Constantin Cucoş

FILOSOFIA EDUCAȚIEI

*Introducere*

 Orice exercițiu educațional este prefațat de o perspectivă ideatică, de o gândire prealabilă, de o viziune. De la cele mai mici gesticulații formative și până la marile sisteme pedagogice, se întrevede un punct de vedere care justifică, directivează sau validează ceea ce se face la nivel de practică paideică.Viziunea aduce coerență și continuitate, asamblează parcursuri parcelate, dă credibilitate, substanță și valoare în raport cu ceea ce se întreprinde la nivel faptic. A avea o idee despre ceea ce urmează să se întâmple ține de caracterul conștient și finalist al activității educaționale. Educația nu se face la întâmplare, fără un orizont axiologic, fără vizarea unor scopuri, a unor căi sau mijloace pe măsură. Eșecul celor mai multor demersuri educaționale este dat (și) de faptul că nu se decantează sau asumă, de la început, o viziune, un concept, o filosofie educațională integrativă, atotcuprinzătoare.Nu trebuie uitat, de asemenea, că educația este specifică doar omului iar exercitarea ei este strâns legată de caracterul anticipativ și proiectiv al tuturor acțiunilor umane. Viziunea presupune a avea o imagine dinainte, eventual a ajunge la o bună vedere, înseamnă pregătire și mobilizare înspre o țintă creionată la începutul unui parcurs acțional, reclamând, totodată, mișcarea ființei înlăuntrul unor repere valorice. Prefațarea înseamnă poziționare reflexivă, competență anticipativă, asumare responsabilă a statutului de om ca ființă ce se creează și se perfectează pe sine.

1. *Filosofia educației – vector și predictor al acțiunii formative*

 Filosofia educației, ca ipostază a științelor educației, vizează un plan reflexiv, de proiectare a unei viziuni, de articulare sau adunare a unor demersuri secvențiale, de integrare a tehnicului sub panoplia unei direcții, a unui scop, a unei valori. Într-un fel, o atare interogație este deopotrivă bornă de plecare, far conducător dar și „punct terminal” valorizator al oricărui parcurs paideic. Ea se întreabă de ce facem educație, unde trebuie să ajungem, dar și unde am ajuns, care e valoarea rezultatelor educației, ce avem de făcut pe mai departe.

 Filosofia educației nu este un simplu excurs speculativ, atârnat în mrejele unui virtual indeterminat, ci devine o reflecție responsabilă pe marginea realităților educaționale, prezente sau de perspectivă, deseori problematice sau rebele. Ea poate prefața sau directiva moduri de a face educația, dar și ratifica, întări, evalua trasee deja consumate în această direcție. Poate deveni un izvor de inspirație, de înnoiri și creativitate didactică, detonator de practici vizionare, dar și criteriu de aprobare sau invalidare a unor parcursuri educaționale. Poate dinamiza educația, atunci când este racordată la o filosofie umanistă, înaltă, dar o și poate înfrâna, subjuga, perverti, când se supune unor politici problematice sau devine ea însăși o formă de ideologie. Câte moduri de a o gândi asupra educației, tot atâtea deschideri, reinventări, problematizări sau pericole.

 Vizată de multe ori ca „ruda săracă” a filosofiei, ignorată și de filosofi (pentru că paideia era o chestiune derivată, altele fiind centrele majore de interes), dar și de pedagogi (întrucât e „aeriană”, speculativă, departe de problemele curente), trebuie punctat faptul că din perspectivă istorică este prima variantă de coagulare a pedagogiei ca excurs explicativ sau diriguitor al educației, desigur una deductivă, pe bază de reflecție și procesare strict ideatică, intelectivă. A fost nevoie de sute (chiar mii) de ani pentru ca o atare poziționare să fie întărită și prin scrutarea directă a faptelor educaționale, prin intuirea directă a procesualității educaționale, prin experimentare și derivare a unor principii acționale pe baze factuale. Cu toate acestea, varianta primă, deductivă, interpretativă, valorizatoare nu a dispărut, ci a însoțit, complementat, semnificat noile tipuri de cunoaștere sau raportare la faptul educațional. În același timp, această disciplină este îngemănată și cu istoria pedagogiei, respectiv a ideilor și sistemelor de gândire pedagogică care s-au editat în timp, detașându-se prin tematizări specifice de simpla evocare istoricistă, diacronică.

 Filosofia educației orientează practica educațională ca atare, îi găsește sau îi imprimă un sens. Nu rămâne la stadiul unei simple ideatici, ci deschide căi transformatoare. Aureolează practica educațională și o scoate din inerție, din tipare sau din mecanici păguboase. Poate deveni vectorul schimbării, înnoirii, revelației în materie de formare a omului. Într-un fel, poate prefața sau produce reformări la nivel societal, istoric, civilizațional. Poate „deștepta” o societate, dar o și poate gripa, perturba, dezagrega, atunci când viziunea este instrumentalizată politic, acaparată de o putere pernicioasă. O nouă viziune despre educație conduce către un nou model de om, o nouă civilizație, o nouă lume. Înaintăm de la un timp la altul (și) prin modul în care gândim importanța și semnificația educației.

 Ca să aibă consecințe practice, filosofia educației trebuie absorbită la nivelul unor politici publice, să fie îmbrățișată, activată, aplicată de niște oameni concreți (decidenți), să se traducă în măsuri efective. Cât timp viziunile doar se anunță, fără a fi prelungite în gesticulații concrete sau supuse la proba faptelor (chiar și parțial), acestea rămân doar efuziuni „poetice”, simple visuri de perspectivă sau speculații gratuite.

1. *Dimensiuni ale filosofiei educației*

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

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

Filosofia educației are un caracter:

* Integrativ, întrucât adună, valorizează și integrează mai multe traiecte explicative;
* Holistic, pentru că are în vedere întregul, toate componentele și dezvoltările aplicativ-teoretice;
* Metateoretic, deoarece se situează la un nivel de analiză superior poziționărilor concrete, factuale, contextualizate, personalizate, de prim nivel etc.

Elementul de diferențiere între multiplele doctrine și practici pedagogice stă, mai mult, în filosofia adiacentă sistemului de practici desfășurate, decât în strategiile tehnice de insinuare a actului în sine. Cumulul justificativ, aflat în presupozițiile metafizice și prescripțiile axiologice, constituie un factor relevant pentru lecturarea și acceptarea unui proiect educativ. Pe de altă parte, un proiect educativ viabil, dacă nu este directivat de o viziune de ansamblu, relativ constantă în timp, nu are sorți de izbândă (a se vedea, în acest sens, numeroasele încercări de reformare a sistemului românesc de învățământ din cauza lipsei unei viziuni integrale, coerente, constante).

 Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educației, ci va propensa o anumită concepție despre ființă și despre raportul acesteia cu existența. Ea înseamnă **angajament, poziționare,** **viziune**, **discurs valorizator** al omului față de sine, față de alții și față de lume. Fără o reflecție atotcuprinzătoare, știința educației (ca și practica adiacentă) rămâne un instrument sterp, lipsit de substanță, greu de adecvat la educabil – o ființă spirituală particulară. Afinitatea dintre tehnica educativă și ființa vizată poate fi stipulată prin fundamentul reflexiv, filosofic, care dă sens și densitate umană unui instrument care altfel rămâne rece, inoperant, chiar oprimant.

Filosofia educației poate fi decelată pe linie:

1. evolutiv-istorică;
2. tematic-sistematică.
3. Perspectiva filosofică a educaţiei constituie cea mai veche reflecţie asupra educaţiei (vezi antichitatea greacă). De fapt, primul corpus pedagogic s-a născut în sânul filosofiei după care a urmat procesul autonomizării pedagogiei ca ştiinţă. Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi perfectare ale acestora, în consens cu exigenţele determinate. O astfel de filosofie a educației este una speculativă, plurivalentă tematic, „amestecată” cu metafizica, logica, retorica, politica etc.
4. Analiza tematic-sistematică se ridică la un nivel meta-teoretic și este identificabilă la nivelul reflecțiilor dezvoltate in ultimul secol și este sincronă cu unele direcții noi din epistemologie, teoria sistemelor, filosofia analitică; o astfel de analiză devine oarecum de sine stătătoare prin tematizări specializate realizate de către pedagogi care, dincolo de prescrieri strict tehnice, au făcut loc și reflecției asupra propriilor lor teorii sau ale altora. „De-dublarea” lăuntrică a pedagogiei reflectă gradul ei de maturitate epistemologică, deontică, deontologică.

Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspective a mai multor repere:

a) *Existenţă;*

*b) Finalitate;*

c) *Acțiune;*

d) *Cunoaştere;*

e) *Valori;*

f) *Normativitate;*

g) *Temporalitate;*

 Centrarea reflecţiei spre jaloanele enunţate deschide șase domenii de cercetare în câmpul educației:

1. **ontologia educaţiei**, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile fiinţiale” ale spaţiuluipaideutic: potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiuluieducaţional etc.; Exemple de topici care au în vedere astfel de preocupări: *Psihologia copilului, Psihologia educației, Psiho-sociologia grupurilor de învățare, Sociologia educației,, Demografia școlară, Ergonomia educației, Mijloace de învățământ* etc.;
2. **teleologia educației** (domeniul ce stabilește scopul și obiectivele formării, modelul de personalitate dezirabil, profilul de competențe ce se cer a fi formate prin practicile educative; acestea pot fi implicite sau explicite, induse experiențial sau statuate discursiv în teorii, decizii formalizate, cadru legislativ (exemple de problematici: *Teoriile și componentele educației, Economia educației, Politici publice educative* etc.);
3. **praxiologia educației**, teoria practicii educative eficiente, respectiv orizontul poziționărilor și intervențiilor educative și didactice, de la *Didactica generală* la *Didacticele aplicate și speciale, Tehnologia și metodologia instruirii, Comunicarea pedagogică, IAC, Teoria și metodologia evaluării, Principiile acțiunii didactice* etc.;
4. **epistemologia educaţiei**, adică domeniul teoretic interesat de posibilitățile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar şi al pedagogiei), de exigențele de consistenţăşicongruenţă a teoriei pedagogice etc.; Exemple te topici: *Metodologia cercetării psihopedagogice, Curente, teorii și modele educative, Logica discursului pedagogic*, etc.;
5. **axiologia educaţiei**, orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în conținutul educaţiei, discutarea modului de structurare a conținutului, depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative: finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare a educaţiei etc. Exemple de topici: *Pedagogia culturii, Axiologia pedagogică, Conținuturi ale educației (morală, estetică, religioasă* etc.);
6. **normativitatea educației**, respectiv acel domeniu al pedagogiei ce reclamă instituirea și respectarea unor norme deontice, deontologice sau de jurisprudență ce reglează acțiunea educativă etc. dar și punerea problemei dreptului de a le prescrie sau respecta. Avem în vedere atât problematica principiilor acțiunii didactice (vezi normativitatea aferentă), a eticii practicii didactice (la nivel de activitate formativă, de relație elev-profesor, profesor-părinte etc.), dar și a normelor juridice ce reglează activitatea educativă (un domeniu elastic, întrucât presupune variabile impredictibile legate de politic, ideologic, intruziune sau accident voluntarist etc.). Exemple de topici: *Politica educației, Legislația școlară, Deontologia didactică* etc.;
7. **dialectica educației,** respectiv orizontul pedagogic interesat de evoluția educației în timp, schimbarea paradigmelor educaționale, modificabilitatea și circumstanțierea practicilor educative funcție de timp, spațiu, presiuni culturale, sociale, politice etc. Exemple de topici: *Istoria educației, Istoria gândirii pedagogice, Etnopedagogia, Antropologia educației, Pedagogia comparată, Inovare și reformă în educație, Pedagogie interculturală* etc.

 Cele șase domenii, explicitate mai sus, pot fi puse în relație cu o serie de întrebări subsecvente ce reliefează specificitatea demersurilor ce se pot realiza în interiorul filosofiei educației, după cum urmează:

1. **Ontologia educației** vizează elementele „naturale” ale educației șipune întrebarea „cu cine, cu ce mijloace și unde/când facem educația?”;
2. **Teleologia educației** (își propune să răspunde la chestiunile „care sunt finalitățile și țintele educației”, „ce model de personalitate se pretează la un moment dat”, „care sunt competențele ce pot fi dezvoltate la indivizi în raport cu un anumit prezent sau viitor”);
3. **Praxiologia educației** se raportează la elementele procedurale și propune tema „cum atingem scopul educației?”, „care e calea?”, „ce e prioritar/eficient să facem?”;
4. **Epistemologia educației** încearcă să răspundă la întrebarea prin ce căi şi cât putem şti despre fenomenul educativ, „ce valoare de adevăr are explicația/teoria pedagogică?”, „cum translăm cunoașterea/experiența dinspre teoretic către practic și/sau invers”?;
5. **Axiologia educației** se referă la ce valori transmitem prin educație și se întreabă despre „care e scopul educației”, „ce este mai bun de făcut?”, „ce înseamnă a fi educat?”;
6. **Normativitatea educației** pune problema posibilităților și a limitelor intervenției educative, „ce îmi este îngăduit să fac prin educație/în numele educației?”, „care este cadrul normativ/legislativ care stimulează/frânează educația?” ;
7. **Dialectica educației** este atentă la evoluția practicilor educative, „ce trebuie să schimb, să transform, să inovez?”, „care sunt factorii schimbării?”

