

STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CONCEPȚII FILOSOFICO-PEDAGOGICE ÎNTRE MODERNISM ȘI POSTMODERNISM

Vladimir GUTU, Carolina ȚURCANU

Universitatea de Stat din Moldova

Articolul este dedicat analizei diferitelor concepții filosofico-pedagogice ale instruirii din perspectiva modernității și postmodernității. Fiecare concepție este analizată în plan sincron și diacronic, fiind evidențiate punctele tari și punctele vulnerabile ale acestora. Importantă este încercarea autorilor de a deduce valențele metodologice ale acestor concepții în vederea dezvoltării politicilor de instruire la etapa contemporană. În același timp, sunt formulate două probleme care cer investigații speciale și dezbateri științifice.

Cuvinte-cheie: *logocentrism, empiriocentrism, tehnocentrism, behaviorism, umanism, problematizare, euristică, instruire, învățare, concepție, modernism, postmodernism.*

CONCEPTS PHILOSOPHICAL PEDAGOGY BETWEEN MODERNISM AND POSTMODERNISM

This article is dedicated to the analysis of different philosophical and pedagogical conceptions of modernity and postmodernity training in perspective. Each design is analyzed in synchronic and diachronic plan, highlighting strengths and their vulnerabilities. Important is trying to infer methodological valences of these concepts to develop training policies at the contemporary stage. At the same time, it makes two problems that require special investigations and scientific debate.

Keywords: *logocentrism, empiriocentrism, technocentrism, behaviorism, humanism, problem solving, learning, learning, design, modernism, postmodernism.*

Introducere

Problema postmodernității, în special în educație, nu este tratată univoc (identice; în același fel): de la negarea în genere a existenței fenomenului până la o absolutizare ca „mișcare” care va salva lumea.

Apariția acestei „mișcări”, „supraparadigme” este legată de mai mulți factori:

- prioritizarea umanizării educației (C.Bârzea, I.Podlasîi, T.Callo ș.a.);
- lansarea paradigmei curriculumului, evidențiind dimensiunile teleologică și cea psihologică (R.Tyler, G.Planchar, S.Cristea ș.a.);
- lansarea conceptului de postparadigmatic, accentuarea diversității și conturarea alternativelor (G.Văideanu, I.Podlasîi, S.Cristea ș.a.);
- promovarea interdisciplinarității (C.Bârzea, S.Cristea, E.Joița, T.Agnin ș.a.);
- lansarea conceptului „educație pe parcursul întregii vieți”;
- globalizarea ca o mișcare de integralizare a fenomenelor, proceselor etc.

Așadar, postmodernitatea în educație se asociază cu tendințele actuale caracteristice dezvoltării sistemului, dar și cu multiple deschideri prospective.

În acest sens, postmodernitatea a conturat o altă filosofie a cunoașterii, un alt sistem de instruire, orientate la:

- legarea cunoașterii științifice de activitatea practică;
- interpretarea cunoașterii științifice ca producere de cunoștințe.

Într-un context de învățământ, pentru o astfel de filosofie cu o orientare puternic pragmatică, pentru care cunoașterea înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme, o cunoaștere teoretică, disociată de capacitatea de a acționa și de a aplica, nu este de ajuns pentru a produce asimilarea de cunoștințe.

O astfel de filosofie este favorabilă dezvoltării unui învățământ aflat în contact strâns și permanent cu realitatea, a unui învățământ pus în serviciul promovării dezvoltării economice și social-culturale și care urmează să joace un rol motor în transformarea socială. Un învățământ care acordă prioritate cunoașterii și acțiunii, transformării cunoașterii în acțiune și transformării acțiunii în cunoaștere trebuie să fie deci susceptibil să pregătească elevii și studenții în așa manieră, încât să poată face față problemelor practice cu care se vor confrunta mai târziu în viață, în activitatea lor profesională, problemelor neprevăzute ale viitorului. Adică, să stăpânească de fapt competențe intelectuale și profesionale pe măsura cerințelor unei societăți întemeiate pe cunoaștere, pe „științificizarea” activității specifice diferitelor domenii, pentru reușita în viață și pentru reușita profesională a viitorilor absolvenți [1, p.21-22].

