

Constantin Cucoș

PEDAGOGIE

Ediția a III-a revăzută și adăugită

**POLIROM
2014**

Cuprins

<i>Cyndee Inaime</i>	ii
----------------------------	----

Partea I

Introducere în pedagogie

Capitolul 1. Sistemul de învățământ. Structură, funcționalitate, finalitate	15
1. Instituționalizarea educației - o necesitate?	15
2. Educația - o acțiune predeterminată și programată.....	20
3. Transferabilitatea competențelor între sistemele naționale de învățământ.....	22
4. Reforma sistemului educativ - un țel și un demers fără sfârșit.....	23
5. Educația - raționalistă sau umanistă?	25
6. Educația - pregătire pentru valori pe termen lung.....	26
<i>Note bibliografice</i>	28
Capitolul 2. Pedagogia - știință a educației	29
1. Pedagogia ca interogație asupra educației	29
2. Temeiuri epistemologice ale discursului pedagogic	31
3. Sistemul științelor educației	34
4. Cercetarea pedagogică. Relația dintre teoria și practica educațională	38
5. Dileme și sfidări ale pedagogiei	42
<i>Note bibliografice</i>	51
Capitolul 3. Educație și contemporaneitate.....	53
1. Concepte de bază.....	53
2. Fundamentele educației.....	57
3. Formele educației și relațiile dintre ele.....	58
4. Factorii educației.....	62
5. Educația și provocările lumii contemporane	64
6. „Noile educații”	68
<i>Note bibliografice</i>	72
Capitolul 4. Educația în societatea cunoașterii : globalizare, internaționalizare, informatizare	74
1. Mondializare și globalizare	74
2. Educația - vector și rezultat al globalizării	75
3. Un caz de „globalizare” secvențială: integrarea europeană	77

4. Globalizarea și dinamica diferențierii	79
5. Economia cunoașterii în era informatizării	80
6. Virtualizarea educației	83
7. Un nou referențial al învățării : cibercultura	86
8. Niveluri și ipostaze ale virtualizării școlii	89
9. Societatea cunoașterii și „piața” formării	90
<i>Note bibliografice</i>	93
Capitolul 5. Componentele educației ca proiecție a finalităților	95
1. Educația intelectuală	95
2. Educația morală	101
3. Educația estetică	105
4. Educația religioasă	126
5. Educația tehnologică	146
6. Educația fizică	148
7. Educația sexuală	150
<i>Note bibliografice</i>	153
Capitolul 6. Noi domenii și perspective ale educației	156
1. Educația axiologică	156
2. Educația interculturală	172
3. Educația integrată	187
4. Educația copiilor supradotați	194
5. Educația permanentă	199
6. Educația deschisă la distanță	207
<i>Note bibliografice</i>	221

Partea a II-a

Teoria și metodologia curriculumului

Capitolul 7. Curriculum. Conceptualizare și problematică	227
1. Conceptele de conținut și de curriculum	227
2. Derivați conceptuale	229
Capitolul 8. Ipostaze ale finalităților educaționale	231
1. Dimensiunea teleologică a educației	231
2. Relația dintre ideal, scopuri, obiective	235
3. Finalitățile pe cicluri curriculare	240
4. Clasificarea și operaționalizarea obiectivelor pedagogice	244
5. Noi tipologii de obiective. Legătura acestora cu cadrul tradițional	247
6. Pedagogia centrată pe competențe – între dezbatere epistemologică și dileme practice	251
Capitolul 9. Conținuturi curriculare	258
1. Sursele conținutului învățământului și criteriile de selecție	258
2. Transpoziția și transcodarea didactică	268
3. Posibilități de organizare a conținuturilor	271
4. Alternativitatea și flexibilizarea curriculară	274
5. Curriculumul la decizia școlii	277

