ni se istorisește episodul când cei doi frați, Cain și Abel, au adus jertfă, fiecare din roadele sale. Cu toate că și Cain a dorit, și chiar a împlinit ritualul cultic de aducere de jertfă lui Dumnezeu din roadele pământului, totuși Dumnezeu a căutat „spre Abel și spre darurile lui, iar spre Cain și spre darurile lui n-a căutat” (Fc. 4, 4-5).

Despre Noe, Scriptura spune că „era om drept și neprihănit între oamenii din timpul său și mergea pe calea Domnului” (Fc. 6, 9), însă despre contemporanii lui se precizează în cartea Faceerea că „toate cugetele și dorințele inimii lor sunt îndreptate la rău în toate zilele” (Fc. 6, 5). Deși Scriptura nu ne vorbește în

amănuț despre actele cultice pe care le săvârșea Noe, totuși, ne putem da seama cu ușurință din relatarea biblică că acestea erau făcute din inimă, cu dorința sinceră de a-L slăvi pe Dumnezeu.

Un alt exemplu este cel al lui Avraam. Acesta, imediat după auzirea cuvintelor lui Dumnezeu, le și împlinește: pleacă din ținutul său, fără vreo amânare sau îndoială în legătură cu cele auzite (cf. Fc. 12, 4). Apoi, experiența tăierii împrejur poate fi văzută ca un aspect cultic, în care omul se supune voii lui Dumnezeu și se aduce el însuși ca jertfă în cadrul unui ritual. Darul lui Dumnezeu nu întârzie să apară, ci „s-ar putea zice că teofania de la Mamvri se poate constitui într-un fel de recompensă pentru omul care a devenit merituos înaintea lui Dumnezeu prin aceea că I s-a supus cu totul necondiționat”<sup>78</sup>.

Orice manifestare a iubirii față de Dumnezeu în cadrul cultului (fie că este public sau particular), când creștinul Îi aduce slavă și mulțumire, este absolut necesar să fie făcută, pe de o parte, într-o stare de trezvie, iar nu cu nepăsare, și, pe de altă parte, în conformitate cu porunca lui Dumnezeu și cu Tradiția Bisericii, chiar dacă acesta este mai puțin sau mai mult înaintat în viața duhovnicească. Aceste aspecte se desprind din două secvențe ale cărții Leviticul. În capitolul 10, 1-2, ni se relatează că „cei doi fii ai lui Aaron, Nadab și Abiud, [în prima zi a slujirii lor la cortul adunării] luându-și fiecare cădelnița sa, au pus în ea foc, au turnat deasupra tămâie și au adus înaintea Domnului foc străin<sup>79</sup>, ce nu le poruncise Domnul”, drept pentru care „a ieșit foc de la Domnul și i-a mistuit și au murit amândoi înaintea

---

<sup>78</sup> Petre Semen, *Experiența umanului cu divinul după Sfânta Scriptură*, Editura Performantica, Iași, 2007, pp. 22-23.

<sup>79</sup> În baza preoției universale, fiecare om este preot și aduce ca jertfă mintea pe altarul inimii. Această aducere de jertfă trebuie să se facă nu cu lenevire, ci cu toată râvna și dragostea. Sfântul Maxim Mărturisitorul tâlcuiește acest loc spunând că focul bineplăcut lui Dumnezeu este acela pe care îl aduc preoții când se aduc ei înșiși jertfe și au înăuntrul lor „ardoarea

Domnului". Cu toate că nu ni se precizează ce înseamnă această aducere de „foc străin”, putem considera că semnifică o încălcare a poruncii divine, dar și luarea în derândere a acestei lucrări. Cei doi fii ai lui Aaron s-au apropiat de Dumnezeu într-o manieră neglijentă, fără a lua în seamă importanța slujirii.

În același capitol, la versetul 9, Dumnezeu îi poruncește lui Aaron: „vin și sicheră să nu beți, nici tu, nici fiii tăi, când intrați în cortul adunării sau vă apropiați de jertfelnic, ca să nu muriți. Acesta este așezământ veșnic în neamul vostru”. Așadar, Domnul cere ca omul să fie în stare de trezvie atunci când săvârșește cele ale cultului. O astfel de stare de luciditate duce la o experiență în care omul credincios se pregătește cu toate puterile sufletești pentru a-L primi pe Dumnezeu în viața lui.