Această filosofie a postmodernismului poate fi valorificată numai prin redimensionarea concepțiilor/abordărilor fundamentale ale instruirii/educației, prin combinarea acestora, dar și prin apariția concepțiilor inovative în domeniul educațional.

Concepții de instruire: caracteristici și analize

În literatura de specialitate găsim mai multe abordări/modele ale instruirii:

- unele se desprind sau se bazează pe una sau altă concepție psihologică a învățării;
- unele se deduc din diferite curente filosofice (neopozitivism, existențialism, neotomism etc.);
- unele au la bază ca dominantă teoriile pedagogice propriu-zise.

În literatura pedagogică românească găsim cel puțin două prezentări ale modelelor de instruire: una realizată de I.Cerghit și alta de S.Cristea.

Așadar, I.Cerghit propune o astfel de prezentare a modelelor de instruire:

Modelul logocentric este cel mai răspândit model de realizare a instruirii care pleacă de la premisa că știința este un produs finit de adevăruri concretizate într-un corpus de cunoștințe. Instruirea constă în transmiterea informațiilor esențiale de către profesor și în receptarea acestora de către elevi. Profesorul îndeplinește rolul esențial în instruire, iar accentul este pus pe aspectele logice, noționale și, mai ales, cantitative. Modelele utilizate sunt, de regulă, analitice.

Avantajele modelului constau în faptul că se poate transmite un volum mare de cunoștințe într-un timp relativ scurt unui număr considerabil de elevi. De asemenea, există cunoștințe (achiziții culturale, valori spirituale etc.) care nu pot fi transmise decât în acest fel. Dezavantajele constau în faptul că elevii sunt puțin implicați în procesul de instruire, iar aspectul formativ este foarte scăzut (procesul de învățare este mult scurtat, cunoștințele sunt stocate la nivel mnezic și cu greu pot fi utilizate, se cultivă aspectul livresc al procesului de învățământ).

Modelul empiriocentric accentuează caracterul formativ al instruirii, considerând că știința este un domeniu ce trebuie „descoperit” de către elevi. Aceștia sunt familiarizați cu logica investigației științifice și cu tehnicile de cercetare, pe care le utilizează pentru a-și dezvolta operații și procese intelectuale. Învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme constituie metodele de bază într-o abordare empiriocentrică a procesului de instruire.

Învățarea nu este doar cognitivă, ci este orientată mai ales spre experiențele subiectului (acționale, afective, individuale și sociale). Elevii se autoevaluează și descoperă noi probleme de învățare. Avantajele acestui model constau în faptul că activează într-o măsură foarte mare elevii, dezvoltându-le gândirea creatoare și inteligența. Dezavantajele constau în consumul mare de timp și energie intelectuală, precum și în imposibilitatea de a acoperi total conținuturile numai prin aprobare empiriocentrică.

Modelul tehnocentric presupune raționalizarea strictă a procesului de instruire, în sensul descompunerii învățării în operații componente, pentru obținerea unei eficiențe maxime. Astfel, instruirea devine o înlănțuire de procedee și tehnici de lucru. Avantajele modelului sunt: definirea operațională a obiectivelor, analiza temeinică a conținuturilor, analiza dificultăților de învățare, instrumentalizarea metodologiei didactice, evaluarea operațională și feedback. Dezavantajele sunt: organizarea exagerată a instruirii, care poate deveni o frână în calea dezvoltării creativității elevilor, precum și posibilitatea apariției unor stereotipuri atât în predare, cât și în învățare.

Modelul sociocentric se bazează pe învățarea prin cooperare, în colectiv sau în grupuri mici de elevi. Acest model accentuează latura interacțională a activității instructive, cooperarea și conlucrarea între elevi, desfășurarea în comun a activităților de învățare. Metodele sociocentrice sunt folosite pentru studiul colectivităților de elevi, iar instruirea se realizează prin cooperare, autoconducere, dezbateri, cercetare în echipă

etc. Avantajele acestui model constau în faptul că dezvoltă la elevi abilități de comunicare și interacțiune socială, iar dezavantajele ar consta în reducerea și uniformizarea rolului individualității elevilor.

