

## ETERNA CRIZĂ A LIBERTĂȚII ACTIVITĂȚII DIDACTICE<sup>1</sup>



Av. dr. George VLĂESCU

### Abstract

*Contrary to the claims of postmodern pedagogy, the article aims to highlight that the design of teaching activity continues to manifest itself as a notion devoid of a liberal and democratic framework. It has remained in the prison of state regulation and planning, keeping an unforgivable distance from the innermost desires and aspirations of the human being, and is not part of the much-touted increase in the efficiency and quality of teaching.*

**Keywords:** *design, objectives, school, didactics, pedagogy, efficiency, legislation, freedom, democracy.*

### 1. Conceptualizarea proiectării activității didactice

Cunoscută în secolul XVII ca artă a predării<sup>2</sup>, *didactica* a fost în scurta sa evoluție conceptuală focusată pe ideea „inventării” unui model uman a cărui tipologie să răspundă nevoilor și aspirațiilor proprii individului și societății. Așa cum bine se știe, ea a debutat sub auspiciile instituțiilor bisericești și monarhice și a preluat în linii mari conceptul comenian al procesului de instruire, în sens formal și organizatoric, dar și sub aspectul promovării credinței în divinitate.

Prinsă însă în vârtoarea tezelor politice și filosofice ale ultimelor 2 secole, mai exact între concepția liberală care a așezat educația în sfera relațiilor particulare și cea socialistă care a plasat-o sub controlul politicilor de stat, *didactica* a ajuns în cele din urmă în slujba comandamentelor și intereselor exclusive ale statelor. Desigur, cu toate consecințele care au decurs din asemenea politici. Ale unor politici care, odată cu alungarea Creatorului, au purces la elaborarea unor programe educaționale pliate pe calapodul unei lumi tot mai grăbite, mai desacralizate

---

<sup>1</sup> Prezenta lucrare este inspirată din lucrarea autorului *Proiectarea activității didactice* folosită în semestrul 2, anul universitar 2021-2022, la disciplina *Teoria și metodologia instruirii și evaluării* din cadrul Universității de Vest „Vasile Goldiș” din Arad.

<sup>2</sup> Un concept ale cărui baze doctrinare le regăsim în lucrare „*Didactica Magna*” a pedagogului ceh Jan Amos Comenius (1592-1670), considerat și întemeietorul pedagogiei moderne. Lucrarea a fost publicată în limba cehă în anul 1632 și a fost tradusă în limba română abia în secolul XX.

și mai antagonice, posedate de ideea de eficiență, progres și lubrificate. Deși „progresul” lumii moderne se află încă departe de profunzimea filosofică a noțiunii, rezumându-se de regulă la componenta materială, așa cum a fost dictată de mult disputată și vaporeasă „piață a muncii”. În timp ce țelul spre care se îndreaptă societatea umană, așa cum spunea cândva Constantin Noica, a rămas esențialmente nedeslușit<sup>3</sup>.

În alte cuvinte, didactica s-a transformat gradual într-un concept lax, expansiv și ambiguu odată cu repertoriul amorf al gândirii umane. Al unei lumi care, din păcate, sub bagheta politicilor de stat ale ultimelor decenii, a devenit tot mai prezumțioasă, mai inexorabilă și mai expusă inegalităților sociale, educaționale<sup>4</sup> și economice (discrepanțele dintre bogați și săraci cunoscând abisuri rar întâlnite în istorie)<sup>5</sup>.

Acesta este „climatul” care a secondat procesul educațional în multiplele lui teoreticizări și conceptualizări, lăsându-și o amprentă amorfă asupra mentalității colective, dar și asupra noțiunilor introduse cu mare pompă în portofoliul didacticii. Noțiuni care, sub pretextul evoluției și complexității societății au fost transpuse într-o legislație tot mai excesivă și mai discursivă, iar de aici în viața cotidiană, respectiv în relația profesor-elev. Așa se face că limbajul didacticii de azi, asemenea celui politic, s-a convertit într-unul tot mai „conceptualizat”, mai stereotipizat, mai tehnicizat și mai lipsit de aderență la latura afectiv-cognitivă a omului, menținând o distanță impardonabilă față de capacitatea, firescul și natura umană.

Dominată de taxologii, docimologii și de o vastitate de sincretisme, cuvinte abstracte și barbarisme lingvistice, împrumutate de peste tot, dar fără succes către sufletul, inima și conștiința omului, didactica dobândește o sihlă vastă de semnificații tehnice, inclusiv din perspectiva dimensiunilor cercetării, normativității și inovativității.<sup>6</sup> Lucruri care, per ansamblu, au sporit vizibilitatea acesteia de agent al statului, pe care continuă să-l deservească cu obediență în numele politicilor publice și al cercetărilor psihologice, iar toate aceste chestiuni nu par s-o stânjenească câtuși de puțin. Nici atunci când își revendică supremația epistemică a științelor pedagogice, ca principal instrument de creare a modelului personalității.