Capitolul 10. Proiectarea curriculară	282
1. Determinări și niveluri de concepere a curriculumului	282
2. Poziționarea filosofică și ideologică în proiectarea curriculară	285
3. Reguli privind proiectarea curriculumului	286
Capitolul 11. Produsele curriculare și implementarea acestora	290
1. Planul de învățământ	290
2. Programa școlară	294
3. Manualul școlar	298
4. Un nou produs curricular : manualul digital	307
5. Alte suporturi curriculare (ghiduri, caiete ale elevilor, soft educațional, auxiliare didactice)	309
Capitolul 12. Reforma curriculumului școlii românești. Privire sintetică	310
1. Repere și ipostaze ale reformării conținuturilor	310
2. Niveluri și principii diriguitoare în conceperea curriculumului	312
Capitolul 13. Evaluări privind reforma curriculară la nivelul învățământului românesc	314
1. Recorelări și sarcini de perspectivă	314
2. Ideologii și ipostaze ale conținuturilor ascunse la nivelul curriculumului	315
3. Sugestii și recomandări privind continuarea reformării curriculumului	318
Note bibliografice	320

Partea a III-a

Teoria și metodologia instruirii

Capitolul 14. Teoria generală a procesului de învățământ	325
1. Conceptul de didactică	325
2. Abordarea sistemică a procesului instructiv-educativ	331
3. Strategiile didactice	334
Capitolul 15. Metodologia și tehnologia instruirii	337
1. Delimitări conceptuale : tehnologie, metodologie, metodă, procedeu, mod de organizare a învățării	337
2. Noi tendințe în metodologia didactică	340
3. Sistemul metodelor de învățământ. Clasificare	341
4. Descrierea principalelor metode de învățământ	343
5. Mijloace de învățământ. Conținut și importanță	352
Capitolul 16. Forme de organizare a instruirii	354
1. Organizarea pe clase și lecții	354
2. Lecția - unitate didactică fundamentală	356
3. Lecția de verificare și apreciere a rezultatelor școlare	361
Capitolul 17. Proiectarea activităților instructive	362
1. Importanța și nivelurile proiectării didactice	362
2. Etapele proiectării didactice	366
3. Rolul educatorului în realizarea și desfășurarea activității instructiv-educative	369
4. Evaluarea eficienței lecției	372
5. Proiectarea pe unități de învățare	376

Capitolul 18. Relaționare și comunicare didactică	383
1. Specificul relației profesor – elev	383
2. Comunicare și informare didactică	385
3. Educația ca practică semnificativă	387
4. Discursul didactic – între demonstrare și argumentare	390
5. Canale ale comunicării didactice. Implicații psihopedagogice	391
6. Statutul tăcerii în comunicarea didactică	394
Capitolul 19. Normativitatea activității didactice	399
1. Conceptul de principia didactic	399
2. Caracterizarea principiilor didactice	403
Note bibliografice	411

Partea a IV-a

Teoria și metodologia evaluării

Capitolul 20. Evaluarea randamentului școlar – componentă a demersului didactic	417
1. Precizări terminologice	417
2. Statutul și importanța evaluării	420
3. Niveleuri și ipostaze ale evaluării	422
4. Funcțiile evaluării	424
5. Evaluarea internă și evaluarea externă	427
6. Ipostaze ale rezultatelor școlare	428
7. Putem evalua competența ?	429
8. Noi perspective de vizare și realizare a evaluării elevilor	431
Capitolul 21. Strategii de evaluare și notare	434
1. Modele și forme de realizare a evaluării	434
2. Metode de evaluare	437
3. Metode complementare de evaluare	440
4. Notarea școlară	450
5. Descriptorii de performanță	453
6. Proiectarea evaluării	457
Capitolul 22. Factori ai variabilității aprecierii și notării	458
1. Subiectivismul în practica evaluativă	458
2. Serviziile evaluării	460
3. Puterea predicției în educație	462
4. Efecte perturbatoare în apreciere și notare	463
Capitolul 23. Testul docimologic – instrument de măsurare a rezultatelor școlare	466
1. Delimitare conceptuală și clasificare	466
2. Etape în elaborare și aplicare	467
3. Tipologia itemilor	468
Note bibliografice	473