Modelul psihocentric se axează pe exploatarea nevoilor copiilor de dezvoltare spontană, pe preocuparea pentru cunoaștere și pe cultivarea nevoilor individuale ale elevilor. Sunt utilizate modalități de instruire, ca: munca independentă, jocul didactic, simularea etc. Cadrul didactic este preocupat de cultivarea intereselor, motivației și a dorințelor copilului. Personalizarea instruirii constituie principalul avantaj al modelului. Accentuarea rolului copilului și minimalizarea rolului profesorului constituie dezavantajele modelului [1].

S.Cristea încearcă să prezinte diferite modele de instruire, în contextul postmodernității, în cadrul a trei tipuri de paradigmă socială: culturală, critică și organizațională.

În cadrul *paradigmei culturale* se identifică următoarele modele:

Modelul **educației raționale** promovează o viziune *mecanicistă* asupra procesului de formare a personalității umane care acordă prioritate resurselor cognitive intelectuale în cadrul unui demers unidirecționat sau unilateral.

Modelul **educației tehnice** promovează o viziune *sistemică statică* asupra educației, care acordă prioritate structurilor procedurale, standardizate la nivel metodologic.

Modelul **educației umaniste** promovează o viziune sistemică dinamică, *organicistă*, care acordă prioritate resurselor psihologice ale personalității elevului și ale profesorului, care trebuie respectate și valorificate în context social.

Modelul **educației interacționiste** promovează o viziune dialectică, bazată pe reconstrucția continuă a *corelației profesor-elev*, concepută la nivel de autogestione pedagogică.

Modelul **educației inovatoare** promovează o viziune creativă superioară, situată între resursele inventive și cele sinergice ale profesorului și ale elevului, bazată pe autoformare-autodezvoltare [2, p.121-122].

În cadrul *paradigmei critice* se identifică următoarele modele:

Modelul **educației romantice**, situat la granița dintre *pedagogia tradițională/ postmodernă* și *pedagogia modernă*, promovează un anumit „naturalism filosofic”, care acordă prioritate eredității în procesul de dezvoltare a personalității.

Modelul **educației behavioriste/comportamentaliste**, promovat de *pedagogia modernă*, are la bază o anumită *filosofie empirică*. Este orientat spre dirijarea relațiilor stimul-răspuns, care acordă prioritate tehnicilor de proiectare și realizare standardizată a obiectivelor învățării.

Modelul **educației progresiviste**, situat la granița dintre *pedagogia modernă* și *pedagogia postmodernă*, promovează o anumită *filosofie pragmatică* (J.Dewey), care acordă prioritate dimensiunii motivaționale a personalității celui educat, ca sursă a acțiunii eficiente, valorificând structurile psihologice genetice favorabile învățării în perspectivă *constructivistă*.

În cadrul *paradigmei organizaționale* se identifică mai multe categorii de modele: orientate spre un anumit tip de sistem de învățământ (1), spre un anumit tip de organizare școlară (2).

Prima categorie de modele ale educației sunt cele care orientează construcția sistemelor de învățământ în sens reproductiv sau inovator. Ambele sunt promovate istoric la nivel de politică a educației în perspectiva pedagogiei moderne sau a pedagogiei postmoderne.

Modelul **educației reproductiv** se bazează pe relația de cauzalitate directă, mecanică, dintre societate și educație. Dezvoltarea educației, proiectată la scara sistemului de învățământ, depinde de dezvoltarea societății, este subordonată cerințelor societății, de ordin economic, politic, cultural, religios etc. Sistemul de învățământ reproduce funcțiile și structurile principale ale societății. Calitatea educației va reflecta calitatea societății, avantajele și dezavantajele acesteia. Este blocată astfel posibilitatea utilizării educației ca pârghie a progresului social, ca soluție strategică necesară în mod special în țările cu o dezvoltare (economică, politică etc.) limitată, ca urmare a unor cauze istorice și culturale.

Modelul **educației inovatoare** se bazează pe angajarea educației în dezvoltarea societății, ca strategie globală cu efecte sinergice pe termen mediu și lung. Acest model permite educației să anticipeze dezvoltarea societății. Este proiectat de UNESCO în anii 1970 ca răspuns la cerințele societății postindustriale în ascensiune. Pune accent pe funcția prospectivă a educației, care, pentru prima dată în istorie, tinde să precedă nivelul dezvoltării economice.

