

<https://doi.org/10.52387/1811-5470.2023.1.01>  
CZU: 37.091

## PROFESIONALIZAREA CADRELOR DIDACTICE: SISTEM DE SEMNALIZARE A POZIȚIEI IERARHICE<sup>1</sup>

Nelu VICOL,

doctor, conferențiar universitar,

Institutul de Cercetare, Inovare și Transfer Tehnologic  
al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

ORCID iD: 0000-0001-5626-4556

**Rezumat.** *Textul relevă contextul situației de astăzi privind profesionalizarea cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, în al cărei proces mai este sesizabilă remanența modelului și a paradigmei tradiționale, cu menținerea viziunii categorice asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea dezvoltării non-categoriale a formării cadrelor didactice. Toate acestea converg în sistemul de referință al comunității pedagogice a școlilor, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial/ cu spirit științific, de profesori reflectivi, de experiență și de activitate reflectivă.*

**Cuvinte-cheie:** *cadru didactic, profesionalizare, sistem de referință, competență pedagogică, paradigmă, poziție ierarhică.*

### THE PROFESSIONALISATION OF TEACHERS: HIERARCHICAL POSITION SIGNALLING SYSTEM

**Summary.** *The text reveals the context of today's situation regarding the professionalisation of teachers, from initial training to in-service training, in the process of which the retention of the traditional model and paradigm is still noticeable, with the maintenance of the categorical vision of professional development, which constitutes a serious barrier to the non-categorical development of teacher training. All this converges in the reference system of the pedagogical community of schools, but this pedagogical community must also be endowed with the potential/ scientific spirit, reflective teachers, experience and reflective activity.*

**Keywords:** *teacher, professionalisation, reference system, pedagogical competence, paradigm, hierarchical position.*

Orice fenomen natural căruia i se găsește o explicație bine fondată semnifică un pas înainte în cunoașterea naturii. Dincolo însă de acest câștig imediat incontestabil stă puțința de a medita și de a găsi punți de legătură și de descifrare obiectivă a unor aspecte particulare față de care noi, oamenii, suntem deosebit de sensibili: pași în cunoașterea comportamentului uman și, implicit, în autocunoaștere. În funcție de circumstanțe, de motivații și, probabil, de multe alte determinante, un același individ uman se află la momente diferite ale existenței sale fie în postura luptătorului triumfător, încărcat de însemnele victoriei, fie în postura aceluia care se adăpostește la „umbra” mulțimii ce îi oferă puțința participării, dar și anonimatul, fie posturi infantile, vocalizări infantile inserate în repertoriul comportamental al individului adult ca modalitate de atragere a atenției, de semnalizare a supunerii, a docii-

lității sau a nevoii de protecție, lucruri ce nu sunt ascunse privirii omului [12]. Așadar, posedăm oare aceste „motoare” ascunse ce intră în acțiune cu cea mai mare precizie în funcție de contextul în care ne aflăm și ne servesc interesele personale și de grup, ca un sistem de semnalizare a poziției ierarhice?

Pentru omul modern lucrurile au evoluat în privința sistemelor de semnalizare a poziției ierarhice, fie socioculturală, fie socioprofesională. În acest sens, cadrele didactice, care sunt contemporanii noștri intelectuali, cu toate genialitățile lor simple:

- pe ce pedestal se afirmă ele?,
- ce reprezintă școala pentru ele: un frumos și comod edificiu istoric sau modern din pereți sau un spirit ce „s-a clădit” în acest edificiu?
- cum „se imprimă” cadrele didactice în sistemul și în procesul educațional?
- cum sunt profesionalizate ele?

<sup>1</sup> Articolul este elaborat în cadrul proiectului *Fundamentarea paradigmei de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale*. Cifrul: 20.80009.0807.45

- ce politici promovează în acest sens instituțiile pedagogice și ministerul de resort?
- sunt depășite disfuncțiile tradiționale, limitele și constrângerile impuse de diferitele discipline academice în învățământul pedagogic?
- este suficientă doar profesionalizarea pedagogică „la suprafață” sau trebuie să implementăm „în imersiune” o profesionalizare a cadrelor didactice de tip „hibridare intelectuală progresivă” (aidoma ritualizării comportamentale ca fiind o componentă-cheie a culturii umane)?
- sun motivate cadrele didactice în „a pași” în afara *zeitgeist*-ului, în afara spiritului timpului?

Aceste întrebări sunt identificate în contextul situației de astăzi privind profesionalizarea cadrelor didactice, de la formarea inițială până la formarea continuă, în al cărei proces mai este sesizabilă *remanența modelului și a paradigmei tradiționale*<sup>1</sup>, cu menținerea viziunii categoriale asupra dezvoltării profesionale, ce constituie o serioasă barieră în calea *dezvoltării non-categoriale* a formării cadrelor didactice, deci *metaformarea*.

De aici, este relevat un șir de probleme ce vizează profesionalizarea cadrelor didactice (inițială și continuă) în dicotomia „la suprafață” și „în profunzime”, secundată de alte probleme privind *statutul profesurii în societatea de azi*, și anume:

- schimbarea atitudinii față de serviciile educaționale prestate;
- nivelul scăzut al profesionalismului unor pedagogi;
- profesia de pedagog a devenit una prea puțin prestigioasă;
- lipsa diagnosticării candidaților pentru învățământul cu profil pedagogic etc.

Așadar, tot ceea ce se întâmplă și în educație este relaționat în logica schimbărilor paradigmatică, acestea semnificând o *construcție mentală* pentru un interval de timp ce oferă soluții în anumite probleme, pentru o nouă imagine a filosofiei și științei domeniului în direcția „umanizării științei”.

În contextul logicii schimbării paradigmatică, profesionalizarea cadrelor didactice trebuie să se producă în baza unor conformități epistemice și metodologice în cadrul *culturii umane*, relaționate de *esența minții umane* ce rezidă în capacitatea de a transmite *cunoașterea acumulată*: fiecare generație se construiește pe baza cunoașterii culturale a gene-

1 **Tradiție:** continuitate comportamentală de-a lungul unei perioade de timp ce traversează mai multe generații, pe calea transmiterii verticale, de la o generație la alta, în opoziție cu transmiterea orizontală din cadrul unei aceleiași generații.

rației precedente și transmite mai departe generației următoare împreună cu adăugirile pe care le-a realizat (un *proces tradigenetic, transgeneraționist* sau o *tradiție în creștere* [21]). Elementul-cheie în evoluția umană a fost apariția capacității de „fulgurare” (efect de *translație* prin iluminare, lumină creatoare, străfulgerare creatoare, efect de *translație*). Or, ceea ce este învățat, precum și felul în care este învățat un lucru sunt elemente ale culturii umane (cultura este acel „ceva” ce ne lasă să învățăm unele lucruri și ne interzice să învățăm alte lucruri).