Tot pentru pnevmatizarea trupului și pentru desprinderea omului de atracția spre cele sensibile, Dumnezeu rânduiește postul ca omul să reprime prin asceză patimile trupești. În Vechiul Testament se găsesc multe precizări directe cu privire la post (cf. Lev. 16, 29.31; Lev. 23, 27. 29. 32; Num. 29, 7 etc.), precizări reluate și dezvoltate în scrierile neo-testamentare: „să nu se îngreuiete inimile voastre de mâncare și de băutura” (Lc 21, 34), „să vă îndeletniciți cu postul și cu rugăciunea” (I Cor. 7, 5) etc. Postul, printre altele, este un mijloc de a susține rugăciunea; nu este un scop în sine, ci un exercițiu duhovnicesc, o nevoie prin care ajutăm rugăciunea de pocăință și transformăm foamea după cele materiale în foame după cele spirituale. În timpul postului, creștinul mănâncă mai puțin și se roagă mai mult, făcând această experiență a detașării de lucrurile materiale pentru a le căuta mai mult pe cele netrecătoare și veșnice.

---

Duhului Sfânt”. Când însă, lenevind-se, sunt în afara acestei stări și adună înăuntrul lor aprinderea patimilor, atunci aduc înainte foc străin și sunt arși în conștiința lor cu focul muștrărilor. Cf. Sfântul Maxim Mărturisitorul, *Întrebări și nedumeriri*, traducere din limba greacă veche și note de Laura Enache, studiu introductiv, indici, bibliografie și note de Pr. Dragoș Bahrim, Editura Doxologia, Iași, 2012, p. 199.

În cadrul vieții liturgice, rugăciunea devine experiență concretă a întâlnirii omului cu Dumnezeu, ca relație personală. În Psalmii, se accentuează dorința sinceră de a-L căuta și de a se apropia de El: „Lăuda-Te-voi, Doamne, din toată inima mea” (Ps. 9, 1), „Auzi, Doamne, dreptatea mea, ia aminte la cererea mea, ascultă rugăciunea mea, din buze fără de viclenie” (Ps. 16, 1). Pe de altă parte, la polul opus (dacă e să privim doar în conținutul Psalmilor), omul viclean este neplăcut de Dumnezeu și rugăciunea lui nu este primită: „Că Tu ești Dumnezeu, Care nu voiești fărădelegea, nici nu va locui lângă Tine cel ce viclenește” (Ps. 5, 4), „Pierde-va Domnul toate buzele cele viclene și limba cea plină de mândrie” (Ps. 11, 3).

Din aceste câteva exemple putem reține ideea că, în cadrul cultului, omul, adresându-I-se lui Dumnezeu pentru a-L lăuda, pentru a-I mulțumi sau chiar pentru a-I cere ceva, face toate acestea fără folos dacă faptele exterioare sunt realizate cu vreun gând ascuns sau dintr-o formalitate și nu izvorăsc dintr-o inimă deschisă și sinceră.

### Rolul educației în familia evreiască

Copilul, în familia evreiască, era considerat un dar de la Dumnezeu, iar faptul de a nu avea copii, pentru cei căsătoriți, era perceput ca un blestem<sup>80</sup>. Nașterea unui copil era văzută ca o binefacere din mai multe puncte de vedere: se putea perpetua neamul; odată cu creșterea sa putea ajuta familia în activitățile gospodărești; și, mai mult decât acestea, era asigurată transmiterea Legii și continuitatea cinstirii lui Dumnezeu<sup>81</sup>.

În primii ani de viață, copilul era educat cu scopul de a i se întipări de mic învățăturile teoretice și pentru a le transpune, ulterior, în practică:

---

<sup>80</sup> Cf. Cătălin Vatamanu, *Educația la poporul ales*, Editura Doxologia, Iași, 2011, p. 247.

<sup>81</sup> Cf. Cătălin Vatamanu, *Educația....*, p. 247.



Educația în familia israelită avea rol socio-economic, cultural și religios. Învățarea meseriei tatălui putea însemna garanția unui viitor loc de muncă, dar și asigurarea continuității unei tradiții meșteșugărești. [...] Datoria fiilor era de a asculta, de a învăța și de a împlini percepțele mozaice<sup>82</sup>.