<sup>3</sup> C. Noica, [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=L91Df5edn30>.

<sup>4</sup> S. Țoc, *Clasă și educație. Inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc*. București: Ed. Pro Universitaria, 2018.

<sup>5</sup> Consiliul Uniunii Europene. *Combaterea inegalității în țările partenere*. Bruxelles, 25 noiembrie 2019 [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14456-2019-INIT/ro/pdf>.

<sup>6</sup> „O dimensiune de cercetare (investigând elementele noi introduse de diferite științe sociale și teoriile învățării), o dimensiune prescriptivă și normativă (prin sugestiile oferite educatorilor) și o dimensiune inovativă (prin încorporarea elementelor semnificative din științe și practica umană care favorizează și optimizează instruirea)”. A se vedea, A. Ardelean, L. Catană, D. Badea, O. Mândruț, M. Mândruț, R. Mihail, S. Dan, T. Pătrăuță, E. Gagea, T. Deaconu, *Didactica formării competențelor*. Arad, 2012, p. 11.

Ori ca o consecință a tuturor acestor evoluții vidate, abstracțiuni sterile, pedagogia este considerată astăzi știința care studiază fenomenul educațional în ansamblul său (adică, teoria și practica educației). O știință care își esențializează discursul asupra principiilor generale ale educației<sup>7</sup>. Ceea ce înseamnă că, privită ca întreg, ea nu poate fi disjunsă de didactică, ca știință a predării-învățării, pe care o integrează, o cercetează și o valorifică. Tocmai din această împărțire stilistică se spune că s-a desprins conceptul de *didactică generală*<sup>8</sup>, numită mai nou și *teoria curriculum-ului*, adică acea ramură a pedagogiei menită să studieze principiile concrete aplicate procesului de învățământ la nivel de obiective, de conținuturi și metodologii. Și tot de aici derivă noțiunea de *didactică specială*<sup>9</sup> care studiază principiile aplicate procesului de învățământ la nivel de discipline și vârste școlare.

Cu toate acestea, constatăm că nu de puține ori metodele practice și experimentale de abordare a pedagogiei s-au contrazis, iar eșecurile sale, oricât de pernicioase, au continuat să fie decontate de societate. De ce nu, dacă se poate! Mai ales că, sub tutela exercitată de stat, noțiunea asumării răspunderii pentru calitatea educației a rămas dintotdeauna străină sistemelor pedagogice și în general sistemelor de învățământ. Așa cum este și în prezent. În pofida textelor sterile din legislații care vorbesc la modul generic de asumarea răspunderii instituțiilor/unităților educaționale. Tot literatura ne mai spune că până la jumătatea secolului XX, vorbim de o *didactică a conținuturilor* sau a *acumulărilor teoretice*, activitate care a vizat transmiterea informațiilor într-o manieră cât mai exactă și mai completă. În perioada următoare, numită și *etapa didacticii postmoderne*<sup>10</sup>, sub influența lui Bloom B.<sup>11</sup> și Mager R., se vorbește de o alunecare a accentului didacticii în direcția atingerii scopurilor educaționale (subordonate idealului educațional) și, după anul 1980, a obiectivelor (subsumate scopurilor), desigur așa cum acestea au fost definite de doctrina postmodernă.

La baza motivării tuturor acestor elucubrații adeseori elogiata în manualele de politici educaționale pentru considerentul că ar fi vizat optimizarea procesului de instruire în raport cu progresele științelor (în special ale psihologiei) și cu cerințele omului modern, s-a conturat și teoria existenței unui progres al cercetărilor către o abordarea complexă și dinamică a procesului de instruire. Despre această abordare se spune că ar fi împins centrul de greutate al didacticii către activitatea în sine de predare-învățare, mai exact către educabil<sup>12</sup>, considerat a fi valoarea supremă a

<sup>7</sup>T. Pătrăuță, *Fundamentele Pedagogiei*. Platforma online UVVG Arad, p. 9.

<sup>8</sup>Didactică generală a mai fost numită și *teoria instruirii* sau *teoria procesului de învățământ*.

<sup>9</sup>După unii autori, didactică specială mai este cunoscută și sub denumirea de *metodici ale disciplinelor de învățământ*.

<sup>10</sup>Mai nou, se numește și „*etapa didacticii de tip curricular*”.

<sup>11</sup>Această influență a fost exercitată indirect de Bloom B. prin construirea taxonomiei obiectivelor educaționale, taxonomie care a facilitat schimbarea de optică.