Aici se identifică termenul de *influență infiltrantă* a culturii asupra ființei umane, deci este vorba de amploarea cu care aparatul nostru condiționat cultural și, implicit, tot ceea ce considerăm adevărat, real și drept, este determinat de influența socială a culturii în care ne-am născut, ne-am dezvoltat și ne-am profesionalizat (*hiatusul „viață-minte”*: conexiunea dintre *res extensa* și *res cogitans*). Atunci când ne referim la *eugenie*<sup>2</sup> (să nu uităm maxima latină „*Mens sana in corpore sano*”), trebuie să menționăm că cele mai amenințătoare și distrugătoare pentru grupul etnic și pentru rasă sunt mutațiile negative din domeniul comportamentului sociocultural al oamenilor civilizați. Noi, oamenii de pe Terra, respirăm aerul timpului nostru, încorporăm aproape ciclic câte ceva din „*zeitgeist*”<sup>3</sup> (spiritul timpului) în propriile noastre percepții și idealuri. Această „încărcătură” socioculturală și psihosocială face parte din normalitatea ipostazică a temporalității vârstei umane, și toate acestea sunt explicitate destul de elocvent de *etologia umană*<sup>4</sup> ce se sprijină pe *metoda*

2 **Eugenie:** calitatea de a te naște absolut sănătos la trup și la suflet și frumos.

3 **Zeitgeist**-ul (spiritual timpului) este moda intelectuală sau școală dominantă de gândire ce tipifică și influențează cultura unei anumite perioade în timp. De exemplu, *Zeitgeist*-ul modernismului a reprezentat și a influențat arhitectura, arta și moda în timpul marelui secol XX. Cuvântul german *Zeitgeist* este adesea atribuit filosofului Georg Hegel, dar el nu a folosit niciodată cuvântul. În lucrările sale, cum ar fi lecturile despre filosofia istoriei, el folosește expresia *der Geist seiner Zeit* - de exemplu, „nimeni nu poate să-și depășească timpul, pentru că spiritul timpului său este și propriul său spirit”. Alți filosofi care au fost asociați cu astfel de idei includ Herder, Spencer și Voltaire. Conceptul contrastează cu teoria Marelui Om popularizat de Thomas Carlyle, care vede istoria ca rezultat al acțiunilor eroilor și geniilor. Hegel credea că arta reflectă, prin însăși natura sa, cultura timpului în care este creată. Cultura și arta sunt inextricabile pentru că un artist individual este un produs al timpului său și, prin urmare, aduce această cultură unei anumite opere de artă.

4 **Etologia umană** este studiul comportamentului uman. Etologia ca disciplină este în general gândită ca o subcategorie a biologie, totuși, psihologic, teoriile au fost dezvoltate pe baza ideilor etologice (de ex. sociobiologie,

*empatiei*: avem nevoie să fim membri ai „grupului”, deoarece un individ uman situat în afara unui grup nu are multe șanse de supraviețuire. Or, trebuie să pătrundem în *hiatusul „viață - minte”*, deci în procesul de *autoreflexie* și să găsim răspunsuri la întrebarea care sunt conexiunile dintre *res extensa* și *res cogitans*, să înțelegem acestea prin *propria noastră paradigmă*, deci prin *sistemul nostru de referință* că întreaga cunoaștere și toate emoțiile se petrec la nivelul creierului nostru și, mai ales, „aripile” noastre sunt legate cu funia *conceptelor științifice anterioare, a priori*: sistemul nostru de referință, deci paradigma noastră, modifică însușirile și capacitatea de a atrage atenția obiectelor ce sunt corelate cu acest sistem (cu paradigma noastră): în câteva mii de ani noi, *Homo sapiens*, am adunat biblioteci, iar de câteva zeci de ani am stocat baze computerizate de date, toate cu mult mai bogate în biți de informație decât ceea ce s-a acumulat în genomul nostru; oamenii au început să învețe cu mult mai bine și să transmită mai departe cele însușite și astfel avem date achiziționate generațiilor următoare, însă fără a fi dependenți de fluxul internetului.

Acestea presupun preocuparea pentru atașamentul emoțional, respectul pentru semeni și implicarea în bunăstarea lor. Aceste fapt conferă procesului de cunoaștere o notă de *provocare morală și etică* [13] a paradigmei noastre.

Th. Kuhn [11] este primul care a inițiat conceptul de *paradigmă* în teoria științei, atribuindu-i un sens contemporan, cu scopul *evidențierii dinamicii progresive a științei dar și a terminologiei științifice*, pentru ca mai apoi să înainteze ideea „modelului evolutiv al științei”. De atunci, conceptul a însumat mai multe semnificații.

În viziunea lui Th. Kuhn *paradigma* este o „realizare științifică exemplară ce orientează teoria și practica științifică prin conținutul său de legi, concepte, preferințe, presupuziții filosofice, sursă de probleme a căror rezolvare sunt prefigurate ca într-un joc de puzzle” [2].

După cum afirmă E. Stan, individul se află mereu în *căutarea identității*. În lumea de azi puține lucruri sunt predeterminate și chiar mai puține sunt irevocabile. Puține înfrângeri sunt definitive, puține deficiențe sunt ireversibile și nici o victorie nu este finală. Persoana postmodernă are probleme cu *solii-*

psihologia evolutivă, teoria atașamentului și teorii despre universale umane precum diferențele de gen, evitarea incestului, doliu, ierarhie și căutarea posesiei). Legătura dintre științele biologice și științele sociale creează o înțelegere a etologiei umane. Societatea internațională pentru etologia umană este dedicată avansării studiului și înțelegerii acestei științe ([https://wikicro.icu/wiki/Human\\_ethology](https://wikicro.icu/wiki/Human_ethology)).