Mai târziu, când copilul creștea, „discuțiile «catehetice» și rugăciunea comună în cadrul familiei erau continuate în afara spațiului casnic, prin practici de cult public, care contribuiau la formarea spirituală a israelitului temător de Dumnezeu”<sup>83</sup>.

Cu privire la verbele definatorii pentru actul educației în scrierile Vechiului Testament, dorim să amintim unul dintre acestea, pentru a sublinia faptul că educația, în general, și cea religioasă, în special, presupune formarea caracterului ca mod prin care omul credincios are capacitatea de a recepta și de a aplica învățăturile transmise, într-o manieră lucidă și atentă la scopul pe care îl are, și anume, sfințirea „propriei vieți, prin raportarea la Sfințenia lui Jahwe”<sup>84</sup>: verbul *shanan* שָׁנַן, care înseamnă „a ascuți”, apare în Sfânta Scriptură la formele Qal, Piel și Hitpael. Sensul său general se referă la ascuțirea săbiilor și a lăncilor pentru luptă. Însă apare în scrieri și ca termen tehnic în legătură cu educația și, în acest context, poate fi înțeles nu ca o simplă învățare, ci ca o ascuțire a minții. Dacă în cazul unei săbii îndepărtăm rugina ca să o facem aptă să taie, într-un mod asemănător pot fi privite lucrurile și în cazul educației: „Sensul teologic al acestui verb în Piel este că mesajul lui Dumnezeu pătrunde adânc în sufletul și mintea celui care îl ascultă, îi ascute simțurile, îl face să strălucească și să fie gata să taie din sufletul său toată patima”<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> Cătălin Vatamanu, *Educația...*, p. 294.

<sup>83</sup> Cătălin Vatamanu, *Educația...*, p. 295.

<sup>84</sup> Cătălin Vatamanu, *Educația...*, p. 515.

<sup>85</sup> Cătălin Vatamanu, *Educația...*, p. 162.

Vedem, din acest exemplu, cum educația care se dădea copilului în casa părintească avea ca scop principal formarea caracterului, astfel încât, odată cu creșterea fizică, să aibă loc și creșterea duhovnicească, pentru a ajunge la asemănarea cu Dumnezeu, după cum El Însuși poruncește poporului evreu: „fiți sfinți, că Eu, Domnul, sunt sfânt” (Lev. 11, 45).

### 2.1.2. Experiența profetică

Dacă, în grădina Raiului, Dumnezeu vorbea cu omul față către față, după căderea în păcat, cu timpul, această relație a omului cu Dumnezeu s-a răcit. Oamenii s-au depărtat de Dumnezeu din ce în ce mai mult, însă El Și-a ales oameni care îi bineplăceau prin viețuirea lor, iar prin ei vorbea cu poporul pentru a-l trezi din starea decadentă. Profeții au fost aleși de Dumnezeu pentru că au împlinit legea Lui, făcând efortul despătimirii, și, dorind să-și însușească viața duhovnicească, au făcut din ascultare „mormânt al mândriei și înviere a smereniei”<sup>86</sup>.

Cu toate că profeții au avut o experiență profundă și nemijlocită cu Dumnezeu, totuși ei n-au îndrăznit să încerce o cunoaștere a lui Dumnezeu după Ființa Sa (ceea ce este un lucru imposibil), ci au căutat ca experiența acestei relații personale unice să aibă, ca urmări imediate, transmiterea vocii lui Dumnezeu către semenii, dar și punerea de îndată în practică a mesajului receptat:

în calitate de interpreți și intermediari între divin și uman, profeții aud cuvântul și voia lui Dumnezeu dimpreună cu planurile Sale mântuitoare. [...] După ce beneficiază de întâlnirea cu Creatorul

---

<sup>86</sup> Sfântul Ioan Scărarul, *Scara dumnezeiescului urcuș*, traducere din grecește, introduceri și note de Pr. prof. dr. Dumitru Stăniloae, în col. *Filocalia sau culegere din scrierile Sfinților Părinți, care arată cum se poate omul curăți, lumina și desăvârși*, vol. 9, Editura Humanitas, București, 2007, p. 80.