 Aceste șase direcții ar trebui să se reflecte și în curriculumul programului de formare a profesorilor. De altfel, în mare măsură aceste demersuri se întrevăd la nivelul disciplinelor din actualele planuri de învățământ care asigură formarea corpului profesoral, unele „pete albe” putând fi abolite printr-o recalibrare curriculară – atât pe linie disciplinară, cât și tematică.

 Cele șase profiluri teoretice ce se subscriu filosofiei educației sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educațională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripții epistemologice, fără o poziționare valorică față de existență, fără o respectare a normativității implicite sau explicite etc. O întreprindere de epistemologie educațională presupune un anumit mod de a înțelege ființa educată,  o necesară relaționare a cumulului de cunoștințe la un cadru valoric de ierarhizare și validare, o luare în considerare a aspectului ontic în care se desfășoară educație etc. O cercetare de axiologie educațională va ține cont de valențele „ființiale” ale valorilor și va pleda pentru concretizarea lor în act, după cum se va ține cont de un instrumentar epistemic de descriere și prescriere a valorilor în educație s. a. m. d.

 Din cele de mai sus reiese importanța teoriei sau viziunii despre educație în raport cu practica derivată sau urmată de aceasta. Succesul acțiunii educative este dat atât de consistența, pertinența teoriei ca atare, dar și de felul cum aceasta este circumstanțiată și activată la nivel procesual. Nu poți spera la o practică de calitate, dacă aceasta nu este anticipată sau proiectată de o viziune pe măsură. Până la urmă, corelativitatea și complementaritatea dintre proiect și întrupare dă valoare unui demers cu caracter paideic. Pe de altă parte,teoria şi practica pedagogică sunt discursuri în care enunțurile de tip descriptiv-constructiv și prescriptiv-proiectiv apar în chip necesar. Discursul descriptiv-constatativ devine predominant în ontologia educației; discursul constructiv-reflexiv se institute în orizontul epistemologiei educației; enunțurile prescriptiv-proiective țin mai mult de perimetrul axiologiei educației sau normativității educației etc. Aceste „specializări” ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea acestor funcțiuni asigură **asumare a unei realități date** (prin rabatere la existența concretă), **pertinență teoretică** discursului pedagogic (ca știință, teorie descriptivă), **credibilitate acțională** (ca perspectivă normativă, proiectivă), **validitate valorică** (ca instanță finalistă), **eficiență pragmatică** acestui tip de discurs (ca acțiune, fenomenologie practică) etc. etc.

**Antecedente și puncte de plecare în reflecția filosofică asupra educației**

 Analiza filosofică a educaţiei constituie cea mai veche reflecţie asupra educaţiei. De fapt, primul corpus pedagogic s-a născut în sânul filosofiei după care a urmat procesul autonomizării pedagogiei ca ştiinţă. Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi perfectare ale acestora, în consens cu exigenţele determinate. Oare acest proces de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor - pentru totdeauna - cu filosofia, din trunchiul căreia pedagogia s-a desprins? Categoric, nu! Şi asta, din cel puţin trei motive:

 1. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. *Orice despărţire de ceva se face mai tot timpul păstrând ceva din ceea ce a fost*. Încât, ceva din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai „tehnică” sau „dogmatică” teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător că cei mai buni pedagogi au fost şi „puţin” filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate Rene Hubert (1965, p. 9) când concepe educaţia ca un edificiu cu mai multe etaje în care un palier este ştiinţă, unul e filosofie, unul e tehnică şi altul artă. Putem conchide deci că pedagogia conţine în ea şi filosofie.

 2. O dată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să admitem şi dezvoltarea ei continuă. Această amplificare se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că se dilată. El nu este static, din cauză că, prin multiplicarea perspectivelor de cercetare, îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Nu mai vorbim de metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemică), de laturile educaţiei (unde s-au înfiripat “noile educaţii"), de metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne) sau de identificare a noi principii de învăţământ (principiul educaţiei permanente, cerinţa promovării interdisciplinarităţii, principiul educaţiei interculturale). Toate aceste mutaţii vin să arate, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar pe de alta parte, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o translaţie a ei spre ştiinţe ale educaţiei. Dar aceste ştiinţe ale educaţiei adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, toate aceste demersuri fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (chiar şi implicite), care va însoţi, fundamenta şi imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

 3. Legătura pedagogiei cu filosofia fiinţează şi la alt nivel. Dezvoltându-se continuu şi sporindu-şi competenţele, pedagogia ajunge la un moment dat să-şi pună în chestiune propriile sale rezultate, să se întrebe asupra finalităţilor sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemice, şi este cert că pedagogia a atins acest nivel al “dedublării lăuntrice". Iar această reflecţie despre reflecţie („metapedagogia”) este în fond tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a-şi face retrospectiv un inventar a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia ne putem da seama mai bine de ceea ce am făcut sau putem face.

 Mai facem precizarea că analiza filosofică este prezentă şi în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenţei a două mari curente filosofice (filosofia esenţei şi filosofia existenţei), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: *pedagogia esenţei* (care propune o normativitate ce transcende datele persoanei de educat) şi pedagogia existenţei (ce proclamă o educaţie conformă naturii interioare a elevului, a existenţei sale).

 După unii autori, educaţia poate fi considerată drept proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite discernerea sensului uman din dezbaterile filosofice, şi de aici a aspectelor lot tehnice, de punere a conceptelor cele mai abstracte la proba practicii, de a înţelege că filosofia nu este numai o treaba a specialiştilor, ci şi a oamenilor” (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi promovau ideile lor filosofice nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de viaţă. Şcoala pitagoreică - de pildă - se conforma unui scenariu foarte rigid, scenariu demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi educaţie, încât acestea se identifică. „Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi, sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecteze în atitudini” (1990, p. 409). Pedagogia devine o filosofie „aplicată”, o teorie ce se concretizează la nivelul conduitelor individuale sau colective.