<sup>12</sup>După R.B. Lucu, „*didactică tradițională a situat profesorul în centrul universului educativ, stabilind o relație de autoritate și de dependență a elevilor față de acesta, ceea ce a dus la un model pedagogic în care se remarcă foarte clar existența unei relații de respect, orientată de profesor spre materia de studiat și mai puțin către elev*”. A se vedea, R.B. Lucu, *Instruirea școlară*. Iași: Ed. Polirom, 2001, p. 28.

unei asemenea activității. Așadar, vorbim despre deplasări teoretice la nivel pur conceptual, dinspre așa-zisele *acumulări informative* enciclopedice către *sinteze acționale* și, totodată, dinspre randament/reușită către dezvoltarea personalității educabilului. Lucruri pentru care s-a autodenumit *instruire eficientă*. În termeni neacademici, omul a evoluat de la un deținător involuat de informații, la stadiul de om *inteligent*, adică de om gânditor, creator și inovator.

Sigur că pe fundalul acestor teorii fără fond nu putem trece neobservată existența istorică a unei corelații între așa-zisele transformări pedagogice și tumultuoasele evenimente politice de la mijlocul secolului trecut care au contribuit la reconceptualizarea *științei dreptului*. O știință care, asemenea ideologiilor educaționale și în aceeași epocă, declară că situează omul, în special prin caleidoscopul drepturilor și libertăților, în miezul preocupărilor ei. Paradoxal însă, în practică, mai toată filosofia dreptului se rezumă la interpretarea și executarea textelor normative legislative, în condițiile în care în cadrul facultăților de drept predarea noțiunii de *interpretare a normei juridice* ocupă o singură lecție sau cel mult o unitate de învățare. Decroșaj care ridică întrebarea la ce mai folosesc programele de studii juridice superioare, organizate și structurate pe *n* discipline, pe facultăți (3-4 ani de studii), masterate (2 ani), doctorate (3-4 ani) și postdoctorate.

De altfel, științele juridice și pedagogice au foarte multe în comun, inclusiv din perspective experimental-aplicative. Asemenea fiascoului din justiție (negat oficial), în practica pedagogică s-a reținut și utilizarea exagerată a „operaționalizării obiectivelor”, mult peste limitele procedurale ale lui Mager. Inconvenient în fața căruia s-a evocat celebra remarcă lui Samuel Ball, spunându-se că „*nu există nici un mod infailibil de învățare și nici un mod infailibil de predare*”<sup>13</sup>. Așa se explică faptul că, în ultimul deceniu, finalitățile procesului educațional s-au transferat din zona *obiectivelor* în cea a *competențelor* (adică a domeniilor cerute de factorii comerciali)<sup>14</sup>, ca urmare a așa-ziselor cercetări cognitiviste care ne spun că procesarea informației ar conduce la dezvoltarea competențelor<sup>15</sup>. Și toate acestea în detrimentul valorilor fundamentale. În alte cuvinte, decidenții sistemelor postmoderne ne atenționează că nu doresc o societate de gânditori, ci de buni executanți, ceea ce într-o oarecare măsură au și reușit. În justiție, de pildă, roboții au început deja să ia locul principalilor actori<sup>16</sup>.

După alte opinii, didactica ultimelor decenii reprezintă o simplă aliniere la politicile educaționale ale SUA care constau în „*abilitarea cadrului didactic de a pune*

<sup>13</sup> M. Ionescu și I. Radu, *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995.

<sup>14</sup> Este vorba de cele 8 competențe-cheie au fost adoptate prin Decizia nr.1720/2006 de Parlamentul European și Consiliu (publicată în JO L 327, 24.11.2006, p. 45). Acestea au fost transpuse și în legislația țării noastre conform art. 2 alin. (2) din Legea educației naționale nr. 1/2011.

<sup>15</sup> A. Ardelean, L. Catană, D. Badea, ș.a., *Didactica formării competențelor*. Arad, 2012, p. 11.

<sup>16</sup> V. Dobozi, *Funcțiile juridice vor fi preluate curând de roboți*. În: Portal Universul Juridic, publicare: 12 ianuarie 2023.

în aplicare legile și normele predării în consonanță cu conținuturile și strategiile acesteia” (Doyle și Westbury, 1992)<sup>17</sup>.