*dificarea*, orice înfăptuire anulând o serie întreagă de posibilități, care, tocmai prin faptul că dispăre, își mărește forța de seducție. Obligat să activeze fără să-și asume la nivel de identitate trăirile, subiectul postmodern preferă fluiditatea nesfârșită a posibilităților de solidități (tărie, duritate, durabilitate, rezistență, temeinicie, seriozitate) constrângătoare a înfăptuirilor [19]. În viziunea temporalității, asumarea responsabilității se axează pe ceea ce scria Mihai Eminescu, deci „totul la timp și timpul la tot”.

În context este necesar să menționăm că în sistemul de formare profesională continuă sunt funcționale și demarează diverse programe axate pe scopuri clare și obiective specifice, consistente cu nevoile de dezvoltare personală și profesională ale cadrelor didactice în acest proces, dar și cu cele induse prin reforma educațională. Ca urmare, premisele pregătirii devin *motivația ori simțirea* cadrelor didactice pentru ameliorarea experienței de educație, dat fiind că valoarea formării o reprezintă identificarea corectă a nevoilor de formare, a finalităților și a competențelor existente, a conținutului și a efectelor formării anterioare [20]. Însă programele respective nu „au scăpat” de abordarea tradițională psihopedagogică, aceasta impunându-se insistent „fără abateri”. Dar ele nu „au scăpat” nici de supra-saturația tehnologiilor noi, care îi fac pe elevi „invizibili” și „inaudibili” la viața reală prin dependența de aceste tehnologii. Nu avansăm aici ideea privind subestimarea acestor tehnologii moderne, însă, deși noi nu putem să ne sustragem în totalitate modernității, totuși ar greși să fim apologetii ei: „Noi nu avem cum să nu fim moderni, dar în același timp ar fi oportun să fim doar moderni, abandonând, sau mai bine zis, uitând de valorile spirituale superioare. Fără să renunțe la modernitate, omul actual nu ar trebui să se mulțumească doar cu ea, lăsându-se pradă exceselor ei dezumanizante..., accesul la lucrurile superioare, pentru noi, modernii, începe numai cu strădania de a substitui culturii noastre strict tehnice și utilitare o cultură a discernământului” [16]. Așadar, menționează Mihai Andone, ca să te declari modern, aceasta nu semnifică să fii lipsit de discernământ valoric, spiritual și cultural, să uiți că în exteriorul perimetrului existenței noastre lumești mai există și un alt orizont ce ne înobilează viața noastră adevărată; „dacă omul modern selectează și asumă critic tot ceea ce trecutul îi propune, atunci s-ar cuveni ca „selectivitatea” aceasta să ne însoțească chiar și atunci când este vorba de reperele noi pe care ea, modernitatea, ni le propune” [1]. Așadar, memoria culturală a modernității, punctează autorul citat, nu conține nimic excepțional în cor-

pusul său, iar veacul nostrum „a uitat” să ne ofere, în continuarea și în perpetuarea acestei memorii, o serie de repere valorice care altădată confereau *sens intern, extern și substanță existenței* unei întregi comunități umane [18].

Învățarea are un rol foarte important, ea este o problemă fundamentală a educației și este condiția fundamentală pentru dezvoltarea oricărui individ și a oricărei societăți. Dar cum să optimizăm învățarea?, cum să organizăm școlile și sistemul de învățământ?, cum să le finanțăm?, cum să asigurăm resursa umană de calitate – cadrele didactice?. Indiferent cum am organiza, cum am finanța sau cum am conduce școlile, indiferent ce politici de resurse umane am aplica, dacă nu reușim să optimizăm învățarea, n-am făcut nimic. Criteriul ultim de reușită a oricărei soluții referitoare la educație este, așadar, măsura în care soluția respectivă contribuie la o mai bună învățare, deci la o *ambianță educativă a școlii și a cadrelor didactice prin reușită* [23]. Cu cât se învață mai bine, cu atât mai mult crește capacitatea individului și a societății de a se adapta la realitate și de a schimba realitatea într-un sens dezirabil. Dimpotrivă, învățarea scăzută, prin eșec, face ca „nici individul, nici societatea să nu se poată adapta la evoluția realității și să nu o poată schimba. Eșecul este total” [15].

Dificultatea înțelegerii procesului și a demersului necesar pentru a realiza o bună învățare sunt ridicate, de aceea educația este considerată cea mai grea misiune încredințată omului, menționa Immanuel Kant [9], cea mai înaltă dintre arte, afirma Sf. Ioan Gură de Aur. Dacă era un lucru simplu, ea nu ar fi fost astăzi încă în evoluție și în căutare de sine.

Cercetările recente demonstrează că învățarea este departe de a fi un simplu proces de memorare, ea este o modelare a creierului și o dezvoltare de programe interne uneori extrem de complexe. Ceea ce înainte era considerat rezultatul unor talente deosebite, astăzi nu pare să fie altceva decât rezultat al unei munci bine făcute de dezvoltare a programelor de lucru și de optimizare a participării la o situație dată. Observând că învățarea este un proces intern, de construire a unei înțelegeri diferite, aprofundate asupra unor lucruri, curente constructiviste privind acest proces au avut câștig de cauză. Mai mult, învățarea nu este un proces izolat, ce ar însemna redescoperirea de către fiecare a tot ceea ce a descoperit umanitatea, ci unul social, în care socialul păstrează elementele semnificative și evoluează în funcție de acestea, propunând abordări și interacțiuni sociale care se schimbă în timp [26].

În scopul de a spori eficiența învățării, educația trece prin paradigme și reforme de amploare, ruperi de trecut și de modul clasic de a face lucrurile: „Lumea educației, într-un context de reforme curriculare, trăiește actualmente mai multe *rupturi* de cadre; trecerea de la pedagogia centrată pe obiective la o logică a competențelor este una dintre ele; evoluția de la o perspectivă *comportamentalistă* spre *constructivism* și *socio-constructivism*, transformarea progresivă a practicilor cadrelor didactice din *modelele transmise* în *abordări mai participative*, căutarea *sensului activităților de învățare* mai degrabă decât al *predărilor unor conținuturi decontextualizate* sunt alte exemple de rupturi de cadru” [17].