Filosofia educaţiei poate însemna şi „discurs asupra fundamentelor, finalităţilor, valorilor”, este „gândirea asupra gândirii pedagogice” (Charbonnelle, 1988, p. 173), este studiul metareflexiv, este o „critică”, în sens kantian, a posibilităţilor şi limitelor educaţiei. Fiind o activitate vitală pentru omenire, educaţia trebuie să-şi remodeleze finalităţile şi scopurile, iar această cerinţă presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecţiei filosofice, singură în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase şi sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme cu incidenţă directă asupra spiritului uman.

 Filosofia educaţiei permite factorilor educaţiei să se detaşeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi „dinafară” şi a reflecta de la distanţă ceea ce întreprind, dacă fac bine ceea ce fac şi ce rost are munca lor. Furaţi de scopuri mărunte si exigente circumstanţiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare pentru un educator este abuzul de didacticism), s-ar putea uita de ceea ce este esenţial şi fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detaşare de moment constituie o axiomă. cu valoare paradigmatică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Godel, un logician german, a enunţat principiul incompletitudinii, care postulează faptul că pentru demonstrarea consistentei şi coerenţei unui sistem formal, este nevoie să se facă apel la câteva teoreme *dinafară*, doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem. El nu este capabil să-şi determine singur propria putere. *Orice sistem acţional sau teoretic este incomplet / incompetent pentru întreprinderea de autoevaluare*. Prin extrapolare, am putea judeca la fel şi situaţiile educaţiei şi pedagogiei, când se pune problema valorizării acestora.

 Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diversificate de la un autor la altul. De cele mai multe ori, întrezărim preocupări cu privire la statutul şi importanţa valorilor în educaţie. Vom exemplifica prin invocarea câtorva autori cu preocupări serioase în acest domeniu, care nu vor ocoli dimensiunile axiologice ale educaţiei.

 Kingsley Price (1962, p, 9) sesizează patru direcţii posibile de cercetare ale filosofiei educaţiei: 1) *analiza*, respectiv activitatea de clarificare şi înţelegere a termenilor cu care operează ştiinţele educaţiei; 2) *explicarea metafizică,* adică încercarea de analiză a fundamentelor demersului educaţional; 3) *etica* (ethics), ce are ca preocupare contextul justificării şi clarificării recomandărilor, valorilor şi normelor pe care le propune pedagogia; 4) *epistemologia*, respectiv studiul asupra compatibilităţii şi congruenţei teoriei pedagogice. Observăm că a treia topică interogativă este un demers prin excelenţă axiologic.

 S. J. Curtis (1965) ne propune o serie de reflecţii încadrate în următoarele aliniamente interogative: ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice dimensionează scopurile educaţiei, perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, statutul libertăţii şi autorităţii în educaţie, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculum-ului, viziunea filosofică asupra raportului individual-social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice. Toate aceste chestiuni sunt abordate printr-o consecventă frecventare a marilor gânditori, din Antichitate şi până la mijlocul secolului XX.

 John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michingan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După ce într-o primă parte a lucrării sale principale (1969) are în vedere topici precum şcoala şi schimbarea socială, aspecte economice ale educaţiei, politicile educaţionale şi relaţia dintre stat şi educaţie, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofiei educaţiei: determinarea scopurilor educaţiei, teoria valorilor şi curriculum-ului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspecte epistemologice ale metodei, dimensiuni axiologice ale metodei, libertatea academică şi drepturile civile. Într-o ultimă secţiune, revine la un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la statutul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, rolul educaţiei filosofice în şcoli, necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

 Carlton H. Bowyer (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele topici familiare deja filosofiei educaţiei, identificăm la el următoarele noutăţi în domeniu: uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogiei, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modele filosofice ale predării etc.

 O importantă şcoală de filosofie a educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1971, 1977, 1989, 1992), care, într-un stil coerent şi precis abordează probleme precum îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, modurile şi funcţiunile limbajului didactic, dimensiunile valorice ale educaţiei. După Olivier Reboul, „filosofia educaţiei vizează o punere în chestiune a ceea ce noi credem sau ne este permis să întreprindem pentru a face o mai bună educaţie. Ca ramură a filosofiei, ea se interoghează asupra finalităţilor educaţiei: pentru ce educăm, cum trebuie să procedăm pentru a educa, care este criteriul unei educaţii reuşite?” (1971, p.14). Or, aceste interogaţii suscită recursul la un demers axiologic. Într-o altă lucrare (1992), acelaşi autor dezvoltă un punct de vedere centrat în jurul ideii că „valorile educaţiei sunt legate de actul de a învăţa. Ele sunt ceea ce merită să fie învăţat de către fiecare şi, în acelaşi timp, actul de a învăţa; a învăţa fiind felul de a fi al omului” (1992, p. 9). Educaţia prin ea însăşi reprezintă nu numai o cale de a accede către valori, ci şi o valoare fundamentală, creatoare şi facilitatoare de valori suplimentare. Un om educat este o fiinţă bine poziţionată spiritual pe traiectul devenirii valorice.

 O prestigioasă publicaţie, **Revue francaise de pedagogie**, nr. 97 / 1991, dedică un număr special temei *Educaţii şi valori*. Într-un articol, intitulat *Laicite et la fomation des maîtres*, Gerard Fath, de pildă, vorbeşte despre o „axiologizare” a procesului educativ şi de perimetrul şcolar ca „spaţiu axiologic”. „Orice act pedagogic - scrie analistul amintit – comportă în mod intrinsec o dimensiune axiologică ce se desfăşoară întotdeauna în mai multe planuri distincte în funcţie de modurile de investire, posturile, raporturile preferenţiale faţă de un obiect, spaţiul axiologic fiind o combinatorică mobilă a acestor planuri, permutabile între ele. Chiar şi un dascăl, care aplică inconştient un oarecare program sau procedeu, din momentul în care el îşi impune propunerea sa de acţiune în configuraţia de interese eterogene date, susţine o centrare axiologică, formulează un fel de revendicare a existenţei şi a excelenţei în favoarea a ceea ce el crede că este bine să facă” (p.69). Gesticulaţiile consumate în perimetrul educaţional sau cele cu referire la educaţie sunt vertebrate de valori. La toate nivelurile de decizie şi de acţiune se fac alegeri, se preferă, se selectează, se ierarhizează, se semnifică, se ratifică – *se valorizează*.

 Perspectivele actuale privind filosofia educației sunt diverse, autorii vizând problematici diferite, mergând fie pe o linie genetic-evolutivă, fie tematică, fie una combinată, problematizantă, deschisă spre topici multiple.