Addenda

Deschideri posibile

Capitolul 24. Indoctrinarea în învățământ	477
1. Educația și condiționarea	477
2. Sloganul pedagogic	478
3. Trăsături ale sloganului pedagogic	479
4. Situații de indoctrinare în învățământ	480
5. Șansele dezideologizării învățământului	484
Capitolul 25. Pentru o filosofie a educației	487
1. Trepte în constituirea filosofiei educației	487
2. Conținutul și problematica filosofiei educației	488
Capitolul 26. Formarea formatorilor. Experiințe prezente și deschideri posibile	495
1. Pregătirea profesorilor	496
2. Statutul profesional al formatorului contemporan – un inventar de competențe posibile	504
3. Referențialul de competențe pentru profesia didactică	507
4. Schiță pentru o deontologie a cadrelor didactice	510
Note bibliografice	518
<i>Bibliografie generală</i>	521

Atuurile și limitele educației deschise la distanță

Extensiunea nevoilor de formare pe măsura educațiilor este o realitate a timpurilor noastre. Fiecare dorește să se împlinescă prin educație în orice moment și în orice direcție. Educația la distanță, prin implicarea experților și specialiștilor, constituie un răspuns operativ la schimbările necontenite din variile domenii ale cunoașterii. Aceasta oferă cadrul unei formări a unui număr mare de persoane, la costuri destul de mici. „Formarea la distanță își propune să rezolve mari sfidări: aspiră la o formare de masă, rămânând totuși o formare suplă și economică, prin raționalizarea financiară și pedagogică a acestor dispozitive.” (Jéyégou, 1998, p. 14) Trebuie găsit și păstrat un raport optim între cantitatea și calitatea formării, fiind cunoscut faptul că la un moment dat extensiunea acestei forme de educare are limite și acționează negativ asupra adevăratelor mize instructiv-educative.

Învățământul deschis la distanță este o formulă de instruire prin care cursantul nu se află sub supravegherea permanentă și imediată a unui profesor, dar care beneficiază totuși de acțiunile de planificare, orientare, îndrumare și control din partea unui corp de specialiști ai unei instituții de învățământ. Noua formulă de realizare a educației are următoarele caracteristici:

- accesul nelimitat al cursanților, pe baza unor opțiuni explicite, la un set de informații livrate într-o formulă inedită și incitantă;
- flexibilitatea programelor de învățare, în sensul că orice cursant poate învăța dacă vrea, când poate, unde poate și în ritmul propriu de muncă intelectuală;
- posibilitatea derulării unei instruirii mediate, fără întâlnirea „fizică” a protagoniștilor principali (profesori, tutori, cursanți), medierea fiind realizată fie pe bază de suport scris (unități de curs sau cursul întreg), fie prin apelul la tehnicile electronice și informatice (telefonia, televiziunea, internetul etc.);
- realizarea unei interactivități, imediate sau amânate, în funcție de calitățile medierii (în cazul teleconferinței interactivitatea este imediată, pe când în cazul textului scris aceasta este amânată).

Conținutul instructiv care este livrat trebuie să fie astfel conceput încât să substituie unele carențe ale comunicării indirecte. Forma de redactare a cursului va privilegia interogativitatea, reflexivitatea, interactivitatea, dimensiuni esențiale pentru învățământul deschis la distanță.

Cursanții trebuie să(-și) răspundă la întrebările intercalate în cursuri sau programe de învățare, să mediteze la teme de reflecție, să rezolve diferite probleme, să completeze și să trimită fișe de evaluare – situate în anumite locuri ale cursului sau la sfârșitul acestuia –, să-l interpeleze pe tutori cu întrebări sau observații cu privire la temele învățate.