### **3. Noutatea educației experiențiale în raport cu paradigma clasică din ultimele decenii**

Înainte de a vorbi despre perspectiva pedagogică, dorim să clarificăm unele aspecte legate de educația și învățarea experiențială. Educația experiențială este o filosofie a educației, care descrie procesul învățării prin experiență în totalitatea lui. Principiile educației experiențiale au fost folosite în decursul timpului, însă abia la sfârșitul secolului al XIX-lea această filosofie a fost dezvoltată pentru prima dată. De la început trebuie menționat că educația experiențială nu este una și aceeași cu învățarea experiențială. Adesea, cele două concepte sunt folosite ca sinonime, dar educația experiențială cuprinde un spectru mai larg al procesului de învățare (relația dintre educator și elev, structura și obiectivele educației ș.a.), fiind, în cele din urmă, o strategie aferentă care leagă teoria expusă în sala de clasă cu practica aplicată în lumea reală. Educația experiențială se bazează, așadar, pe procesul de învățare experiențială, care la rândul ei se bazează pe o teoretizare.

Pentru a aborda această filosofie a educației, i-am ales pe doi dintre cei mai cunoscuți teoreticieni ai educației, care au dezvoltat acest concept al învățării prin experiență: John Dewey și David A. Kolb.

#### **3.1. John Dewey (1859-1952)**

##### **3.1.1. Biografie**

John Dewey s-a născut la 20 octombrie 1859 la Burlington, SUA, și a studiat la Universitățile „Vermont”, din Burlington, și „John Hopkins”, din Baltimore. Obține titlul de doctor în filosofie în

anul 1884, la Universitatea din Baltimore, cu o teză asupra psihologiei lui Kant (*The Psychology of Kant*). După o perioadă în care a lucrat ca profesor la diferite școli publice, este numit în învățământul superior. S-a căsătorit în anul 1886 cu Alice Chippman de Ferton, care a fost „cea mai devotată și cea mai neobosită colaboratoare a sa”<sup>119</sup>. A ținut cursuri de filosofie, psihologie și pedagogie la Universitățile Michigan (1884-1888), Minnesota (1888-1889), din nou la Michigan (1889-1894), Chicago (1894-1904), pentru ca, mai apoi, să ajungă la Facultatea de Filosofie a Universității din Columbia, unde rămâne până la sfârșitul carierei sale (1904-1930). Nu putem trece cu vederea faptul că între anii 1896-1904 a condus o școală experimentală, înființată de el în cadrul Universității din Chicago, despre care vom vorbi mai amănunțit în acest capitol. Trece la cele veșnice la 1 iunie 1952<sup>120</sup>.

În timpul vieții, dar și după moartea sa,

John Dewey a fost apreciat ca unul dintre cei mai mari teoreticieni ai educației, în opinia multor exegeți, cel mai mare filosof al educației, a cărui operă a avut un impact deosebit asupra gândirii pedagogice a secolului al XX-lea. Numeroase orientări din știința educației au manifestat o atitudine de receptivitate față de doctrina sa. Teoria pedagogică a lui Dewey a stimulat preocupările pentru un învățământ activ, capabil să țină seama, într-o mai mare măsură, de particularitățile individuale ale elevilor, a stimulat orientarea practică a școlii, activitatea creatoare a profesorului și tendința spre inovare în învățământ. În mod deosebit, ea a răspuns nevoii de afirmare a spiritului democratic al societății americane, prin educarea unui cetățean convins de importanța rezolvării problemelor vieții comune, prin asociere și cooperare. Acestea sunt

---

<sup>119</sup> Nicolae Crețu, *John Dewey ca pedagog. Vieța și opera sa. Studiu omagial cu prilejul împlinirii vârstei de 80 de ani (1859-1939)*, Editura Institutul de Arte Grafice „Cartea de aur”, București, 1940, p. 48.

<sup>120</sup> Cf. Nicolae Crețu, *John Dewey...*, pp. 47-55; Ion Gh. Stanciu, Nicolae Saliș, Viorel Nicolescu, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971, p. 84.

doar câteva dintre motivele pentru care pedagogia lui Dewey a câștigat rapid numeroși adepți și a stat la baza reorganizării învățământului american, după Primul Război Mondial<sup>121</sup>.