Cea de-a doua categorie de modele ale educației sunt cele care au în vedere construcția unui anumit tip de instituție sau de organizație școlară ca unitate de bază a sistemului de învățământ. Din perspectivă istorică,

putem identifica: a) instituția școlară birocratică, adaptată la cerințele societății industriale timpurii și mature; b) instituția școlară tehnocratică, determinată de cerințele societății industrializate dezvoltate; c) organizația școlară inovatoare, determinată de cerințele manageriale ale societății postindustriale, exprimată în termeni de obiective ale educației [2, p.122-123].

Prezintă interes și **modelul practicii didactice**, care în *pedagogia postmodernă* urmărește reechilibrarea raporturilor dintre *informare* și *formare* (pozitivă) la nivelul activităților de instruire organizate în cadrul procesului de învățământ. Problema poate fi dezbătută în contextul opoziției față de practicile didactice afirmate în pedagogia modernă: a) valorificarea excesivă a funcției informative a mesajului didactic; b) accentuarea dimensiunii obiective a cunoașterii pedagogice în defavoarea celei subiective care implică inițiativa „actorilor educației”; c) reducerea sau limitarea surselor cunoașterii pedagogice la nivelul profesorului sau al manualului școlar; e) tehnicizarea proiectării didactice prin proceduri de raționalizare formală, de inspirație birocratică; f) menținerea lecției în limitele schemei de inspirație herbartiană, aplicabilă doar în context închis; g) centrarea predării-învățării asupra transmiterii mesajului pedagogic în limitele direcționării relației profesor-elev; h) standardizarea evaluării în limitele măsurării cantitative a performanțelor actuale, realizabile îndeosebi în plan cognitiv; i) supunerea școlii „logicii activității productive”, tipică societății industriale, care o menține la nivel de instituție birocratică.

Modelul practicii didactice promovată de pedagogia postmodernă urmărește în mod special depășirea limitelor „școlii birocratice” prin următoarele inițiative strategice:

1) Înlocuirea modelelor explicative, care încurajează standardizarea educației/instruirii, cu cele interpretative, bazate pe abordare umanistă și interacționistă a educației/instruirii. Acest demers postmodern valorifică: a) rolul potențial al actorilor educației de autori ai educației; b) structura de funcționare eficientă a educației doar prin reconstrucția permanentă a corelației pedagogice, psihologice și sociale profesor-elev.

2) Revalorizarea dimensiunii subiective a activității de educație/instruire, angajată la nivelul finalităților pedagogice de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective) care asigură fundamentele pedagogice ale oricărui proiect de tip curricular. Acest demers postmodern presupune reconstrucția optimă a educației/instruirii prin: A) raportarea permanentă a finalităților (dimensiunea subiectivă a educației) la funcțiile generale (dimensiunea obiectivă a educației); B) reechilibrarea (co)relațiilor dintre dimensiunea: a) psihologică (individuală) – socială a educației; b) obiectivă/cauzală – subiectivă/ teleologică a cunoașterii pedagogice; c) cognitivă – noncognitivă (afectivă, motivațională, volitivă, caracterială) a personalității actorilor/autorilor educației.

3) Valorificarea deplină a elevului în spațiul și timpul concret al educației/ instruirii formale, nonformale și informale în contextul „culturii rezultate din socializarea familială și cea școlară”. Acest demers postmodern implică: A) „o resurrecție a elevului ca actor în spațiul educațional” cu potențial de autor al propriului proces formativ (în perspectiva autoeducației); B) o reconsiderare a relației educaționale ca „interacțiune cu o dimensiune simbolică și interpretativă în care profesorul și elevii sunt constructori de sensuri și semnificații (...), în care profesorul nu lucrează cu elevii, ci cu elevii și pentru aceștia”; C) o comunicare bazată pe transpoziție didactică prin elaborarea repertoriului comun (profesor-elev) la nivel cognitiv, afectiv, motivațional, în vederea receptării, interiorizării și valorificării depline a mesajului pedagogic.