Gândită ca o formulă de livrare operativă a formării, educația la distanță se justifică prin următoarele:

- dinamica fără precedent a nevoilor cunoașterii;
- necesitatea actualizării de noi competențe în practica profesională;
- nevoia intrării imediate în contact cu cele mai noi date ale cunoașterii;
- costurile (de timp, de bani, de resurse etc.) ale re-formării sunt relativ mici comparativ cu alte forme „consacrate” de realizare a educației.

Actul educativ încetează să mai fie un proces omogen, continuu, disciplinat și structurat. Educația se pulverizează într-o multitudine de unități de timp și de loc. Începe fragmentar,

cât vrei și când ai chef. Unitățile de curs, cu caracter autoformativ, pot fi „atacate” prin mai multe locuri (prin informații detaliate, prin sinteze, prin teme de rezolvat), dar și în mai multe locuri (acasă, în centrele de resurse, în biblioteci, în parc, în tren etc. – în funcție de performativitatea tehnologiei pe care o posezi). Actul educativ – ca procesualitate – suportă o intervenție minimală a formatorului, iar aceasta este destul de evanescentă. În principiu, poți intra în relație cu formatorul sau cu alți coechipieri ai activității de învățare. Trebuie însă să te rezumi la transmiterea acelor cunoștințe, stări, valorizări pe care și le îngăduie mediul tehnologic.

Miza învățământului la distanță o constituie trecerea de la o educație centrată pe conținut la o strategie de construire a cunoașterii chiar de către educat. Pentru aceasta, conținuturile și formele de livrare a informațiilor trebuie să răspundă principiului individualizării și diferențierii. Individualizarea educației la distanță se prezintă sub un aspect dublu: a) un aspect instituțional, căci aceasta este prescrisă și impusă prin cadrul organizatoric și de proceduri didactice specifice și 2) un aspect individual, prin modul în care individul poate dispune de un spațiu de libertate deja existent, acordat într-un anumit fel la instituția creată, relaționându-se într-un anumit mod la instrumentarul didactic pus la dispoziție. Poate că dincolo de diferențierile legate de conținut ar trebui să se vizeze diferențierile metodice, de construire a unor medieri didactice „pe măsură”, a unui evantai relațional destul de larg și permisiv față de experiențele multiple ale publicului vizat. Mediarea tehnologică trebuie să fie plurală și bine contextualizată (economic, cultural) la societate și la indivizi.

Educația deschisă la distanță constituie mai mult o instanță ce asigură informarea decât formarea. De aici și limitele acestui cadru organizatoric în dobândirea unor conduite, abilități practice, deprinderi spirituale (în domeniul abilităților psihomotorii, practicii pedagogice, practicii de specialitate etc.).

Elementele ce țin de specificitatea educației la distanță se pot împleti cu modurile clasice de educație, devenind complemente procedurale ce sporesc eficiența formării. De pildă, profesorii își pot crea pagini Web, nemaivând sau nemaiprodând cursuri în mod clasic. Educații sunt consiliați, orientați către diferite adrese (ramificațiile tematice sunt numeroase, elevii sau studenții fiind invitați să „navigheze” în diferite arealuri, la anumite competențe în materie) sau sunt evaluați prin e-mail. Prin aceasta, școala sau universitatea devine un mediu de învățare, un prilej de contactare a competențelor, un for privilegiat de împărtășire a experiențelor.

Conținuturile educative, pe care se bazează educația deschisă la distanță, reprezintă o operă colectivă. De aici și dificultatea de a stabili responsabilități. În cazul unui curs deficitar este greu să stabilești vinovații: aceștia sunt concepătorii înșiși, tehnicienii prelucrării informaționale, administratorii rețelelor de realizare a educației?

Paradigma educației la distanță implică și un fenomen de standardizare a informației, de impunere a unor surse și metode unice de captare a cunoașterii. Procesul educației la distanță reprezintă un angrenaj destul de complicat ce poate ajunge la un înalt grad de birocratizare, de „mecanizare” funcțională.