Oricum am privi aceste transformări, reținem că așa-zisa eficiență a calității activității instructiv-educative nu iese din zona doctrinei didactice preocupată de teoreticizări și conceptualizări. Astfel actualii făuritori de destine au îmbrățișat conceptul de „proiectare didactică” (ca acțiune de planificare anticipativă) numit mai nou și „design instrucțional” sau „proiectarea curriculară”. Un concept care, inițial, a privit programarea materiei de studiu pe unități de timp și de activitate. În alți termeni, proiectarea didactică vizează structurarea administrativă a materiei din perspectiva planului calendaristic, al proiectului de lecție, în funcție de eșalonarea rigidă a timpului disponibil, accentul căzând de regulă pe conținutul instruirii. Și, din acest „considerent”, a fost numită „învățăământ informativ”. Fără a se abandona acest soi de didactică (informativă sau tradițională) mai reținem și faptul că doctrina actuala oferă proiectării didactice valențe noi, spunându-se că noțiunii i se adaugă ideea de antrenare a educabilului cu toată ființa lui în activitatea didactică, ca și când, în trecut, ar fi fost prohibită. O activitate catalogată ca fiind în esență *euristică* deoarece corespondența pedagogică ar fi una prioritar focalizată pe elev. Și tot despre această activitate mai aflăm că „situează elevul în centrul acțiunii educaționale într-o relație activă cu profesorul”<sup>18</sup> și urmărește „să dezvolte potențialul elevului pe toate planurile: cognitiv, afectiv, comportamental, antrenând în formare și evoluție întreaga personalitate”<sup>19</sup>.

Toate acestea reprezintă în linii mari considerentele pentru care se subliniază că *proiectarea didactică* a devenit astăzi un „concept” focalizat pe rezultate. Un concept care, în opinia lui Cristea S., constă în „acțiunea complexă de anticipare a rezultatelor unei activități cu finalitate formativă realizabilă la diferite niveluri ale sistemului și ale procesului de învățăământ, pe termen lung, mediu și scurt”<sup>20</sup>. La rândul său, Ionescu M., definește proiectarea didactică<sup>21</sup> ca fiind „ansamblul de procese și operații deliberative de anticipare a acesteia, de fixare mentală a pașilor ce vor fi parcurși în realizarea instrucției și educației și a relațiilor dintre aceștia, la nivel macro (respectiv la nivelul general al procesului de învățăământ) și micro (la nivelul specific/intermediar - al unităților de învățare/capitolelor/temelor și operațional - al activităților didactice concrete)”<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> L. Jipa (coordon.), M. Mircescu, *Didactica sau Teoria Instruirii*. Curs universitar. București, 2004, p. 124.

<sup>18</sup> E. Tiron, T. Stanciu, *Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019, p. 153.

<sup>19</sup> Ibidem, E. Tiron, T. Stanciu, p. 153.

<sup>20</sup> S. Cristea, *Proiectarea pedagogică din perspectivă curriculară*. Conferințele PRO DIDACTICA. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Proiectarea%20pedagogica%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Proiectarea%20pedagogica%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf)

<sup>21</sup> Sau a activității instructiv-educative.

<sup>22</sup> M. Ionescu, *Instrucție și educație*, Ed. Vasile Goldiș, University Press, Arad, 2007, p. 174.

Este, deci, cât se poate de limpede că toate asemenea schimbări și conceptualizări conțin niveluri de generalizare ridicate și o ierahizare vizibil contrapusă principiului libertății educației. Lucru care face ca fezabilitatea proiectării didactice (a utilității și a obținerii rezultatelor scontate) să devină una îndoielnică. Este ca și când ne-am aștepta la atingerea maximului de fericire/libertate din partea celui cu domiciliu judiciar forțat. De altfel, taxologia nivelurilor proiectării pedagogice, care o scindează în proiectare globală (centralizată) și eșalonată (la nivel de cadru didactic), este susținută legislativ. Cea globală, dictată de autoritățile competente la nivelul sistemului de învățământ, pe cicluri sau ani de studii (care conține obiective și criterii de evaluare largi și se finalizează prin întocmirea planurilor de învățământ și a programelor școlare) și cea eșalonată care se realizează de fiecare cadru didactic pe 3 niveluri: proiectarea anuală/semestrială, proiectarea pe unități de învățare și proiectul de lecție.

Dincolo însă de problematica subordonării piramidale, literatura de specialitate agreează în principiu existența a 4 momente esențiale ale proiectării pedagogice:

1. Identificarea și dimensionarea obiectivelor educaționale ale lecției sau, altfel spus, schimbarea pe care o urmărește profesorul în urma instruirii elevului<sup>23</sup>;

2. Identificarea resurselor educaționale. În funcție de obiectiv (așteptările profesorului) se stabilesc „resursele umane” (particularitățile elevilor) și materiale, precum conținutul (alegerea temei, selectarea informației etc.), mijloacele de învățământ, locul desfășurării (laborator, clasă) și timpul alocat lecției;

3. Stabilirea strategiilor didactice optime (așa-zisa strategie a „celor 3 M”: metode, materiale, mijloace), strategii care vizează combinarea judicioasă a metodelor, selectarea materialelor didactice și alegerea mijloacelor. Toate acestea presupun o îmbinare și dozare de așa fel încât să conducă la atingerea unei eficiențe maxime, evident în realizarea obiectivelor;