 Trebuie să remarcăm faptul că marii filosofi contemporani, în raport cu cei din antichitate sau din perioada modernă, nu au consacrat opere explicite educației ci mai mult ocazional, indirect, în ocurență cu alte topici pe care le-au abordat. Este cazul, de pildă, al lui Paul Ricoeur, care atrage atenția, în acest fel, prin câteva poziționări demne de reținut. Într-o lucrare relativ recentă (Kerlan, Simard, 2005), o serie de autori iau în discuție și problematizează o serie de chestiuni, infuzate în opera lui Ricoeur, legate de acompaniere și formare ce pot facilita noi tipuri de defrișări în domeniul fundamentelor educației. Printre altele, sunt abordate probleme precum: nevoia, dorința, interesul de a acționa din partea educatului în vederea activizării sau afirmării sinelui, chestiunea raportării la trecut și consemnarea prin intermediul studiului istoriei, proiectarea prin povestire și narativitate a eului prin deprinderea scris-cititului, nevoia de a aprofunda drepturile și libertăților individuale, educația văzută ca efort permanent de interpretare, ca „atelier” și experimentare metodologică, de forjare și instituire a unor forme sociale, de interiorizare, așezare și expansiune valorică , de difuziune și creștere culturală etc.

În cele ce urmează vom trece în revistă, succint, mai multe viziuni asupra filosofiei educației ce deschid teme subsecvente.

 Anne-Marie Drouin-Hans (1998) ne propune, de pildă, interogații care combină traiectul evolutiv cu cel tematic, prin interogații pornind de la moduri diferite de a înțelege educația, până la mecanismele emergenței culturii, reprezentări în câmpul pedagogiei asupra copilăriei și rolului formării în conturarea identității, fațete ale autorității și violenței în educație, raportul educației față de cunoaștere, statutul imaginarului și al utopiei în educație. Astfel, referindu-se la moduri diferite de concepere/definire a educației, sunt invocați câțiva autori, de la Platon (pentru care educația reprezintă un act de eliberare de sub umbra ignoranței), până la Kant (educația este o scoatere din animalitate către edificarea unei conduite civilizate) sau Durkheim (educația fiind un proces de socializare și de pregătire pentru integrarea în câmpul social) (Drouin-Hans, 1998, p. 22). În ce privește reprezentările despre copilărie, acestea au avut un rol important în constituirea unor acțiuni de formare pornind de la perspectivele evolutive ale ființei și ale maturizării ei în timp, axul cronologic fiind evidențiat de studii de psihologia dezvoltării sau de sociologie (p. 33). Referitor la cultură, aceasta oferă omului deschidere către propria sa umanitate și îi oferă o cale de împlinire, de plenitudine, fără a asigura, automat, și un traiect etic. Educația și cultura se presupun și se alimentează reciproc. Între natură și cultură raportul este complicat, întrucât se pot degaja relații de determinare reciprocă (p. 45). Filosofia educației se va interoga și asupra problemei universalității, relativismului și identității asigurate de educație, și asupra modului cum se compun aceste valori la nivelul eșafodajului formativ astfel încât aceste proporții să nu conducă la deteriorări interioare sau conflicte comunitare (p. 62). Un alt centru de interes îl constituie rolul și percepția autorității (profesorale, deontice, valorice) într-un context de destructurări caracteristice epocii post-moderne și resituări în reformarea sistemelor de instruire (p. 78). De asemenea, un motiv de interogație poate deveni referențialul cunoaștere în dispozitivul formativ, statutul și transparența acestuia într-o epocă ce se vrea democratică, polimorfă, pluri-nivelară (p. 89). Iar referitor la orizontul utopic al educației, pare a fi destul de clar că acesta este propensat de acesta, se bazează pe el, construiește viitor posibil în perspectiva imaginarului și virtualului. Educația se bazează pe visul de perspectivă, pe liniamentele utopice ale ideației umane (p. 101).

 Un alt autor, Hubert Hannoun (1995, p. 5), vine cu o nouă perspectivă privind reflecția despre educație. Filosofia educației s-ar putea decela din perspectiva a trei criterii:

* Din punctul de vedere al posibilității exercitării acesteia (prin referire la condițiile necesare și suficiente, care nu conduc la piste contradictorii sau de neconceput),
* Din punctul de vedere al existenței sale (ca fapte reale, prin origini și efecte);
* Din punctul de vedere al esenței procesului paideic (prin luarea în calcul a elementelor constitutive ce stau la baza acesteia).

 În ce privește posibilitatea educației, se aduc în vedere determinările și fundamentele educației (de ordin biologic sau socio-cultural), instituirea actului educațional ca ipostază a comunicării umane (pe linie inter-subiectivă, valorică, comunitară), evidențierea influenței educative la nivel comportamental. A doua axă, cea privitoare la existența educației, autorul invocat evidențiază mai multe fațete concrete ale faptului educațional, de la cele psihologice (ca fapte de viață, ca proiect, ca perspectivă individuală sau comunitară) la cele sociologice (ca adaptare și integrare) sau procesualitate organizațională (în raport cu logica și valorile acesteia). A treia perspectivă este orientată către esența și propriul faptului formativ, în consens cu liniile de evoluție tot mai complexe din punct de vedere existențial, epistemologic, normativ. Sunt aduse în atenție, cu acest prilej, aspecte relaționale noi ale actanților educaționali, moduri de generare a conținuturilor educației, redefinirea finalităților formării, degajarea a noi aliniamente metodologice, noi sfidări și pariuri privind educația actuală și în perspectivă.