Întrucât condițiile de evaluare se schimbă (evaluatul nu mai este întotdeauna supravegheat de cineva), probele clasice, bazate pe reproducerea unor bagaje cognitive, devin caduce. Se vor institui noi instrumente de examinare, cu obiective și funcții noi, centrate pe corelarea, sintetizarea, semnificarea și operarea cu conținuturile vehiculate.

Trebuie instituit un raport optim între cantitatea și calitatea educațională. Există societăți în care anumite aspecte ale pregătirii – cum ar fi cele de nivel universitar – sunt

deficitare (realități exprimate prin numărul de studenți la mia de locuitori). A supradimensiona din acest motiv, prin politici educaționale voluntariste, rețelele de educație la distanță (uneori, și din dorința de a depăși unele carențe de imagine sau din rațiuni strict bugetare) constituie o strategie ce trebuie pusă, la un moment dat, sub semnul întrebării.

Acest tip de învățământ constituie o formă compensatorie de educare, cu virtuți deosebite pentru cei care au parcurs deja un program instituțional de pregătire și se găsesc în situația de perfecționare, de reorientare și de schimbare profesională, de satisfacere a unor nevoi spirituale individuale. În condițiile actuale, când formarea continuă a devenit o obligație, educația la distanță este și o cale de deșcolarizare a educației adulților. Credem că instrucția și educația de bază vor rămâne, în continuare, apauajul formelor tradiționale de livrare a educației.

a) Educația de la egal la egal

Cam toată educația (și ce se scrie despre ea) se clădește pe presupuziția că cineva mai „mare” îl învață pe cineva mai „mic”, că experiența se transmite doar între două persoane situate la distanță experiențială și cronologică, că numai un matur îl poate forma pe un tânăr. S-a neglijat mult timp ceea ce simțul comun o știa dintotdeauna: că mai învățăm și unii de la alții, între congeneri, că de multe ori pe această cale se pot învăța conduite unice și cu adevărat necesare pentru persoane, că educația standard nu mai face față complexității lumii în care trăim, ba, mai mult, aceasta limbie la autoritarism, la conformism, la plictiseală.

Sub aspect conceptual și teoretic, *peer education* (educația de la egal la egal) apare ca o noutate, ea exersându-se metodic de câteva decenii, chiar dacă rudimente ale acesteia le identificăm în educația secolului al XIX-lea (prin sistemul monitoriatului – elevii mai mari și mai bine pregătiți îndrumându-i pe cei mai mici). Din punct de vedere procesual, într-o modalitate difuză și nereflectată, educația de la egal la egal se face de mult. Deficiențele metodologiei clasice, care abundă în formalism și clișee – până la saturație –, au făcut ca unele gesticulații paideice mai vechi să fie redescoperite, rafinate, recontextualizate și operaționalizate pentru noile situații de învățare.

În același timp, asistăm la o creștere a complexității mediilor educative datorată sfidărilor de tot felul: tinerii de azi sunt mult mai expuși unor factori destructuranți decât cei de altădată, vederismul mediatic și consumerismul au devenit cuvinte de ordine ale peisajului social, noile modalități de comunicare și informare creează noi tipuri de interacțiuni între ei, modelele (pozitive sau negative) au o altă amplitudine și un alt impact asupra tinerilor, credibilitatea maturului este din ce în ce mai contestată (pe drept sau pe nedrept). Și atunci, o resuscitare a potențialului educogen al unor părgăii ce țin de membrii grupului pare a fi bine-venită pentru arsenalul pedagogic arhicunoscut.

Sunt câteva argumente pentru care dascălii, părinții și alți factori educaționali este bine să încurajeze educația de la egal la egal, ca un complement a ceea ce se întâmplă și în alte situații de învățare.

În primul rând, învățarea între congeneri este un cadru mai natural de transmitere a unor experiențe. Ea fructifică ceea ce individul achiziționează spontan, difuz, informal, și nu sub presiunea instituționalizată, prescrisă, formalizată. Ni se pare de bun augur faptul că în cazul educației de la egal la egal este valorizată învățarea experiențială, activă, personalizată, autoedificatoare, într-un context în care dirijismul școlar (al centrului, al profesorului...) mai persistă încă.