Odată cu internaționalizarea învățării și a educației, a creșterii mobilităților, a garantării libertății, de alegere, a structurii educaționale, este avansată problema formalizării transferului de competențe între mai multe sisteme naționale de instruire. Acest demers l-au acceptat și universitățile din Republica Moldova, începând cu anul 2005, când a fost adoptat sistemul de credite academice transferabile, raliindu-se învățământul universitar la cel european (ECTS), pentru a facilita recunoașterea reciprocă a unor trasee de formare profesională a cadrelor de înaltă calificare realizate în instituțiile ori în sistemele de învățământ diferite. În prezent, odată cu adoptarea structurii de organizare de tip Bologna, ele au devenit obligatorii pentru universitățile noastre. Astfel, studiile universitare de licență corespund unui număr de credite cuprins între minimum 180 și maximum 240 de credite transferabile, conform sistemului european de creditare de acest tip.

Creditele de studiu transferabile sunt niște valori numerice alocate unor unități de cursuri, seminare, laboratoare și altor activități didactice; acestea semnifică anumite simboluri și în baza lor se încearcă să se echivaleze *competențe realizate în cadre de formare diferite* (lingvistice, pedagogice, culturale, organizaționale etc. naționale și internaționale). Prin creditele de studiu transferabile se apreciază, cu o anumită aproximație, cantitatea de muncă, sub toate aspectele ei, efectuată de educat pentru însușirea cunoștințelor și valorilor unei discipline. Pe baza acestor credite, studenții își pot achiziționa „părți” ale „hărții” (sau ale „cartei”) lor profesionale în arii de formare distincte, conform intereselor, nevoilor și motivațiilor personale și profesionale. Deci, acestea formează, verifică și valorifică o anumită sau un anumit set de competențe.

Se pune însă problema dacă, principial vorbind, competențele se pot echivala, dacă ceea ce este valabil *acum și aici* va fi valabil *acolo și cândva*, dacă

achizițiile - mai ales cele atitudinale sau valorice - sunt cuantificabile sau reductibile la niște simboluri cât mai exacte. Mai ales pentru că purtătorii acestor competențe pot face parte din perimetre culturale distincte, iar instituțiile de formare, chiar dacă sunt universități (și, prin urmare, sunt purtătoare ale universalității umane) împrumută caracteristicile locului în care acestea funcționează. Competența se dobândește, fiind, ca scop, ceea ce ne mișcă, ne îndreaptă către ceva, la urma urmelor, ne instituie ca *ființă melioristă*: mai bine, mai adevărat, mai frumos, ne măsoară pe trei niveluri: individual, social și cultural.

Nevoia noastră de relații, ambient și cultură de calitate cere *interacțiuni de calitate* ce nu se pot realiza decât între *persoane de calitate*. Sau, altfel spus, ambientul sănătos cere interacțiuni sănătoase la care pot participa doar persoane sănătoase. *Competența presupune o participare de calitate pe toate cele trei niveluri*. Chiar o persoană echilibrată psiho-afectiv, nu poate participa la interacțiuni de calitate dacă nu știe să interacționeze. Rezultatul urmărit pe nivelul trei, *al culturii*, va cere nu doar un anumit tip de interacțiuni, ci va formula indirect exigențe asupra persoanelor. La nivelul interacțiunilor nu sunt motive ca ele să fie de un anumit tip, cultura, ambientul dorit le cere într-un anumit fel.

Profesionalizarea cadrelor didactice este strâns relaționată de *competența pedagogică*, ea semnificând un cumul al rolurilor, responsabilităților și funcțiilor cadrului didactic pe parcursul procesului de predare. În acest sens Sorin Cristea a prezentat într-o abordare complexă competența pedagogică din perspectiva paradigmei curriculumului, evidențiind funcția, structura și clasificarea acestor competențe [4]. Autorul citat menționează că funcția de bază a competenței pedagogice vizează *valorificarea maximă a tuturor resurselor psihologice și sociale ale personalității educatorului și ale educatului angajate în activitatea de educație sau instruire*, deoarece competența pedagogică „reprezintă un reper valoric psihologic și social...”.

În context, toate acestea converg în *sistemul de referință al comunității pedagogice* a școlilor, însă această comunitate pedagogică mai trebuie să fie înzestrată și cu potențial/cu spirit științific, de *profesori reflectivi, de experiență și de activitate reflectivă* [22], deoarece fiecare dintre aceste comunități, care ar trebui calificate drept *comunități pedagogico-științifice*, ar trebui să știe a identifica anumite probleme, pe care le recunoaște drept legitime, în timp ce pe altele nu le observă sau le consideră prea problematice pentru a mai consuma timp cu ele. Responsabile pentru acest lucru sunt sistemele

de referință cognitive neaparente: or, sunt stabilite anumite rezultate empirice, iar acestea sunt explicitate prin teorii și acest demers al gândirii se numește *inducție*. Prin raportare la ele, anumite conținuturi atrag atenția și primesc o fizionomie specială, una față de care anumite mostre de explicație sunt de la început lipsite de șansă, în timp ce altele devin atât de evidente, încât nimeni nu mai întrebă care sunt dovezile.

Sunt identificate și astăzi probleme ce se referă la curriculumul școlar/universitar, acestea fiind explicitate prin lipsa experienței teoretice și practice de proiectare, ceea ce generează confuzie în rândul cadrelor didactice, însă problema persistă și în rândurile responsabili de politica educațională. Explicația poate fi și faptul că termenul are un camp larg de cuprindere [14].

Dar realitatea de care se interesează teoria este puțin mai complexă. Există o a treia piesă și acestea Thomas Kuhn i-a aplicat eticheta de *paradigmă*, care actualmente a fost ridicată la rangul de vocabulă la modă în discuția academică. *O paradigmă semnifică o înțelegere a lumii ce precede procesul propriu-zis al cunoașterii*. Ea are, în principal, *efecte euristice*, și anume, înainte de toate, următoarele două: pe de o parte, croiește drum cunoașterii dând cercetării *întrebările ei*; pe de altă parte, ea conduce *construcția teoriei*, deoarece conferă răspunsurilor ce *grade de evidență* pot fi gândite, independent de confirmarea lor empirică. Paradigmele sunt asemenea sisteme de referință în înțelegerea lumii (mai ales, cea a educației!) și comunitatea pedagogică a școlilor ar trebui să fie pregătită și pentru a-și construi paradigma.