4. Construirea instrumentelor de evaluare a rezultatelor învățării, instrumente sau tehnici care depind de specificul etapelor anterioare, dar și de vârsta și de particularitățile individuale ale educabililor. O evaluare care a devenit o adevărată obsesie a teoriilor psihopedagogice și a realităților școlare, în pofida faptului că evaluarea s-a dovedit încă din anii '60 ca fiind distructivă procesului și finalității didactice<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> I. Cerghit, L. Vlăsceanu (coord.), *Curs de pedagogie*. Universitatea București, 1988, p. 249

<sup>24</sup> Încă din anul 1967 William Labov a demonstrat că evaluarea abilităților elevilor are efecte negative asupra formării lor, iar prin programul experimental *The intensive partnerships for effective teaching* (2009) s-a demonstrat că selectarea cadrelor didactice pe baza unor evaluări deosebit de elaborate nu se reflectă în vreun impact pozitiv asupra rezultatelor elevilor. Una dintre concluziile raportului final al acestui experiment fiind *One does not fatten a hog by weighing it* (Nu se îngrașă un porc cântărindu-l). [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: [https://www.rand.org/pubs/research\\_briefs/RB10009-1.html](https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB10009-1.html)

Vom mai preciza și faptul că cele 4 etape ale proiectării pedagogice mai sus evocate vizează în mod corespunzător și proiectul de lecție<sup>25</sup> ca parte indestructibilă a proiectului didactic. Proiect care, potrivit literaturii de specialitate, este un instrument de lucru cu caracter orientativ, adaptabil în funcție de experiența cadrului didactic. Cu toate acestea, potrivit legislației, proiectul de lecție *trebuie* să cuprindă anumite elemente<sup>26</sup>, iar o atenție deosebită se spune că se acordată structurii de conținut a scenariului/proiectului didactic<sup>27</sup>. Fiindcă, în fond, cadrul didactic operează cu conținuturi, atât în ceea ce privește planificarea calendaristică a proiectului unității de învățare, cât și elaborarea și realizarea proiectului de lecție.

## 2. „Inamicii nepoftiți” ai proiectării activității didactice: democrația și libertatea

Constituția noastră omite să declare expres principiul libertății educației. Sigur că acest lucru nu reprezintă un impediment juridic din moment ce un asemenea principiu decurge din recunoașterea dreptului la educație în categoria drepturilor universale ale omului, drepturi care sunt fundamentate axiologic pe noțiunea de libertate și, ca și garant, pe aceea de drept și democrație. Fiindcă, așa cum afirma Robert A. Dahl, „*democrația tinde să asigure un câmp al libertății personale mai extins decât poate să promită orice alt fel de regim*”<sup>28</sup>, opinie se bucură astăzi de o vastă apreciere teoretică. De altfel, caracterul democratic al dreptului la educație nici nu poate fi pus în discuție din moment ce un asemenea drept face parte din generația a doua a drepturilor omului (drepturi economice, sociale și culturale)<sup>29</sup>. Ca să nu mai spunem că respectivul drept nu poate fi exclus nici din celelalte categorii. El este privit chiar ca o precondiție, respectiv ca un instrument de emancipare și de realizarea a tuturor celorlalte drepturi<sup>30</sup>. Adică un drept care se manifestă sub

---

<sup>25</sup> Proiectul de lecție (proiect didactic) s-a numit în trecut *plan de lecție*, terminologie care în prezent este abandonată.

<sup>26</sup> Proiectul de lecție trebuie să conțină: unitatea de învățare, subiectul lecției (menționându-se titlul lecției), competențe specifice/rezultate ale învățării vizate (cele din programa școlară a disciplinei), obiectivele operaționale (comportamentele finale concrete, observabile și măsurabile în timpul lecției), locul desfășurării lecției (clasă, laborator etc.).

<sup>27</sup> Structura de conținut al scenariului/proiectului didactic al unei lecții mixte cuprinde următoarele etape: captarea atenției, anunțarea titlului lecției și precizarea obiectivelor operaționale care trebuie atinse, reactualizarea cunoștințelor anterior dobândite (necesare lecției care urmează), comunicarea noului conținut și dirijarea învățării pentru obținerea performanțelor, asigurarea feed-back-ului, evaluarea performanțelor, fixarea cunoștințelor, sarcini de muncă independente (pentru acasă).

<sup>28</sup> A. R. Dahl, *Democracy and Its Critics*. New Haven: Yale University Press, 1989, p. 89.

<sup>29</sup> M. Nowak, *The right to education*. În: *Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook*. Second Revised Edition, Dordrecht, 2001, p. 245.

<sup>30</sup> P. Meyer-Bisch, *The right to education in the context of cultural rights*, studiu prezentat în cadrul celei de-a XIX-a sesiuni a Comitetului ONU pentru Drepturile Economice, Sociale și Culturale, 30 noiembrie 1998, Documentul U.N. cu nr. E/C.12/1998/17, par. 4.

formă de act liber al indivizilor, dar și liberator<sup>31</sup>, dat fiind faptul că scopul educației este acela de a asigura deplina dezvoltare a personalității umane, așa cum rezultă și din conținutul dispozițiilor art. 13 din PIDESC.