 Guy Avanzini, un pedagog și filosof francez al educației, pe care l-am re-descoperit într-un nou context, este de părere că filosofia educației comportă mai multe funcții: a) una epistemologică, de evaluare a validității cunoașterii noastre despre faptele educaționale, având în vedere că pedagogia nu este considerată ca făcând parte dintre științele „tari”, fiind una „moale”, intuitivă, b) o funcție reflexivă, de identificare permanentă a unui orizont axiologic de atins (prin finalități, prescrieri curriculare), c) o funcție anticipativă, de construire a unor parcursuri în acord cu vectori de evoluție în plan personal, comunitar, social și d) o funcție antropologică, în sensul sesizării și polarizării actului formativ în orizontul devenirii și perfectibilității umane, al revelării dimensiunii pozitive din om. Asta înseamnă faptul că, în mare, actul educativ se definește prin următoarele trăsături: dorința sau intenționalitatea (prin emiterea unui proiect), supoziția educabilității, a putinței transformării ființei, inventivitate sau performativitate didactică, printr-un dispozitiv metodic adecvat, posibilitatea evaluării și perfectării acestui dispozitiv formativ și producerea unor efecte la educabil prin interiorizare, activism și responsabilizare în raport cu statutul prezent și de perspectivă. Rezumativ, filosofia, în raport cu educația, ar trebui să își asume patru funcții (Avanzini, 2003, pp. 469-470):

* Funcția epistemologică, de clarificare și validare a teoriilor despre educație, de alimentare a perspectivelor dinspre direcții de investigare inter și trans-disciplinare;
* Funcția reflexivă, edificatoare, respectiv de vizare a finalităților și valorilor propensate de educație, fie ca viziune, propedeutică teoretică dar și ca demers empiric, practic;
* Funcția anticipativă, de creionare a dinamicilor viitoare, a unor mutații de dorit sau de neevitat, de rescriere a obiectivelor, direcțiilor, practicilor aferente;
* Funcția antropologică, respectiv de orientare spre omul ca atare, spre nevoile sale constante, de revelare și sporire a potențialului său valoric.

Conform autorului citat mai sus, actul educativ ca atare are un substrat metafizic, filosofic, întrucât se bazează pe supoziții ce vizează pozitivitatea omului și umanității în următoarele cinci etape semnificative:

* Voința de a educa la nivel de individ, grup, societate, ceea ce presupune emiterea unui proiect;
* Încrederea în postulatul educabilității persoanei umane, respectiv de înscriere a persoanelor în proiectul stabilit;
* Inventivitate didactica, de strategie și de proces în raport cu cei doi parametri de mai sus;
* Evaluarea permanentă a acestui proces al inventivității pe calea devenirii;
* Schimbarea comportamentală, valorică, existențială a statutului celui care suportă educația printr-un salt antropologic (Avanzini, 2003, p. 471).

 În pedogaogia românească, Elena Joița vine cu o sistematizare privind dialectica paradigmelor educaționale contemporane, angajând atât traiecte epistemologice, de filosofia și metodologia științei, dar și poziționări europene privind statului științelor educației în contemporaneitate. Aducând în atenție aspecte ale „revoluției științifice” ale lui Th Kuhn, „filosofia complexității” (St. Hawking, Ed. Morin, P. H. Coombs, R. Barbier, Ph. Menrieu etc. ), autoarea ne propune un traseu reflexiv atât pe linie modernă, edificatoare, cât și postmodernă, deconstructivă, cu nuanțări și fundamentări epistemologice deosebit de pertinente (vezi Joița, 2011, p. 84-241).

 Abordarea filosofică a educației se evidențiază nu atât prin țintele de studiu vizate, ci prin maniera critică și dilematică a diferitelor subiecte abordate. Problematizarea și maniera de asumare a unei viziuni sunt particularități ale acestei topici, și nu panoplia de teme tratate. Mai precis, se aduc în atenție poziționări și argumentări din perspective diferite (pragmatice, analitice, finaliste, antropologice, civice, tehnice, materiale etc.), fiecare optică fiind prezentată nuanțat, echilibrat, cu avantaje sau dezavantaje. Filosofia educației nu rezidă în conținut, ci în evidențierea și asumarea unei probleme, a unei „experiențe de viață, a unei forme de viață, sau, mai bine zis, a unei concepții practice asupra viețuirii” (Dupeyron, 2017, p. 17.). E o practică reflexivă pe seama demersurile pe care noi, ca indivizi și societate, ni le asumăm, în persepectiva avansării și perfectării umane. E o „artă a vieții”, care prin cunoașterea și asumarea de sine, ne pre-facem și ne ameliorăm existența neîncetat în raport cu chemări valorice înalte. De aici, și mai multe tipologii de filosofi ai educației, după cum ne sugerează unii autori (cf. Elias, 1995, pp. 5-7):

* Filosofi publici ai educației, cei care își dau cu părerea despre educație (politicieni, jurnaliști, reprezentanți ai societății civile, chiar profesori practicieni);
* Profesioniști filosofi ai educației (cu formație și practică de bază filosofi sau pedagogi), care sunt angajați explicit în demersuri de cercetare sau formare în aceste topici; unii dintre aceștia fiind de factură inspirațional deductivă sau prescriptiv-normativă;
* Filosofi ai educației investigativi, orientați pe sarcini de perspectivă, plecând de la observații, cercetări empirice, proiecții determinate în cunoștință de cauză și validate prin date evidente;
* Filosofi analiști ai educației, centrați pe discursul și limbajul educației dar și al pedagogiei, pe clarificări epistemologice și criterii de întemeiere alethică, pe demonstrabilitate metodologică, pe evidențe factologice evidente, exprimabile, măsurabile;
* Filosofi critici ai educației, preocupați pe examinarea unor proiecte asumate experiențial, prin strategii și demersuri de politică educațională;
* Filosofi centrați pe demersuri sintetice și unificatoare, privind cunoașterea și practica formativă, în raport cu țeluri fundamentale ale omului și omenirii.

 Filosofia educației ne predispune să construim în context didactic un joc al cunoașterii care să anunțe, să anticipeze, să pregătească terenul pentru un avans și o îmbogățire a cunoașterii. Asta înseamnă să părăsim scheme rigide și arogante, să profităm de oportunități, de improbabilități și opinteli ale cunoașterii, să potențăm zări ce pot fi clarificate, ambiguități care mobilizează și ascund adevăruri. „Dacă educația trebuie să fie un joc al chestionărilor, modul specific de chestionare pe care trebuie să ni-l transmită nu este acela prin care întrebăm pe un subiect de ceea ce el deja știe, sau care anticipează ceea ce încă nu știe, ci de felul celor care problematizează, solicită confuzia proliferării cunoașterii primite și ne invită să o desăvârșim prin forme ale disciplinei care ne este impusă” (Larrosa, 1999, p. 198).