4) Deschiderea curriculumului școlar (formal) spre toate sursele și resursele de tip nonformal și informal existente sau create într-un context pedagogic și social concret, în situații didactice și extradidactice concrete generate de raportul dintre natura activității și condițiile de realizare. Acest demers postmodern implică: A) medierea didactică, de natură psihosocială, contractuală și consensuală între profesor și elev, care vizează optimizarea relațiilor dintre curriculumul formal și cel nonformal, în termeni de complementaritate, dar și de adaptare, corectare sau chiar ajustare a curriculumului formal; B) recunoașterea și valorificarea curriculumului ascuns care exprimă: a) intențiile nedeclarate de cadrul didactic, dar generatoare de efecte (im)previzibile; b) subcultura implicită a școlii și clasei (ritualuri, tradiții, norme convenționale); c) habitusul școlar, mentalitățile și conduitele generate de activitatea cotidiană, didactică și extradidactică [2, p.124-125].

În literatura psihopedagogică rusească întâlnim mai multe modele/concepte de instruire. Dintre cele mai cunoscute fac parte: modelul instruirii orientat spre personalitatea elevului, modelul instruirii dezvoltative (V.Davâdov, D.Elconin), modelul instruirii euristice (A.Hutorskoi), modelul instruirii problematizate (M.Mahmutov).

✓ **Modelul instruirii dezvoltative** a fost fundamentat de către V.Davâdov, D.Elconin și L.Zankov, având ca scop validarea ipotezei lui L.Vâgotski cu privire la zona proximei dezvoltări. Modelul s-a axat pe teoria instruirii dezvoltative, concepută de V.Davâdov, având ca punct de pornire două concepte fundamentale:

- teoria formării formațiunilor noi psihologice la școlarii mici; gândirea teoretică-abstractă; conducerea spontană a comportamentului; activitatea de învățare;
- teoria tipurilor de generalizări în procesul de instruire: s-a constatat că conștiința empirică și gândirea sunt orientate asupra clasificării obiectelor, bazându-se pe comparație și generalizare formală; prin intermediul gândirii empirice elevul rezolvă multitudinea de sarcini ce apar în procesul de învățare.

În același timp, la baza conștiinței teoretice și gândirii se află generalizarea conținutală. Anume prin generalizare individul este capabil să observe apariția unor particularități ale sistemului. Cu alte cuvinte, obiectivele și modalitățile realizării gândirii empirice și teoretice diferă, așa cum diferă și rezultatele acestui proces – cunoștințele empirice (reprezentări), cunoștințele teoretice (noțiuni). Aceste deosebiri și constituie esența teoriei complementare în raport cu teoria generală a învățării dezvoltative.

Așadar, la baza dezvoltării psihice a elevilor claselor primare stă realizarea activității de învățare și asimilare a cunoștințelor teoretice prin analiză, planificare/proiectare și reflexie. Anume această abordare determină dezvoltarea sferei cognitive și individuale a personalității elevului. Această teorie nu se referă la asimilarea/interiorizarea cunoștințelor în genere, ci la asimilarea acestora în activitatea specifică de învățare. În cadrul acestei activități elevii își interiorizează cunoștințele teoretice. În acest sens, activitatea de învățare include: motive, obiective, acțiuni și operații.

Modelul instruirii dezvoltative se bazează pe următoarele principii:

- învățarea la un nivel înalt de complexitate;
- rolul dominant al cunoștințelor teoretice;
- învățarea într-un ritm rapid;
- conștientizarea a însuși procesului de învățare de către elevi;
- lucrul sistematic cu toți elevii.

✓ **Modelul instruirii problematizate.** Fondator al acestui model de instruire este considerat M.Mahmutov, deși diferite variante/accepțiuni ale conceptului le putem găsi și la alți autori (A.Bandura, R.Rogers și alții).

Modelul instruirii problematizate reprezintă o modalitate de interacțiune activă între profesor și elevi prin intermediul unui conținut prezentat în mod problematizat, în cadrul căruia elevul este familiarizat cu contradicțiile obiective ale cunoștințelor științifice, precum și cu mijloacele de realizare a acestora; elevul se învață a gândi, a însuși creativ cunoștințele.

Învățarea problematizată se întemeiază pe un sistem de situații problematizate, care trebuie să fie conștientizate, acceptate și rezolvate în procesul interacțiunii dintre elevi și profesor, accentul fiind pus pe activitatea autonomă/individuală a elevilor.