Ceea ce înseamnă că doar prin educație omul poate explora dimensiunile corecte ale libertății și tot prin educație se poate desăvârși, desigur cu condiția ca educația să fie una pe măsura standardelor cerute de scop și, subînțeles, liberă. Așadar, dreptul la educație privește și libertatea de alegere a destinatarilor educației, dar și a furnizorilor serviciilor de educație, într-un climat democratic. De pildă, din conținutul art. 14 al Cartei drepturilor fundamentale a Uniunii Europene se desprinde ideea libertății înființării instituțiilor de învățământ, dar și obligativitatea respectării principiilor democratice. Adică a implementării acelor principii care să guverneze instituțiile și sistemele școlare de așa fel încât să răspundă aspirațiilor societății și dezvoltării plenare a omului.

Mai mult, din a doua jumătate a secolului trecut, autonomia instituțiilor școlare, libertatea și democratizarea sistemelor de învățământ au devenit obligații generale și solidare ale statelor. Iar o asemenea concluzie se desprinde și din discursurile politicilor educaționale, dar mai ales dintr-o gamă vastă de documente și tratate cu greutate juridică internațională și regională. Începând desigur cu Declarația universală a drepturilor omului (DUDO), care consacră libertatea de gândire, de conștiință și de religie<sup>32</sup> și continuând cu Pactul internațional cu privire la drepturile civile și politice (PIDCP)<sup>33</sup>, Pactul internațional cu privire la drepturile economice, sociale și culturale (PIDESC)<sup>34</sup>, Tratatul de la Paris<sup>35</sup>, Tratatul de la Roma<sup>36</sup>, Tratatul de la Maastricht<sup>37</sup>, Convenția europeană a drepturilor omului<sup>38</sup>,

<sup>31</sup> M. Mehedî, *The Realization of the Right to Education, Including Education in Human Rights. The Content of the Right to Education*, Documentul UN nr. E/CN.4/Sub.2/1999/10, 1999, par. 61.

<sup>32</sup> Art. 18, 19 și 26 din DUDO.

<sup>33</sup> PIDCP a fost adoptat de către Adunarea Generală a ONU, a intrat în vigoare începând cu data de 23.03.1976 și a fost ratificat de România la 31 octombrie 1974 prin Decretul nr. 212 din 1974.

<sup>34</sup> De pildă, art. 13 din PIDESC, preluând concepția DUDO, stabilește că „educația trebuie să favorizeze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale, etnice sau religioase”. PIDESC a fost adoptat de către Adunarea Generală a ONU și a intrat în vigoare la data de 03.01.1976. România a ratificat Pactul la 31 octombrie 1974 prin Decretul nr. 212 din 1974.

<sup>35</sup> *Tratatul de la Paris* din 1951, încheiat între Belgia, Franța, Germania, Italia, Luxemburg și Olanda, prin care s-a înființat Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului (CECO).

<sup>36</sup> Cele 2 Tratatate de la Roma din 1957 prin care s-a înființat *Comunitatea Economică Europeană* (CEE) și *Comunitatea Europeană pentru Energie Atomică* (EURATOM).

<sup>37</sup> *Tratatul de la Maastricht* sau de constituire a Uniunii Europene (TUE), semnat la 7 februarie 1992 și intrat în vigoare la 1 noiembrie 1993.

<sup>38</sup> *Convenția europeană pentru apărarea drepturilor omului și a libertăților fundamentale*, încheiată la Roma, la 4.11.1950. Ratificată de România prin Legea nr.30/994, publicată în M. Of. nr. 135 din 31.05.1994.



Carta Social Europeană<sup>39</sup>, Convenția cu privire la drepturile copilului<sup>40</sup> Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene<sup>41</sup> ș.a.m.d.

Ori, în raport cu cele anteenunțate, constatăm că din economia literaturii pedagogice care a fundamentat noțiunea de *proiectare a activității didactice* rezultă altceva. Și anume faptul că activitatea didactică se desfășoară certamente într-o matrice decizional-etatică și depinde în linii esențiale de factorii politici, respectiv de legislație, de instituțiile statului și de autorități. Chestiuni care sub imperativul lui „trebuie” pot să nu se situeze întotdeauna într-o legătură cauzală cu aspirațiile societății sau cu reformele reale revendicate de educație, ca să nu mai vorbim de libertate. Tocmai aceste lucruri l-au determinat pe Petre Frangopol să susțină că, la nivelul țării noastre, „se urmărește după 1989 o uniformizare a valorii, o falsă evaluare după criterii și grile originale ale Ministerului Educației și Cercetării (MEDC) favorizându-se oficial impostura”<sup>42</sup>. Același autor prevestind că, fără o reformă care să ducă la o schimbare a oamenilor aflați la putere, orice reformă a învățământului și orice demers cu privire la îmbunătățirea calității educației va fi sortit eșecului<sup>43</sup>. Sigur că nu intenționăm să politizăm atât de adânc tema analizată, însă sintetic, putem spune că proiectarea activității didactice, ca multe alte activități umane care se desfășoară sub tutela autorităților, frizează într-o manieră evidentă cel puțin 2 valori care stau la baza drepturile omului: *libertatea* (inclusiv libertatea de conștiință) pe care primii stoici o identificau cu natura și *democrația* sau, mai bine-zis, regulile de funcționare a democrației.