Aici un lucru pare straniu în sistemul educațional de la noi. Consemnăm un exemplu: prin decizii ale ministerului de resort sunt organizate diverse concursuri dedicate cadrelor didactice din învățământul general, printre care și concursul republican „Pedagogul Anului”. Anume aici, în contextul de concurență, ar trebui să se identifice *transumanismul cadrelor didactice* concurente, competența lor transversală, starea, activitatea și parctica lor reflectivă, sesizarea unei schițe din istoria profesională a fiecărui concurent. Însă, lucrurile nu sunt astfel cum se pretinde să se desfășoare concursul. Un exemplu concludent privind „schițarea istorică” a profesiei de profesor elaborată de toți concurenții: „profesorul este dat de la Dumnezeu...; profesorul este o lume...; profesorul este o stea..., etc., etc.”. Concursul este organizat pe trei categorii de cadre didactice – educatorul anului, învățătorul anului, profesorul anului, conform tabelului de mai jos:

**Tabelul 1.** Numărul de cadre didactice deținătoare a titlului „Pedagogul anului”

Nr. d/o	Titlul / Premiul	Anul ediției Concursului Republican „Pedagogul anului”								Total
		Acordarea titlului și a premiului întâi								
		2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	
1.	Profesorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
2.	Învățătorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
3.	Educatorul anului	1	1	1	1	1	1	1	1	8
<b>Acordarea premiului al doilea</b>										
1.	Profesor	1	1	1	1	1	1	-	-	6
2.	Învățător	1	1	1	1	1	1	-	-	6
3.	Educator	1	1	1	1	1	1	-	-	6
<b>Acordarea premiului al treilea</b>										
1.	Profesor	1	1	1	1	1	1	-	-	6
2.	Învățător	1	1	1	1	1	1	-	-	6
3.	Educator	1	1	1	1	1	1	-	-	6
<b>Conferirea/confirmarea gradului didactic</b>										
1.	Profesor: gr. superior	3	2	3	2	3	2	1	1	17
2.	Învățător: gr. superior	3	3	1	1	3	-	1	1	13
3.	Educator: gr. superior	2	1	-	1	1	1	1	1	8
1.	Profesor: gr. Unu	-	1	-	1	-	1	-	1	4
2.	Învățător: gr. Unu	-	-	2	1	-	2	-	-	5
3.	Educator: gr. Unu	1	2	3	1	2	3	1	1	14
<b>Nr. total general</b>		<b>18</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>121</b>

Sursa: <https://mecc.gov.md/ro/content/cistigatori-ai-concursului>

Așadar, în conformitate cu datele statistice excerptate din sursele Ministerului Educației și Cercetării, până acum sunt 121 de cadre didactice învingătoare conferindu-li-se titlul corespunzător categoriei și mai sunt și alte cadre didactice care au fost distinse cu diplome de onoare și cu medalii cu alte ocazii festive. Or, s-ar părea că sistemul de învățământ general este asigurat cu personal competent, performant, curajos, concurențial. Dar..., de ce școala noastră nu avansează în performanțe, de ce învățarea stagnează, de ce absolvenții de liceu sunt limitați în domenii precum știința, sociologia, cultura politică, culturologia, psihologia, filosofia, filologia, arta, lingvistica etc.? Cum și cât contribuie aceste cadre didactice cu titluri și distincții în procesul de edificare calitativă a educației și a formării intelectuale a absolvenților?. Participă ele în procesul de evaluare a curricula disciplinare, a disciplinelor de

învățământ, a ghidurilor?. Îi obligă titlul conferit lor de „pedagog al anului” și statutul lor moral și provocarea lor etică?. Dar colegii lor pot avea încrederea în aceste titluri și onoruri oferite?! Oare toate acestea sunt reflectate în regulamentul respectiv al acestui concurs?. Răspunsul este – nu, că de-ar fi acest regulament elaborat altfel, că de-ar fi construit pe soclul altor valori și atitudini profesionale, socioculturale, și pe alte categorii filosofice și morale ale educației, credem că vor fi mult mai puțini pedagogi care se vor avânta în acest concurs... De fapt ce reprezintă acest regulament?. Este doar o schiță metodologică, și atât, o schiță a metodologiei de realizare a unei activități: lecție, activitate educativă, elaborarea unui crochiu personalizat... Ce trebuie să conțină acest regulament?. În primul rând: conștiința pedagogică, filosofia educativă a concurentului și spiritul inovativ și de transfer tehnologic, acestea toate

semnificând viziunea nouă a concurentului asupra educației, deci paradigma pedagogică a sa, pe care trebuie să o promoveze în comunitatea pedagogică în etapa inițială a concursului prin realizarea în diferite instituții de învățământ din republică, pe parcursul a 2-3 luni, a sesiunilor, conferințelor sau a unor seminare științifico-didactice. Scopul urmărit trebuie să se identifice în convingerea reprezentanților comunității pedagogice, deci a colegilor, că paradigma pe care o avansează concurentul reprezintă un suflu nou, o incursiune axiologică inovativă în actul didactic și în cel educativ, nu doar la disciplina pe care o predă, ci în sensul transversal al educației.

Or, un sistem are nevoie de specialiști, participarea lor la sistem trebuie să fie în spiritul conlucrării, ca a unor părți ale unui întreg organic. Accentul se pune pe ceea ce fac ei împreună nu pe modul în care vede fiecare în parte lucrurile. Elementul de legătură în sistem nu ar fi o pătrundere a tuturor membrilor lui în alte discipline ci mai ales alegerea unei poziționări deschise spre învățare proprie, spre interacțiuni constructive și recunoașterea poziționării culturale specifice disciplinei, deci pe o viziune pedagogică transversală. Prin interacțiuni se vor opera deschiderile necesare rezolvării problemelor cu care grupul se confruntă, dar astfel nu se realizează o deschidere de dragul deschiderii ci în vederea a ceva supraindividual - colaborarea. Ea va cere participanților o deschidere spre alte discipline specifice, cu rost și sens. În educație această deschidere se poate exercita prin rezolvarea în colaborare de probleme ce depășesc limitele disciplinelor.

Aici se identifică întrebarea: cum sunt promovați câștigătorii concursului?, după concurs, cum sunt implicați în actul paradigmatic al educației?, cum evaluează acești câștigători politicile educaționale ale ministerului de resort?.