 Experiența educativă trebuie definită ca o împărtășire fundamentală a cunoașterii, ceea ce conduce la o construcție a vieții împreună cu alții. De aceea, sensul fundamental al educației rezidă în „cum îi ajutăm pe alții să trăiască” (Yves, 1999, p. 55). „Educația nu poate să se limiteze la o simplă relație între un profesor care transmite cunoștințe la un elev care trece prin experiența de a o asculta prea puțin atent. A regândi experiența dincolo de acest cadru social simplist, iată o viziune care ar trebui să fie asumată prin diversele dimensiuni eco-filosofice ale învățării: motivație, experiența anterioară a elevului, interese, achiziții, schimburi, conversații. Educația este o experiență ghidată a vieții. Este drumul creării unei vieți în viața noastră de pe pământ” (Yves, 1999, pp. 59-60). Ceea ce educația transmite prin cunoaștere este o poziționare, o relație a în raport cu această cunoaștere. „În această relație poate subzista acceptarea sau interogarea. Totul depinde de distanța corectă și de capacitatea logosului pedagogic, prin propria sa structură dialogică, să clarifice, să neliniștească sau să perturbe modurile de cunoaștere care limitează, supune, organizează, modulează experiența noastră a realului ca pe ceva evident și deja făcut. Chestionând cunoașterea primită, interogând presupozițiile sale, prelungind modul în care se structurează experiența noastră, într-un mod tacit sau inconștient, logosul pedagogic pune de asemenea în chestiune subiectul cunoașterii, îl despoaie de aroganța sa, de siguranță, îl neliniștește și îl mobilizează” (Larrosa, 1999, p. 191).

**Specificări ale interogațiilor legate de filosofia educației în contextual experienței învățământului online**

În cele ce urmează ne propunem să contextualizăm interogațiile „clasice”, ce țin de orizontul filosofiei educației expuse mai sus, prin raportare la contextul experienței educației online, derulată în ultimii doi ani, la nivelul învățământului de la noi și (aproape) de pretutindeni. Desigur, vom urmări cele șapte axe, etalând o serie de noi probleme ce se înscriu, tematic și procesual, în aceste orizonturi. Nu vom face decât să schematizăm aceste dimensiuni/interogații noi, urmând ca ulterior, prin alte intervenții, să le specificăm, dezvoltăm, ilustrăm.

a) **Ontologia educației** **(**vizează elementele existențiale, „naturale” ale educației și pune întrebarea „cu cine, cu ce mijloace și unde/când/cât timp facem educație?”):

- „materialitatea” contextului fizic și al suportului educației intră în discuție, ivindu-se noi dimensiuni; dacă altădată sala de clasă venea cu o anumită concretețe (mobilier, corporalitatea subiecților, proximitate și interacțiune fizică, directă etc.), învățământul online transcende materialitatea printr-o pseudo-prezență mediată și adesea alterată de noile tehnologii;

- planul tehnologic potențează/condiționează procesul real; în funcție de performativitatea artefactului tehnic, spre care s-a tins în această perioadă (prin dotarea școlilor, echiparea elevilor, profesorilor, inclusiv cu deprinderi corespunzătoare), se poate eficientiza procesul educațional;

- multe coordonate educaționale se „mută” dinspre real către virtual; aceasta înseamnă că multe procese de învățare/acumulare se „amână”, devin o posibilitate de împlinit, rămânând la latitudinea educaților, a celor care îi sprijină, inclusiv după orele de curs propriu-zise;

- expansiunea spațiului educațional: mentorare, consiliere, activități peri-extra-curriculare etc.; procesul de predare-învățare este complementat obligatoriu de ore suplimentare, remediale, care să reducă din pierderile suferite prin predarea online.

b) **Teleologia educației** (își propune să răspunde la chestiunile „care sunt finalitățile și țintele educației?”, „ce model de personalitate se pretează la un moment dat?”, „care sunt competențele ce pot fi dezvoltate la indivizi în raport cu un anumit prezent sau viitor?”):

- se demonstrează mai evident funcția „virtualizatoare” a educației; educaţia, ca proces, a mizat şi a implicat dintotdeauna potenţialitatea; finalitatea formării viza nu individul actual, ci pe cel virtual, aşa cum era el prefigurat la un moment dat; nu starea prezentă interesa, ci, mai degrabă, ceea ce omul trebuia să devină în viitor; de asemenea, educaţia a fost tentată nu numai să actualizeze (comportamente, atitudini, valori), ci să şi potenţeze viitoare stări, să pună persoana pe un drum, s-o direcţioneze înspre anumite ţinte;

- scopul își pierde din transcendență, venind către imanent, vizându-se capabilități necesare aici și acum; până la urmă, țintele educației, la nivel de sistem și proces, au devenit mult mai apropiate de concret, necesar, chiar obligatoriu - de a salvgarda sistemul educațional, de a asigura o formare minimală, „de menținere”, de a se consuma examenele și certificările preconizate -, chit că acestea devin problematice, interogabile, discutabile;

- panoplia de competențe a trebuit să fie redimensionată în acord utilizarea și integrarea noilor tehnologii în educație – competența ca mijloc ce predetermină formarea unei competențe scop; avem în vedere deprinderile obligatorii, la nivelul elevilor și profesorilor, privind accesarea și utilizarea noilor tehnologii la care se adaugă uzitarea multitudinii de platforme, strategii, mijloace de interacțiune electronică și nu numai.

c) **Praxiologia educației** (se raportează la elementele procedurale și propune tema „cum ajungem la scopul educației?”, „care e calea?”, „ce e prioritar/eficient să facem?”):

- se accentuează componenta instrumentală a educației, mijloacele educației devenind o condiție a eficienței; aparent, mediul predomină asupra mesajului, îl predetermină cu condiția ca instrumentul să nu oculteze sau să deterioreze conținutul; apar și limite: cadrul tehnic nu e capabil (încă) să transleze întreaga încărcătură a relației dintre emitent și receptor (indiferent că acesta este, pe rând, profesor, elev, student);

- curriculumul nu mai rămâne static, imuabil, ci devine mobil, transformator, pliindu-se pe eșafodajul tehnic ce asigură transmiterea; curriculum-ul existent a fost conceput pentru a fi transmis în condiții normale; în mod firesc, în noile condiții trebuie re-definit, re-calibrat, ceea ce presupune o activitate de intervenție și transformare din partea profesorului (ce presupune competențe de tras-codare didactică, ceea ce nu e la îndemâna oricui);

- eficiența este o rezultantă a cumulului de roluri sau competențe purtate de profesori, elevi, părinți, manageri etc.; actuala experiență educațională online a pus în evidență importanța competențelor pre-existente la nivelul diferiților actori; au avut mai multe succese cei care dispunea deja de anumite abilități;

- e nevoie de noi metodici (didactici aplicate); acest lucru ar însemna regândirea obligatorie a didacticilor sau metodicilor clasice (dar și a activităților subsecvente practicii pedagogice), care să conțină topici/exerciții/activități specifice mediului de învățare online.