În legătură cu acestea, vom evoca un articol interesant<sup>44</sup> în care autorul ne reamintește relația dintre autoritate și libertatea individului, din perspectiva lui John Stuart Mill, unul dintre principalii artizani ai liberalismului și statului de drept. Astfel, problema pe care autorul ne-o aduce în atenție, evident în lumina tezelor lui Mill, este aceea că nu există o identitate între *poporul* care exercită puterea și cel asupra căruia se exercită puterea. Iar cum puterea se exercită prin „actele autorității oficiale”, se ridică o serie de interogații: „Este omul mai liber, cu

<sup>39</sup> *Carta Socială Europeană Revizuită a CE*, semnată la 14.05.1997 și ratificată de România prin Legea nr. 74/1999. În: M. Of. nr. 193 din 4 mai 1999.

<sup>40</sup> *Convenția cu privire la drepturile copilului* a fost adoptată de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite la data de 20 noiembrie 1989 și asumată de România prin Legea nr. 18/1990, publicată în M. Of. nr. 314 din 13 iunie 2001.

<sup>41</sup> *Carta drepturilor fundamentale a Uniunii Europene* este un document politic adoptat de Comisia Europeană, Parlamentul European și Consiliul Uniunii Europene la 7 decembrie 2000, în cadrul Consiliului European de la Nisa. Cu toate acestea Carta joacă un element de referință în adoptarea legislației europene, producând deci efecte juridice normative, dar și jurisprudențiale.

<sup>42</sup> T. P. Frangopol, *MEDIOCRITATE ȘI EXCELENȚĂ O RADIOGRAFIE A ȘTIINȚEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIN ROMÂNIA*. Volumul 2. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2005, p. 49.

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> M. E. Florea, *Trăirea în contemporaneitate*. În: Revista Omul și societatea, anul II, nr.3, 2011, Ed. Asociația Culturală Argedava, pp. 43-50.

cât sunt mai multe legi?" „Sau, dimpotrivă?", „Dacă libertatea individuală, căci despre această chestiune discutăm, este mai deplină cu cât există mai puține legiferări, se mai justifică pledoaria în favoarea emiterii unor noi și numeroase acte legislative?" „Nu cumva, atentăm, în felul acesta, la libertatea individuală, tocmai din dorința de a o apăra?" Și nu în ultim rând, câtă vreme „Poporul” care exercită puterea este altul decât cel asupra căruia se exercită puterea, „nu cumva și în democrație, oricât ar fi ea de evoluată, există posibilitatea ca puterea democratică să dorească ceea ce nu dorește populația democratică”?

Practic, întrebările anteenunțate vin să demaște nesustenabilitatea vociferărilor care susțin că sistemul de învățământ ar avea un fundament democratic și ar urmări formarea unui model uman care să răspundă nevoilor și aspirațiilor individului și poporului/societății. Evident că această *dramă*, al cărei nume este *realitatea școlară*, este cauzată de penurii augmentate de o sarabandă de factori (recesiuni economice, cadre didactice neadecvate, sărăcie severă, abandon școlar etc.)<sup>45</sup>, însă toți acești factori reflectă calitatea precară a educației, iar lipsa democratizării și a autonomizării instituțiilor școlare nu face decât să o întrețină, desigur prin dictaturi instituționale. Concluzie care scoate în relief actualitatea acelei teorii mileniene care spune că „*Învățământul de stat generalizat nu este altceva decât o născocire destinată să-i modeleze pe oameni după același calapod: și cum calapodul după care acel învățământ îi formează este unul pe placul puterii predominante în cadrul cârmuirii,... învățământul de stat, în măsura în care e eficace și încununat de succes, instaurează o tiranie asupra spiritului, tiranie ce conduce, în virtutea unei tendințe firești, și la una asupra trupului*”<sup>46</sup>.