În curriculumul disciplinar la limba și literatura română, mai ales pentru clasele de liceu, sunt înscrise teme ce se referă la opera filosofică a anumitor autori, la romanul social, la romanul psihologic, politic, de propagandă etc. Dar nu sunt, cel puțin, curricula unor discipline opționale (sau culegeri de texte instructiv-formative) cu tematică din filosofie, din sociologie, din demografie, din etnopsihologie, din logică, din științele limbajului, din culturologie, din psihologie, din politologie etc., de exemplu: manualul *Filosofie* pentru clasa a XII-a, Tip A și Tip B, editate la Editura Didactică și Pedagogică, R.A. din București, 2008, ce cuprinde teme precum omul (omul și problematic, naturii umane, omul și societatea, alteritate și identitate, sensul vieții), morala (binele și răul, teorii morale, probleme de etică

aplicată), politica (libertate și responsabilitate social-politică, egalitate și dreptate, teorii politice moderne și contemporane, idealul democratic, drepturile omului), cunoașterea (problema întemeierii cunoașterii, forme de cunoaștere și tipuri de adevăr, adevăr și eroare), existența (existență și devenire, spațiul și timpul, teorii despre spațiu și timp, omul și timpul, determinismul), filosofia (ce este filosofia?, genuri și stiluri în filosofie, filosofie și viață): filosofia, punctează Constantin Noica, este calea regală a rațiunii, calea logicității, filosofia te învață să cunoști căile neștiute ale inimii. Să ne imaginăm dialogul sau discursul profesorului cu elevii sau elevii cu elevii care studiază romanul „Mara” sau „Pădurea spânzuraților”, sau „Frații Jderi”, sau alte opere: ce pot discuta psihologic, politologic, sociologic, demografic fără a avea disponibile astfel de materiale (culegeri, broșuri, crtestomații cu texte comentate etc.)?. În procesul didactic este aprobată de către ministerul educației pentru clasa a VIII-a disciplina „Educație pentru societate” ce se realizează în baza Ghidului profesorului, începând cu anul 2022. Paradoxal, conținuturile sunt axate doar pe tematica interculturalității. Oare educația pentru societate nu mai are deschideri?! Așadar, să admitem în actul didactic un tip de *agresivitate a cunoașterii* [8] prin a pune forțat conținuturi în configurații de limitări și tensiuni comportamentale de umilință morală, de autosupunere la atare agresivitate și să ignorăm codurile etice în procesul de cunoaștere?. Sesizăm aici sistemul de referință asupra *statutului științific al disciplinelor școlare* ce nu se impun plenar prin *gradul de maturitate* socioculturală, filosofico-psihologică, fiind sesizabilă lipsa unui *imago al formării intelectuale a elevilor* etc.; ele nu sunt evidente în categoria științelor comportamentului (substratul de *înțelegerea de sine*) prin efect empiric, iar statutul lor paradigmatic este destul de fragil, deoarece handicapul disciplinelor școlare rezidă în *lipsa caracterului „împăciuitor”* al acestora, acela de *transversalitate, de timpul interior al experienței*. Deci, *este ignorată simetria estetică a conținuturilor curriculare*, fiind debusolați *sensul intern și sensul extern* al acestora, conflictul între gândire și acțiune, deci *configurațiile armonioase și relația unui mijloc cu scopul său* („Poți recunoaște adevărul după frumusețea și simplitatea lui”).

Or, în sensul celor menționate, se impune corectarea, repararea/inovarea structurală a conținuturilor curriculare prin identificarea efectului de armonizare a acestora, iar complementul căutat pentru armonie este ideea *potrivirii, a adaptării*, adică fiecare cadru didactic să-și pună întrebarea „pentru

ce?”, reflectând la finalitatea didactică a disciplinei ca la o autentică euristică și punând patru întrebări: cum este posibilă apariția unor forme, evenimente, fenomene mai complexe decât cele care au existat până acum și, în acest sens, superioare acestora?; ce probleme adaptive are de soluționat structura și conținutul disciplinelor?; dacă eu aș fi inginerul competent, ce căi și metode mi-ar sta atunci la dispoziție?; cum pot să recunosc, din greșelile pe care le face sistemul, care dintre aceste căi și metode a fost în mod efectiv selectată?. Așadar, practica reflectivă a cadrului didactic va reprezenta „*ego*”- *grafia profesională* și el ar putea să se adreseze elevilor, imaginar sau direct, cu enunțul : „Vă ofer cea mai frumoasă variantă a vieții mele profesionale !..”.

Astfel, în actul didactic al acestor discipline se instaurează, cu referire atât la cadrele didactice, cât și la elevi, dificultăți de ordin psihologic în termeni de anxietate, de frustrare și disperare, factori de stres, dificultăți interacționale, situații tensionale, conflicte de rol (efectul contricipării – contribuitor și participant în acțiune). Acestea semnifică un *sindrom cvasicomplet al șocului cultural* suferit de elevi, iar supunerea voluntară la această formă subtilă de agresiune, reprezentată de șocul cultural, îl plasează pe elev la cealaltă extremă, aceea a *umilinței*.

În câmpul de cunoaștere structurată științific în corpusul disciplinelor școlare, acceptarea generală a unei paradigme rămâne un vis frumos și, acolo unde se produce totuși o dată, prin capriciul spiritului timpului („*zeitgeist*”), ea poate să însemne în aceeași măsură regres, ca și spor de cunoaștere. Ceea ce nu ne scutește, în orice caz, de obligația ca, în loc de a ne uita fix la factorii de impact, să apreciem demnitatea unui candidat la paradigmă după unele criterii mai sensibile. Printre cadrele didactice cu titluri și onoruri ministeriale, poate fi un astfel de candidat, și dacă este, cum îi sunt valorificate în mod real valențele activității sale?

Sfera existențială a postmodernismului condiționează și influențează coraportul stabilit dintre unitățile definitorii ale universului, determinând ce, cât, cum, unde intervine suportul/aportul în vederea extinderii zonei de concordanță a dezvoltării valorice a instanței de recurs, susținând în sine un parcurs în serviciul evoluției, un rol primordial fiindu-i rezervat ființei umane - realitate ce întrunește un context interior etalonat de cunoaștere, (auto) realizare, (auto)dezvoltare, (auto)determinare.

Temele invocate supra pot fi sintetizate în jurul răspunsului la următoarea întrebare; în ce măsură școala noastră pregătește individul pentru o viață reală astfel încât să fie satisfăcut și el și aceia din

jurul său?. Sesizăm, pe bună dreptate, că cele două zone - școala și lumea reală - pot evolua paralel, fiecare devenind opacă una față de alta, mai mult, „stânjenindu-se” reciproc. Școala poate deveni suficient sieși, evitând raportarea la problemele reale, după cum și societatea o poate ignora, dezvoltându-se în jurul altor valori, altele decât cele promovate de ea.