În al doilea rând, o astfel de metodologie dă satisfacție subiectului învățării, care se pune în valoare, își atribuie funcții pe care școala (încă) nu este în stare să le îndeplinească. Cel care dă își confirmă valoarea prin faptul că ceea ce deține este important și merită transmis și altora. Individul devine mai activ și mai responsabil în ceea ce privește primirea sau cedarea unor conduite deja exercitate, ratificate subiectiv.

În al treilea rând, în situația învățării de la egal la egal se pun în raport experiențe simetrice, se creează o rezonanță și o altfel de empatie spirituală decât cea gestionată de profesor. Oricât de experimentat ar fi maturul, el nu poate „cobori” la nivelul novicei decât prin reamintiri sau reprezentări induse de manualele de psihologie școlară (prin prototipuri și modele mai mult abstracte decât reale).

În al patrulea rând, metodologia de tip *peer education* dă satisfacție unor conținuturi consonante, de care sunt interesați tinerii; cu acest prilej, ei se afiliază unor orizonturi valorice decantate de chiar perimetrul existenței lor, pe care maturii, de multe ori, le refuză sau sunt în disonanță cu ele (un anumit gen de muzică, aspirații personale sau profesionale).

În al cincilea rând, un atare context generează un orizont al împărtășirii și al îmbogățirii reciproce. Subiectul în cauză (fie ca dă, fie că primește) se simte important, crede că ceea ce tranzacționează este „opera” lui, că oferă sau primește dezinteresat, fără nici o constrângere, supraveghere, aprobare.

Există la nivelul relațiilor interindividuale forme specifice, uneori nemanifeste, ascunse, de transmisie și reproducere culturală. Se structurează de la sine anumite ocazii de perpetuare a ceea ce se dovedește a fi valoros. Acestea reprezintă anumite ipostaze culturale ingenue și sunt congruente cu seturile de valori pe care le reprezintă (sunt evanescente, slab formalizate, puternic contextualizate); se caracterizează prin imediatitatea și profunzimea efectelor. Sunt flexibile și dau seama de o realitate vie, venind în întâmpinarea unor cerințe *hic et nunc*. Răspund mai adecvat cerințelor momentului, ale contextului, ale persoanei.

O societate sănătoasă are nevoie de astfel de structuri alternative cu funcții și consecințe formative nemanifeste. Existența unui for specializat în livrarea educației (școala) nu presupune să ne dispensăm de forme complementare de însușire și învățare a valorilor. Oricât de pragmatici am dori să ajungem, nu trebuie să dăm la o parte efuziunile educogene ale mediului concret în care ne mișcăm. Nu toate valorile „încap” în școală (școala poate deveni, uneori, un mediu suficient stes, rupt de realitate). Instituția artificializează uneori neperennis de mult lumea în care trăim. În loc să ne apropie de ea, ne înghesuie sub un „clopot de sticlă” sau ne înalță în nebulozitatea „turnului de fildeș”. Odată intrate în școală valorile devin oarecum inadecvate, inoperante (prin gradul ridicat de abstractizare). Acestea se depreciază printr-o didacticizare prea mare. Apoi, apare pericolul perversității acestor valori, punându-se în serviciul puterii, al unor interese extracomunitare (prin ideologizarea cunoștințelor, politizarea unor activități, prin practici manipulatorii și de indoctrinare etc., așa cum ne arată deceniile trecute – ba chiar și cele prezente). Când școala este în criză sau derivă, astfel de forme complementare fac ca societatea să înainteze în parametri oarecum normali. Nu trebuie să ne încredem prea tare, din acest punct de vedere, în școală. Ea este prima care încheie pactul cu „diavolii” puterii, ridicată în slăvi (deșarte) la un moment dat. A delega numai școala să facă educație este un pericol pentru vitalitatea și profilul spiritual al unei societăți. Școala devine o instituție „totalitară”, anihilând, prin funcțiile arogate, inițiativa formative ce pot să apară la nivelul relațiilor de afinitate dintre egali.