### 3.1.2. Pragmatismul și progresivismul american

Pragmatismul este o filosofie specific americană care are, totuși, la bazele ei, o viziune europeană. Însuși termenul de „pragmatic” a fost împrumutat de Charles Santiago Sanders Peirce – întemeietorul pragmatismului – din scrierile lui Kant. Problema de la care a plecat Peirce a fost aceea de a înlătura confuziile din gândire și de a da claritate și certitudine ideilor oamenilor<sup>122</sup>. Ideea de bază a acestei filosofii era că pentru a ajunge la certitudine sau la o credință reală, trebuie să interpretăm ideile în termenii experienței. Așadar, nu există idei adevărate în sine, ci numai idei care devin adevărate în cursul acțiunii, pe parcursul unei experiențe. Această atitudine filosofică nu este cu totul originală, ci ea se găsește și la alți autori, precum Socrate, Aristotel, Heraclit, Protagoras din Atena, Prodicos din Keos ș.a. Însă meritul lui Peirce a fost acela de a o sistematiza și de a-i da o anumită specificitate. Mai apoi, „ca și alte filosofii, pragmatismul a fost elaborat și formulat de mai mulți filosofi și de fiecare dată a căpătat o formulă nouă, adecvată locului și omului care o afirmă”<sup>123</sup>. Printre cei mai de seamă pragmatişti, alături de Charles S. Peirce, îi amintim pe William James, John Dewey și F.C.S. Schiller.

Mișcarea progresivistă care a apărut în SUA a avut ca punct de plecare ideile lui John Dewey – un puternic susținător al pragmatismului. Așadar,

---

<sup>121</sup> Ion Albușescu, *Doctrină pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2009, pp. 376-377.

<sup>122</sup> Lucrarea prin care s-a remarcat și pentru care este considerat ca întemeietor al pragmatismului este numită *How to make our ideas clear* (1878).

<sup>123</sup> Ion Gh. Stanciu, Nicolae Sacaliș, Viorel Nicolescu, *Antologia pedagogiei...*, p. 8.

spre sfârșitul secolului al XIX-lea [...] societatea americană își manifesta nemulțumirea față de sistemele de educație împrumutate din Europa și căuta un sistem propriu, care să corespundă ritmului deosebit de accelerat al dezvoltării industriei. Cei mai mulți dintre acești nemulțumiți de rezultatele școlii tradiționale – și care începeau să-și spună progresiviști – manifestau un interes deosebit pentru experiențele pedagogice și scrierile tânărului profesor de filosofie și pedagogie John Dewey de la Universitatea din Chicago<sup>124</sup>.

Dacă, spre sfârșitul secolului al XIX-lea, termenul „progresivism” exprima repulsia față de „școala tradițională” și dorința de a o înlocui cu „școala nouă”, prin anii 1930-1940, acest termen desemnează susținătorii principiilor educaționale propuse de John Dewey. Progresivismul s-a dezvoltat prin noi sisteme de organizare a procesului instructiv-educativ, ca de pildă: Planul Dalton – inițiat de Helen Parkhurst și pus în aplicare începând cu anul 1919, și Sistemul Wiennetka – inițiat de Carleton Washburne în 1920. Însă curentul progresivist a luat amploare în anii '30 – '40, când William Kilpatrick a inițiat „metoda proiectelor”, care presupunea punerea în aplicare a unei idei propuse de John Dewey, și anume: învățarea prin rezolvarea de probleme<sup>125</sup>.

În general, școlile progresiviste au avut în vedere două idei fundamentale ale lui Dewey: situarea copilului în centrul educației și luarea în considerare a ritmului alert de schimbare a societății: „Educația promovată de progresivism s-a bazat pe o serie de principii, potrivit cărora școala trebuie să-i permită elevului să se exprime și să acționeze în mod liber, să învețe prin experiență, să se apropie de lumea vieții și să înțeleagă faptul că aceasta se schimbă mereu”<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> Ion Gh. Stanciu, Nicolae Sacaliș, Viorel Nicolescu, *Antologia pedagogiei...*, p. 17.

<sup>125</sup> Cf. Ion Albușescu, *Doctrine pedagogice...*, pp. 338-340.

<sup>126</sup> Ion Albușescu, *Doctrine pedagogice...*, p. 338.