Învățarea problematizată este orientată spre:

- formarea la elevi a sistemului de cunoștințe, capacități, atitudini;
- asigurarea unui nivel înalt de dezvoltare a elevilor și, în primul rând, a capacităților de autoinstruire;
- formarea unui stil deosebit al activității mentale a elevilor prin cercetare, rezolvare de probleme în mod individual.

Așadar, modelul învățării problematizate are la bază două principii dominante:

- elaborarea sistemului de probleme care reflectă întregul conținut al disciplinei predate;
- valorificarea situațiilor-problemă se realizează prin dialog în cadrul căruia și profesorul, și elevii manifestă inițiativă și activism cognitiv, ambii fiind cointeresați în analiză și discuții asupra variantelor rezolvării problemelor. Mijlocul conducerii proceselor cognitive este întrebarea problematizată.

✓ **Modelul instruirii euristice.** Acest model este fundamentat de către A.Hutorskoi și este orientat nu atât spre transmiterea experiențelor din trecut elevilor, ci spre producerea experienței proprii, orientate în viitor. Acest model se deosebește de cel de instruire problematizată prin complexitatea scopului, care prevede nu doar formarea-dezvoltarea elevului, ci și vectorul dezvoltării acestuia.

Principiile instruirii euristice:

1. Principiul obiectivelor personalizate

Instruirea se realizează în baza și prin intermediul obiectivelor personalizate.

Acest principiu se întemeiază pe o calitate înăscută a individului – capacitatea de a înainta obiectivele activității proprii. Indiferent de nivelul de conștientizare a obiectivelor, elevul/copilul trăiește cu necesitatea și oportunitatea înăscută de a stabili și a rezolva obiectivele. Acest principiu presupune conștientizarea obiectivelor activității creative atât din partea elevului, cât și din partea profesorului. În cazul în care obiecti-

vele ambilor subiecți sunt diferite, profesorul nu încearcă să facă ca elevul să-și schimbe obiectivele, ci îl ajută să le conștientizeze.

2. *Principiul alegerii traiectoriei individuale a învățării*

Elevul are dreptul să aleagă, conștient și de comun acord cu profesorul, unitățile de învățare, sistemul de sarcini, strategii didactice, modalități de evaluare a rezultatelor proprii. În acest sens, profesorul nu doar oferă libertate elevilor în alegerea traiectoriei de învățare, ci ajută elevii să-și asimileze instrumentele respective pentru a face alegeri conștiente și eficiente.

3. *Principiul conținuturilor metadisciplinare*

Modelul de învățare euristică pune elevul în situația ieșirii din cadrul strict disciplinar și îl aduce pe acesta să treacă la învățarea la nivel metadisciplinar (termen mai recent – cross-curricular). În acest caz, multitudinea de noțiuni și probleme se reduce la un număr relativ mai mic de informații fundamentale, care reflectă diferite dimensiuni ale realității. Această abordare presupune construirea așa-numitelor *metadiscipline*.

4. *Principiul învățării productive*

Indicatorul de bază al învățării devine rezultatul obținut individual, care s-a format prin produsele interne și externe ale activității de învățare.

Învățarea euristică este orientată nu atât spre ceea ce deja este cunoscut, ci spre ceea ce încă nu există. Cu alte cuvinte, activitatea elevului este orientată spre producerea rezultatului nou/propriu.

5. *Principiul primar al produsului învățării*

Produsul creat de elev în procesul învățării depășește standardele educaționale și performanțele în domeniile respective. Acest principiu evidențiază prioritatea dezvoltării interne a elevului în raport cu învățarea predominantă din exterior.

6. *Principiul învățării situative*

Procesul de învățare se realizează pe baza unor situații care presupun căutarea euristică de rezolvare a acestora. Profesorul este, în acest caz, facilitatorul elevului. Pentru a realiza activitatea euristică a elevului, profesorul creează sau folosește situații euristice care au drept scop să motiveze această situație și să asigure învățarea elevului în direcția cuvenită.

Tehnologia învățării situative este mai reală și mai aproape de personalitatea elevului și a profesorului.

7. *Principiul reflexiei*

Reflexie – condiție necesară pentru ca elevul (și profesorul) să vadă/să conștientizeze schema organizării activității proprii de învățare, să construiască această activitate în raport cu obiectivele proprii, să posede modalități de învățare euristică.