Concluzionând, vom spune că educația „prin perechi” imbie la apropierea ființelor, prin empatie și contagiune, prin solidarizare existențială, prin comuniune intergenerațională. Ea creează sentimentul bucuriei că ceea ce știm sau facem merită să fie transmis aproapelui (și egalului) nostru.

b) Educația de dincolo de ușa clasei (*outdoor education*)

Existența și manifestarea omului ca om se datorează educației. Nimic din ce este, devine sau întreprinde o persoană nu este posibil dacă nu au preexistat în subsidiar (și) un fundament sau o intenționalitate paideică. Suntem un rezultat nu numai al unui „joc” ce ține de natură, al unor forțe mai mult sau mai puțin descriptibile sau recunoscute, ci și al determinărilor sau confluențelor unor medii educaționale. Omul învață să se comporte în modul lui specific de a fi din mai multe motive (pentru el, pentru cei de lângă el, pentru societate) și prin intermediul mai multor instanțe (familie, școală, biserică, grupul de prieteni, comunitate, structuri asociative etc.). Cel mai mult se crede că se achiziționează prin școală – instituția abilitată de comunitate să facă așa ceva. Este adevărat, dar nu trebuie desconsiderate alte situații sau medii care acționează dincolo de sala de clasă.

Una dintre noile topici care valorifică potențialul educogen al altor prilejuri educative este surprinsă de conceptul (și realitatea din spatele lui) de *outdoor education*. Educația *outdoor* este cea care începe dincolo de ușa clasei și se consumă în drumeții, excursii, incursiuni în lumea reală (pădure, cartier, parc, centru cultural, comercial, industrial etc.) și care este corexată la conținuturile școlare, fiind un mediu de explorare, de aplicare, de punere la probă sau experimentare a unor cunoștințe stipulate prin programa școlară. Această ipostază a formării a luat un avânt deosebit, dispunând și de o consistentă literatură în domeniu, ca și de o practică pe măsură în țări precum Suedia, Danemarca, Norvegia, Finlanda. Pe lângă sportul cognitiv, un astfel de cadru și suport educațional asigură o dezvoltare personală și socială a elevilor, o exersare a potențialului lor senzorial și volițional, o intensificare a activității colaborative. Mediul inconjurător devine șantier de aplicare a cunoștințelor sau arenă de descoperire a noi probleme a căror rezolvare se poate face fie la fața locului, fie în perimetrul sălii de clasă. Abordarea invocată privilegiază activismul metodic, spiritul de inițiativă și atitudinea antreprenorială, transdisciplinaritatea și integrativitatea dintre teorie și practică.

Un astfel de context scapă rutinei sălii de clasă, iar activitățile de învățare capătă un caracter mai atractiv și mai aplicat. Profesorul însă trebui să „identifice” și să „vadă” noi resurse de învățare, să selecteze prilejuri de viață pentru a le compatibiliza cu valorile curriculare (teoretice sau nu) induse de parcurgerea programei școlare (de pildă, să învețe adjectivele specifice primăverii în grădina școlii, să deslușească fracțiile pe terenurile din marginea satului, să depisteze linii și stiluri arhitectonice în gospodăria unui localnic). Nu orice motiv din afara clasei poate fi speculat și folosit din punct de vedere educațional. În cazul în care „escapada” capătă dimensiuni mai mari (mai multe zile consecutive), aceasta trebuie atent pregătită și planificată, întrucât presupune cheltuieli suplimentare, eforturi de adaptare. Din punct de vedere didactic, un astfel de context se bazează pe metodele cunoscute care vor fi adaptate și exersate în raport cu date mult mai concrete, mai aplicate, mai complicate. Învățarea *outdoor* nu înseamnă doar un nou loc al învățării; ea presupune o schimbare de optică, o înădă filosofie de acțiune, o nouă instrumentalizare și perspectivă asupra învățării, o permisivitate ridicată pentru achiziția experiențială și prin punerea în situație.