În cele din urmă, au existat și exagerări în privința implementării acestor idei. Așadar, Boyd Henry Bode, în lucrarea sa *Progressive Education at the Crossroads* (1938), evidențiază aceste neajunsuri ale progresivismului. Dintre acestea amintim: anti-intelectualismul promovat în școlile americane, ambiguitatea conceptului de „creștere” etc. Ca răspuns la aceste acuze, însuși John Dewey aduce noi completări teoriei sale în lucrarea *Experience and Education* (1939), avertizând asupra pericolului pe care îl reprezenta tendința teoriei progresiviste, de a-și centra discursul doar pe reacția împotriva școlii tradiționale<sup>127</sup>.

### 3.1.3. Principii ale educației noi prezente în opera lui John Dewey

Principiile școlii active, care la început au fost formulate doar ipotetic, au prins viață prin școlile în care au fost aplicate. Prin expunerea acestor principii dorim să evidențiem normele după care se ghidează un alt tip de școală, în raport cu școala tradițională. O astfel de prezentare – chiar și sumară – ne va ajuta să înțelegem importanța acestui stil de educație, dar și faptul că din toate aceste reforme și experimente făcute de alții în învățământ, putem extrage și noi câteva observații de ordin practic pentru organizarea învățământului din țara noastră, în special pentru cel teologic. Aprofundând aceste principii și reguli de conduită ale școlii active, nu vom fi tentați să adoptăm sau să imităm<sup>128</sup> fapte, stări și practici experimentate în America sau

---

<sup>127</sup> Cf. Ion Albușescu, *Doctrină pedagogică...*, pp. 340-341.

<sup>128</sup> Simion Mehedinți spune, în acest sens, că: „numai o pedagogie românească poate folosi pe deplin poporul român”, în Simion Mehedinți, *Altă creștere...*, p. 8. „Am mers cu imitarea până acolo, că chiar clădirile școlare le-am construit ca pentru copiii din altă climă. O mare școală normală dintr'un oraș așezat în bătaia Crivățului a fost zidită după planul unei școli [...] din Milano. Ferestrele sunt atât de largi, încât au trebuit să fie astupate peste iarnă” – nota 1, în Simion Mehedinți, *Altă creștere...*, p. 8.

pe alte continente unde există astfel de școli, ci aceste exemple pot constitui doar un punct de plecare în vederea unor posibile contribuții ale dialogului dintre sfera educației experiențiale și deprinderea vieții duhovnicești pentru învățământul teologic actual, în mod clar adecvate societății românești.

Principala caracteristică a filosofiei pragmatiste constă în reinterpretarea conceptelor de *experiență* și de *gândire*, „care, în noua lor accepțiune, vor sta la baza abordării tuturor problemelor filosofice. John Dewey a căutat să depășească cele două mari sisteme de gândire opuse: materialismul și idealismul”<sup>129</sup>, adoptând în locul conceptului de *materie* pe cel de *experiență*, care exprima interacțiunea organismului cu mediul, experienței fiindu-i proprii două aspecte: cunoașterea și acțiunea.

Reproșurile aduse de John Dewey sistemului tradițional de educație vizau, în primul rând, faptul că acesta se întemeia pe autoritatea educatorului: „În bună măsură, metoda de învățământ era centrată pe profesor, ceea ce înseamnă o estompare a tendinței spre activitate a copilului. [...] Pe de altă parte, [...] activitatea intelectuală a fost separată de cea fizică, [adică] ceea ce trebuie știut de ceea ce trebuie făcut”<sup>130</sup>.

Vechea pedagogie privea imaturitatea ca o lipsă, ca un aspect negativ al vârstei copilăriei, căreia i se opunea maturitatea adultului. Pentru Dewey, imaturitatea reprezintă „principala condiție a dezvoltării; în acest sens, prefixul «i» al cuvântului *imaturitate* nu desemnează pentru gânditorul american o lipsă, ci semnifică ceva pozitiv”<sup>131</sup>, și anume „puterea de creștere”. Aceasta se exprimă în calitatea persoanei de a accede spre un plus de educație.

Revoluția industrială a provocat mari schimbări în viața familială; aceasta nu-i mai oferea copilului condițiile de muncă

<sup>129</sup> Ion Albușescu, *Doctrină pedagogice...*, p. 365.

<sup>130</sup> Ion Albușescu, *Doctrină pedagogice...*, pp. 366-367.

<sup>131</sup> Viorel Nicolescu, *Note și comentarii, în John Dewey, Trei scrieri...*, p. 228.