Realizarea acestor principii se efectuează în raport cu condițiile reale și sugestiile cu referire la conținutul, strategiile didactice și etapele învățării euristice:

- *Prima etapă* – diagnosticarea nivelului de dezvoltare a elevilor și a manifestării calităților individuale.
- *Etapa a doua* – fixarea de către fiecare elev și, apoi, de profesor a obiectului de studiu (tema, conceptul).
- *Etapa a treia* – construirea unui sistem de relații ale elevului cu obiectul care va fi supus studierii.
- *Etapa a patra* – programarea/proiectarea de către fiecare elev a activității proprii de învățare.
- *Etapa a cincia* – activitatea de realizare concomitentă a programelor individuale și de grup.
- *Etapa a șasea* – prezentarea produselor proprii obținute în procesul învățării și discutarea acestora în grup.
- *Etapa a șaptea* – evaluarea și reflexia.

Parcurgerea acestor etape permite profesorului să asigure realizarea traiectoriei individuale a elevului în actul de învățare [4].

Orientări de valorificare a concepțiilor de instruire/educație din perspectiva postmodernismului

În contextul postmodernității, concepțiile, teoriile educației și instruirii rămân în vizorul cercetătorilor, psihologilor, pedagogilor, având ca problemă primordială abordarea paradigmatică psihocentrică și socio-centrică a acestor fenomene, dar și redimensionarea acestora prin integrare, extindere, inovare. În acest sens, pot exista mai multe modele și abordări:

1. *Prioritizarea* unei concepții pentru o perioadă lungă de timp, de exemplu, a concepției umaniste, care poate fi extinsă/dezvoltată/completată cu alte concepții: interacționiste, euristice, problematizate etc.
2. *Sincronizarea* a două sau mai multe concepții și aplicarea lor în cadrul educațional.
3. *Integrarea* a două sau mai multe concepții într-o paradigmă educațională unitară.
4. *Fundamentarea* și implementarea de noi paradigme educaționale postmoderne.

Aplicarea unui sau altui model este determinată de:

- *politicile educaționale ale statului;*
- *necesitățile și oportunitățile sociale și economice;*
- *tradiții, experiențe, tendințe în sistemul de învățământ;*
- *nivelul de dezvoltare a învățământului la etapa dată.*

Concluzii și întrebări pentru discuții/dezbateri

Analiza diferitelor concepții filosofico-pedagogice ale instruirii/educației în contextul modernității și postmodernității ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Din punctul de vedere al postmodernității, niciun concept al instruirii/educației nu poate asigura eficiența învățământului; doar prin combinare, integrare, complementare a diferitelor modele de instruire/educație acest scop poate fi atins.
2. Concepțiile de instruire/educație caracteristice etapei modernismului se valorifică în condițiile noi prin dezvoltare, extindere, complementare.
3. Indiferent de modelul de aplicare a concepțiilor de instruire/educație la etapa actuală, se va avea în vedere:
 - reorganizarea finalităților educaționale și prezentarea lor în termeni de competențe și sincronizate cu conținuturi recunoscute social;
 - selectarea, producerea și dezvoltarea experiențelor de învățare în funcție de finalitățile preconizate și particularitățile individuale ale celui ce învață;
 - dinamizarea procesului de învățare prin strategii didactice active/interactive;
 - evaluarea rezultatelor activității de învățare conform criteriilor incluse în structura scorurilor și obiectivelor;
 - democratizarea și promovarea valorilor sociale și educaționale.

În continuare, rămân în cadrul discuțiilor mai multe probleme și întrebări legate de postmodernism și concepțiile de instruire și educație:

- Noțiunea de *postmodernism* este una controversată. Unii cercetători afirmă că toate prevederile postmodernismului se regăsesc în diferite teorii/concepții existente: filosofice, psihologice, educaționale.
- Care sunt indicatorii, mecanismele de combinare, complementare, extindere a diferitelor concepții de instruire/educație în procesul real de învățământ?

Bibliografie:

1. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Aramis, 2002.
2. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
3. GUȚU, VI., VICOL, M. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*, Iași: Performantica, 2014.
4. ХУТОРСКОЙ, А.В. *Развитие одарённости школьников*. Москва: Гуманитарный издательский центр, 2000.

Prezentat la 29.09.2015