d) **Epistemologia educației** (încearcă să răspundă la întrebarea „cum şi cât putem şti despre fenomenul educativ?”, „prin ce metode studiem faptele educaționale?”, „ce valoare de adevăr are explicația/teoria pedagogică?”, „cum translăm cunoașterea/experiența dinspre teoretic către practic și/sau invers”?):

- se impune o radiografiere și cunoaștere a experienței educative din timpul pandemiei; din acest punct de vedere, s-au efectuat mai multe demersuri de analiză (cercetări în cadrul universităților, entităților academice, teze doctorale, disertații etc.), unele fiind chiar publicate, altele fiind în curs de apariție;

- e nevoie de o reflecție, decantare, ajustare, re-modelare a teoriilor psihopedagogice și a practicilor educative (curriculum, evaluare); cu siguranță, cercetarea fundamentală sau aplicată, ce ține de educație și formare, primește o nouă provocare, chiar „comandă” epistemologică ce se va materializa, cu siguranță, în anii care urmează;

- e necesară o regândire a traseelor și conținuturilor de formare (inițială, continuă) a profesorilor; fără a intra în detalii, aceasta este o mare „durere” a sistemului educațional, formarea corpului profesoral fiind o „cheie” de atenuare sau rezolvare a multor deficiențe din sistem; din păcate, aceste reformări nu țin numaidecât de factorii executivi (ne referim la facultățile sau entitățile ce formează profesori), ci de decidenții politici; noi atragem atenția, dar mai mult nu putem întreprinde, decât maximizând eforturile noastre de formare, de zi cu zi, a unor buni, responsabili și vizionari profesioniști.

**e) Axiologia educației** (se referă la valorile pe transmitem prin educație și se întreabă despre „care e scopul educației”, „este important/valid acest scop pentru individ și comunitate?”, „ce este mai bine de făcut, aici și acum?”, „ce înseamnă a fi educat?”):

 - re-gândirea proporției dintre valorile scop (finale) și cele mijloc (mediatoare, facilitatoare) în tabloul de competențe ale educabilului; această cerință presupune o regândire a curriculumului în care elementele instrumentale, procedurale, evaluative să fie mai bine explicitate, alături de cunoștințele declarative, descriptive, strict informaționale;

- revizuirea raportului dintre centrarea pe valori constante, generale și cele circumstanțiale, particulare pe care sistemul le preconizează la un moment dat (e nevoie de o regândire a filosofiei structurării curriculumului care să combine dinamic mai multe seturi de valori: valori personal- identitare - valori comunitare, valori naționale – valori universale, valori necesare imediat-valori necesare pe termen lung etc.);

- revalorizarea competențelor ce induc autonomie, creativitate, deschidere, în raport cu cele axate pe cunoștințe exacte, predictibilitate, comportamente standardizate; trebuie reflectat la faptul că asumarea autonomiei, inclusiv valorice, presupune, profesionalism, conștiință statutară, deontologie acțională, libertate asumată; nimeni (nici profesorii, nici elevii, nici părinții acestora) nu își poate aroga comportamente pentru care nu sunt girați să facă așa ceva; învățământul online a ocazionat reflecții legate de importanța și statutul cadrului didactic, al părintelui , al elevului;

- identificarea de pârghii de salvgardare a empatiei, a motivației, a dimensiunii socio-emoționale etc.; acestea sunt valori inter-personale, care se pot activa și în mediul online; rămâne de identificat planuri, formule, ocazii, expresii de propensare a acestui flux empatic.

**f) Normativitatea educației** (pune problema posibilităților și a limitelor intervenției educative, „ce îmi este îngăduit să fac prin educație/în numele educației?”, „care este cadrul normativ/legislativ care stimulează/frânează educația?”, „care e raportul optim dintre deliberativ și impredictibil în faptul educativ?”);

- statuarea unor regulamente și proceduri clare cu privire la procesualitatea educativă, la drepturile/obligațiile partenerilor educaționali; acest cadraj normativ îngăduie mai multe niveluri, de la cele creionate la nivel de macro-sistem (coduri, norme deontologice), până la nivel instituțional (regulamente, proceduri); din acest punct de vedere, în perioada învățământului online au fost adoptate/modificate/asumate mai multe norme, reglementări, proceduri, uneori de la o lună/săptămână la alta;

- aducerea la zi și statuarea unor norme de jurisprudență care să ia în calcul noile constrângeri și vulnerabilități privind învățământul online - de pildă, cele referitoare la acuratețea, obiectivitatea și corectitudinea unor concursuri, examene, vezi situații în care digitalul favorizează frauda;

- asumarea unor responsabilități sporite din partea actorilor educaționali în ce privește deontologia acțiunilor și intervențiilor; acest aspect privește fiecare actant în parte (care trebuie să își –re-configureze comportamentul didactic, de pildă), până la întregul sistem, prin reguli sau norme noi.

**g) Dialectica educației** (este atentă la evoluția practicilor educative, la maleabilitatea acesteia, ca sistem și proces, funcție de circumstanțe, la „ce trebuie să schimb, să transform, să inovez?”, „care sunt factorii schimbării?”.

- asistăm la o mutație antropologică, la o „nouă alianță” dintre educație și tehnologie; dacă în mod tradițional tehnologia era un adjuvant al educației, acum ea a devenit o condiție sau factor suportiv pentru o necesară derulare a formării în condiții speciale;

- antrenarea și asumarea de responsabilități în raport cu gradul de competență, de gestionare sau de influențare a proceselor educative (regândirea raportului dintre centralizare-autonomizare, dirijism-subsidiaritate); în acest interval de timp s-a evidențiat faptul că deciziile celor de „jos” (profesori, directori de școli) au fost consistente, salvatoare, hotărâtoare;

- preconizarea unor politici publice vizionare și deschise în raport cu viitori posibili, imprevizibili; din această perspectivă, așteptăm preconizări inteligente, inclusiv la nivelul unei noi legi a educației naționale, din partea decidenților care „hotărnicesc”, acum și pe mai departe, soarta educației.

 Este de așteptat ca aceste axe, cu dimensiunile și interogațiile subsecvente, să se multiplice pe viitor, să se cumuleze, condiționeze sau potențeze reciproc, să se manifeste și să se asume în ponderi și echilibre dinamice, funcție de contexte și viitori posibili, mai mult sau mai puțin prescriptibili, în acest moment. Cu siguranță, e bine să rămânem deschiși și atenți la ceea ce urmează, indiferent de încercări, greutăți, vulnerabilități. Scenariul educațional este strâns legat de evoluția lumii în care suntem integrați, pe care o slujim, o prefigurăm, o construim.