În același timp, contextul învățării *outdoor* are influențe pozitive asupra stării de sănătate a copiilor, dezvoltă agilitatea și spiritul de aventură, conduce la bucurii și satisfacții de învățare pe aliniamente noi, deseori nonconformiste, antrenând (și) elevi care altfel se caracterizează printr-un comportament indiferent, prin blazare sau rebeliune. În același timp, se valorizează și experiențe anterioare ale elevilor, realizându-se un continuum educațional bazat pe cumulare și extindere permanentă a experienței. De-localizarea lecției, prin „consumarea” ei dincolo de pereții clasei, poate deveni profitabilă și pentru educator, acesta fiind mereu provocat să fie atent la valențele educogene ale mediului înconjurător, identificând corelate sau suporturi ale învățării din sala de clasă. Se acreditează într-un fel ceea ce John Dewey intuia de mult, că experiența este stimul pentru formare, temei și rezultat al ei. Cunoașterea izvorâtă din acțiune și problematizare conduce la o reconstrucție permanentă a experienței, la rafinarea și maturizarea ei. Cunoașterea nu este statică, ci devine o realitate ce se „face” permanent în contact cu noile date ale experienței.

Educația din școală rămâne sărăcită dacă nu este completată cu ceea ce se poate adăuga din afara perimetrului ei; ceea ce apare pe „lângă” școală trebuie luat în serios, convertit, preluat și asumat în cunoștință de cauză și pe autentice temeuri psihopedagogice; acest „rest” trebuie pus în „rost”, adică transformat în suport, sursă de motivare și expansiune a învățării. Educația de tip *outdoor* nu eclipsează educația din sala de clasă, ci îi imprimă o altă demnitate și consistență. Este o formă de stimulare și „împlinire” a ei, prin extensiuni, aplicații, prefațări de noi căutări. O școală inovativă va prelua și integra, în modul ei specific, astfel de situații, le va face aliat, sursă de revigorare, de întărire, de extensiune a ariei ei de acțiune. Și asta, pentru binele școlii și al celor care intră în ea, deopotrivă.

c) Discipolatul – ca procesualitate paideică:

Problematika discipolatului în pedagogie este o achiziție relativ recentă, despre aceasta discutându-se de circa un secol, în cadrul temicii comunicării și a relației profesor-elev. Și chiar și așa, chestiunea este teoretizată destul de tehnic, abstract, neatingându-se subtilitățile unor modele paideice exemplare, consumate în Antichitatea clasică sau în cadrul creștinismului (ne și mirăm uneori cât de mult a rămas în urmă teoria față de practică!).

Așadar, în ce măsură dascălul trebuie să depășească statutul de simplu funcționar al informării/formării elevilor săi, de bun meseriaș ce „predă” o cunoștință, de tehnician al procesului de învățare pentru a ajunge la un statut cu totul deosebit, de adevărat magistru, de făcără vie care prin propria glândire și viață „se arată” altor minți și suflete? Cât de obligat este să facă și așa ceva? Câți ucenici poate avea un astfel de profesor?

Să spunem de la bun început că o atare dimensiune nu constituie un țel explicit al „fișei postului”, nu apare în competențele și „standardele” profesionale ale meseriei, nu poate fi cântărită și evaluată, ci este mai degrabă invocată de spiritele romantice, în lăurile de poziție mai esecistice sau poetice, și urmărită – chiar realizată – de puțini dintre cei care țin la demnitatea de profesor. Codurile deontologice privind meseria de cadru didactic se feresc să facă referire la astfel de atribuții, iar când se încearcă, aceasta se realizează prin șabloane sau expresii „inlemnite”, neconvingătoare.

În cel mai fericit caz, profesorul este vizat ca un facilitator al elevului pentru a „absorbi” valori ale culturii, ca un mijlocitor între cunoaștere și o persoană află în formare. Viziunea