Ori credem că, în asemenea condiții, nu mai prezintă relevanță nici măcar faptul că în ultimele decenii Uniunea Europeană l-a redescoperit pe Socrate (ne referim la susținerea dezvoltării conversației euristice<sup>47</sup> adusă la rang de metodă, procedeu sau chiar de strategie didactică) și nici abordarea conștiinței și identității europene prin educație.<sup>48</sup> Deoarece toate asemenea deziderate teoretice sunt obstaculate de centralizarea excesivă a condiției actului didactic, inclusiv prin tehnicizări și normativizări exacerbate. Rezultatul fiind cel pe care-l vedem cu toții: în timp ce științele pedagogice continuă să-și glorifice eșecurile, societatea postmodernă se afundă într-o nemaîntâlnită criză educațională, morală și identitară.

<sup>45</sup> Biroul de Advocacy al Salvați Copiii Europa din Bruxell. *Raport*. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/2c/2cd8e751-50c6-4827-af47-6d051a94979d.pdf>

<sup>46</sup> J. St. Mill, *Despre libertate*. Traducere de Iliescu A.-P. București: Ed. Humanitas, 2014, p. 198.

<sup>47</sup> Termenul derivă din „evriskein” sau „eurisko”, care are sensul de „a găsi”, „a descoperi”

<sup>48</sup> A. I. Bogdan, *O Uniune Europeană, unită prin Educație: Politica Europeană Comună a Educației (PECE)*, 22 decembrie 2021. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.thenewfederalist.eu/o-uniune-europeana-unita-prin-educa%C8%9Bie-politica-europeana-comuna-a?lang=fr>

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Ardelean, A., Catană, L., Badea, D., ș.a. *Didactica formării competențelor*. Arad, 2012;
2. Biroul de Advocacy al Salvați Copiii Europa din Bruxell. Raport. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/2c/2cd8e751-50c6-4827-af47-6d051a94979d.pdf>;
3. Bogdan, A. I. *O Uniune Europeană, unită prin Educație: Politica Europeană Comună a Educației (PECE)*, 22 decembrie 2021. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.thenewfederalist.eu/o-uniune-europeana-unita-prin-educa%C8%9Bie-politica-europeana-comuna-a?lang=fr>;
4. Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.). *Curs de pedagogie*. Universitatea București, 1988;
5. Consiliul Uniunii Europene. *Combaterea inegalității în țările partenere*. Bruxelles, 25 noiembrie 2019 [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14456-2019-INIT/ro/pdf>;
6. Cristea, S. *Proiectarea pedagogică din perspectivă curriculară*. Conferințele PRO DIDACTICA. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Proiectarea%20pedagogica%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Proiectarea%20pedagogica%20din%20perspectiva%20curriculara.pdf);
7. Dahl, A. R., *Democracy and Its Critics*. New Haven: Yale University Press, 1989;
8. Dobozi, V., *Funcțiile juridice vor fi preluate curând de roboți*. În: Portal Universul Juridic, publicare: 12 ianuarie 2023;
9. Florea, M. E. *Trăirea în contemporaneitate*. În: Revista Omul și societatea, anul II, nr. 3, 2011, Ed. Asociația Culturală Argedava, pp. 43-50;
10. Frangopol, T. P., *MEDIOCRITATE ȘI EXCELENȚĂ O RADIOGRAFIE A ȘTIINȚEI ȘI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DIN ROMÂNIA*. Volumul 2. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2005;
11. Ionescu, M., *Instrucție și educație*, Ed. Vasile Goldiș, University Press, Arad, 2007;
12. Ionescu, M. și Radu, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 1995;
13. Jipa, L., (coordon.) Mircescu, M. *Didactica sau Teoria Instruirii*. Curs universitar. București, 2004;
14. Legislație internațională, europeană și națională;
15. Lucu, R. B., *Instruirea școlară*. Iași: Ed. Polirom, 2001;
16. Mehedi M., *The Realization of the Right to Education, Including Education in Human Rights. The Content of the Right to Education*, Documentul UN nr. E/CN.4/Sub.2/1999/10, 1999;
17. Meyer-Bisch, P., *The right to education in the context of cultural rights*. Studiu prezentat în cea de-a XIX-a sesiune a Comitetului O.N.U. pentru Drepturile

Economice, Sociale și Culturale, 30.11.1998, Documentul U.N. cu nr. E/C.12/1998/17;

18. Mill, J. St., *Despre libertate*. Traducere de Iliescu A.-P., București:Ed. Humanitas, 2014;

19. Noica, C. [accesat la 20.04.2022]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=L91Df5edn30>;

20. Nowak M., *The right to education*. În: Economic, Social and Cultural Rights. A Textbook. Second Revised Edition, Dordrecht, 2001;

21. Pătrăuță, T. *Fundamentele Pedagogiei*. Platforma online UVVG Arad;

22. Tiron, E., Stanciu, T., *Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2019;

23. Țoc, S. *Clasă și educație. Inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc*. București: Ed. Pro Universitaria, 2018.