Cheia rezolvării multor probleme o găsim în modul în care articulăm și reconciliem școala cu viața, realizând o compatibilizare de finalități, în acord cu valorile promovate de modernitatea actuală, un mod unitar de concepere și de acceptare a excelenței și a performanței.

În context, nu calitatea celor două orizonturi considerate izolat ne interesează (școala și viața), ci *felul în care se susțin și se servesc reciproc*. La limită, putem avea o educație instituționalizată excelentă, o „bijuterie” de școală, dar dacă este „atașată” necorespunzător societății - eventual dezinteresate, destructurate, aceasta nu dă nici un rezultat. Este nevoie de o armonie, de o rezonanță, de o „simfonie” (C. Cucoș) între cele două realități ce vor crește calitativ pe principiul vaselor comunicante: cu cât vom avea un învățământ mai bun, cu atât vom avea și o societate mai avansată valoric și cu cât vom avea o societate mai dezvoltată, cu atât și învățământul va fi de calitate. Dar este nevoie și de o anumită *emergență*, de o geneză a unor sisteme noi prin integrarea unor sisteme mai simple, elementare. Astfel, sistemele ce iau naștere în acest sens sunt caracterizate drept noi în sensul că ele poartă proprietăți pe care nu le au sistemele prin integrarea cărora au luat naștere, acestea sunt numite proprietăți emergente. Emergența semnifică un act creator de integrare, deci este o *fulguratio*, un act de creare a ceva nou.

Astăzi, însă, sesizăm o intabilitate a sistemului de învățământ cauzată de fluctuațiile politice și, mai cu seamă, de ambițiile și voluntarismele unor persoane din grupări politice (cu mitinguri ce au sloganuri și mesaje indezirabile și intorsionate). Este regretabil să constatăm că aproape orice ministru și ministeriat investite au ținut cu tot dinadinsul prin așa-zisele „reorganizări” să „dărâme” ceea ce au construit predecesorii și să vină cu „altceva” în loc. Elementele de continuitate au fost desconsiderate, chiar dacă unele demersuri s-au dovedit viabile. Necazul și deconstrucția provin din neglijența că nu s-a asigurat un *perimetru de neutralitate* la nivelul unor actori intermediari, prin statuarea unui „*nucleu dur*” de cadre didactice, științifico-didactice, de profesori-cercetători în domeniu (un nucleu al lui *Homo neophilus* – omul iubitor de noutate), care să opera-



ționalizeze anumite elemente programatice clamate de aceea (din tagma lui *Homo neophobus* – omul temător de noutate) ajunși în fruntea sistemului de învățământ.

O veritabilă reformă presupune o anumită stabilizare a sistemului dar, și injoncțiuni permanente cu situații de incertitudine, fundamentul continuității, acumularea și consolidarea/păstrarea unor realizări în materie de idei și resurse umane, conștientizarea și aplicarea elementelor de noutate, de inovație și de transfer tehnologic.

Fiind în acord cu majoritatea covârșitoare a reprezentanților comunității pedagogice, constatăm că din anumite acțiuni și evenimente realmente întâmplăte în domeniul educațional, politicienii mai mult nu sunt de folos, mai mult încurcă decât ajută sistemul. Ei fie se folosesc de problematica educației în campaniile electorale, fie intervin neprofesionist în fenomenologia internă specifică școlară, de reglând mecanismele didactice firești, fie neglijează în mod simplu problema școlară. Aceștia ar trebui să fie mai reticenți, să rămână actori exteriori configurând doar deziderate, ținte, proiecte de atins în loc să se convertească în actanți sau diriguitori ai proceselor, dându-le prioritate altora mai pricepuți (experți, practicieni, savanți, cadre științifico-didactice, manageri ai școlii) să transpună în fapt ceea ce ei gândesc.

Este adevărat că aproape orice idee de politică educațională poate fi absorbită de realitate dacă este tradusă corespunzător în acțiuni didactice, este corect operaționalizată de către aceia care se pricep la educație – anume cadrele didactice.

Însă, oricum, aproape orice idee de politică și orice reformă țin și de factorul politic, dar de la un punct ele trebuie să devină apanajul acelor care știu despre ce se pune în discuție, despre ce se dezbate, deci să fie apanajul profesorilor, ei fiind adevărații tehnicieni ai proceselor didactice și ai transferului tehnologic: profesorii nu sunt *porta-voce* a ministerului, ci ei sunt complice în procesul de reforme educaționale, sunt germenii acestora. În acest context este cât se poate de elocvent un exemplu lansat de profesorul ieșean Constantin Cucoș : „Comand unui meșter un costum după cum îmi place, dar îl las pe el să taie, să croiască, să configureze buzunarele, să potrivească nasturii sau căptușeala...”.

Educația de calitate, menționează profesorul emerit bucureștean Sorin Cristea [6], constituie o miză istorică evocată în literatura de specialitate, în general, în studiile de politică a educației, în mod special. Este susținută în condițiile analizei relației prospective existentă sau doar imaginată între edu-

cația promovată în cadrul sistemelor de învățământ, lansate deja în epoca premodernă (Comenius), consolidate în plan național, în epoca modernă timpurie (Herbart) și avansată (în prima jumătate a secolului XX) [5]. Realizările și limitele istorice ale *educației de calitate* sunt dependente de *paradigmele* afirmate în epoca modernă (*paradigma psihocentristă* – *paradigma sociocentristă*) aflate în raporturi de contradicție, dar și de complementaritate, prelungite până în prezent.

Promovarea educației de calitate ca *soluție strategică* solicită definirea și analiza sa la nivel de *concept pedagogic fundamental*, construit *epistemologic*, nu de *slogan pedagogic*, vehiculat, de mai multe decenii predominant, uneori chiar exclusiv, doar prin mijloace sau resurse ideologice [7]. O astfel de *abordare* este importantă nu doar în plan *epistemologic*, pentru consolidarea statutului *pedagogiei de știință specializată în studiul educației* (realizat prin concepte fundamentale proprii), ci și la nivel *social*, în sistemul de *profesionalizare a cadrelor didactice* de la toate treptele și disciplinele de învățământ.

Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice, de la toate nivelurile și disciplinele de învățământ, constituie un proces complex, definit prin formula de „*metaformare*”, preluată din domeniul filosofiei, al filosofiei educației, în mod special.

Unificarea procesului de „*metaformare*” realizat prin studii pedagogice universitare în regim de licență și masterat didactic nu exclude ci presupune „*diferențierea socioculturală*” a dezvoltării profesionale practice, îndrumată în context școlar și extrașcolar de un *profesor-mentor* cu rol special de „*profesor-formator*”.

Metaformarea se referă efectiv, nu metaforic, la pregătirea pedagogică a cadrelor didactice, situată dincolo de specializările universitare, deci situate pe fundamental și în contextul transversalității. Metaformarea privită ca *proces de pregătire pedagogică* a profesorilor de toate specialitățile, beneficiază, în ultimele decenii de un cadru unitar *instituțional* (structuri specializate în formarea pedagogică) și *curricular* (realizare în cadrul științelor și a filosofiei educației) [3].

Profesionalizarea cadrelor didactice solicită și anumite inovații, acestea semnificând și anumite ingrediente paradigmatică, printre care: instruirea/formarea profesională între unificare și dinamica diferențierii; unificarea sistemului și procesului de metaformare ca diferențiere socioculturală a profesionalizării; congruența paradigmei de profesionalizare; dimensiunea epistemică și axiologică a cunoașterii în profesionalizare; recrutarea și selecția

personalului didactic; similitudinea și mentoratul în profesionalizare; disimilarea triadei transferabilitate-transdisciplinaritatea-transversalitatea competențelor profesionale; modelizarea formării inițiale; structura sistemului de angajare a cadrelor didactice; stagiatura în învățământul general; profesiologia și profesiograma în învățământul pedagogic; aprecierea și evaluarea performanțelor în școală; modelizarea evaluării în învățământul general și universitar; evaluarea psihologică în selecția profesională; tactul pedagogic/social; construcția identității mentale; conștiința pedagogică; instruirea lingvistică și comunicarea; optimismul și optimul pedagogic; ethosul pedagogic și ethosul axiologic; cultura și calitatea culturii profesionale; motivarea, motivația, resursele personale, reglarea afectivă și inteligența emoțională; satisfacerea nevoilor profesionale; profesorul cercetător; activitatea reflectivă a cadrului didactic; profesorul reflectiv;

De aceea profesionalizarea cadrelor didactice presupune o activitate de formare și de aplicare eficientă a competențelor profesionale prin devenirea *profesorului integral* în baza integralității contextuale, ce se structurează într-o direcție nouă, motivată și determinată de un *cadru științific, reflectiv, profesional și educațional nou*.

În acreditarea acestei idei a profesorului reflectiv și a practicii reflectivă, trebuie să abordăm *reorientarea paradigmatică a formării/profesionalizării inițiale a viitorilor profesori*, și anume în *direcția metodologiei de adaptare*, dată fiind realitatea că, în orice sistem ce poate fi interpretat ca fiind *adaptiv la realitate, la schimbările paradigmatică*, procesele pot fi descrise într-un *limbaj intențional și cognitiv* și, invers, orice descriere intențională și cognitivă poate fi integrată într-un *cadru adaptiv*, deoarece adaptarea depinde de câștigarea și stocarea unei informații relevante și prin acest proces se stabilește o corespondență între acela care se adaptează și ambianța la care se adaptează: realizarea unei asemenea corespondențe va deveni posibilă pe baza informației cu privire la caracteristicile ambianței [24]. Așadar, curricula disciplinelor psihopedagogice ar trebui să fie elaborate în spiritul „*trăirii conștiente*” a conținuturilor, iar această „*trăire conștientă*” poate fi adaptată realității în *contextul transversalității*, deoarece principiu de transdisciplinaritate limitează construcția identității profesionale a cadrelor didactice. Or, în ghidurile și în alte materiale metodologice privind realizarea actului didactic transdisciplinar nu se dezbate problema ce avansează întrebarea „ce există dincolo de transdisciplinaritate”, sau noi

promovăm insistent ceea ce am menționat mai sus – agresivitatea cunoașterii („doar până aici”?).

Nu este de mirare că foarte multe cadre didactice stau în spatele oglinzii și de aceea nu se implică și în activitatea de cercetare. Deși astăzi nu mai poți preda la clasele de liceu fără să absolvi un program de master didactic/pedagogic, totuși cercetarea în învățământul general este firavă. Trebuie menționat că sistemul și procesul de învățământ general nu pot fi avansate calitativ doar în baza unor proiecte finanțate preponderent și insistent din surse externe. Dar și din surse interne, acestea materializându-se în produse științifico-didactice realizate de însăși cadrele didactice cu diplome de master sau de doctorat. Or, sunt două tipuri de cercetători: vizionarul și cercetătorul analitic. Vizionarul este acela ce are idei bune, vede corelații, dependențe ascunse, „configurații”. Analiticul poate și trebuie să prelucreze aceste idei, să le precizeze, să le critice și să le verifice în detalii. Astfel, prin implicarea în activitatea de cercetare profesorul școlar poate deveni remarcabil, atrăgând prin farmecul acesta elevii, studenții, părinții, colegii, ministerul. Calitatea de cercetător îi favorizează profesorului claritatea, înflăcărea, intuiția și „țâșnirea” exemplelor cultivate din științe, toate acestea fiind o virtute ce este prea puțin cultivată în învățământul nostru. Gândirea, limbajul, cunoașterea, comportarea morală și judecata estetică sunt fenomene naturale, esențiale, susceptibile să fie cercetate și explicitate științific.

Structurile noastre cognitive *se portivesc* cu lumea deoarece s-au format prin *procesul adaptării* la această lume. Structurile noastre înnăscute și moștenite sunt *a priori* din punct de vedere onogenetic ce privește posibilitatea și imposibilitatea surselor cunoașterii și *a posteriori* din punct de vedere filogenetic, o experiență venită mai târziu, ce clarifică ce se poate înțelege prin idei, adică ceea ce facem în mod obișnuit și de ce cunoaștem, de ce activăm și judecăm tocmai cum o facem; astfel intră în joc timpul, dezvoltarea și evoluția [10]. Datorită acestor structuri (*a priori* și *a posteriori*) noi cunoaștem lumea prin a o *explica* de ce noi cunoaștem lumea și prin a o *justifica* prin performanțele noastre cognitive elementare (percepție și experiență). Astfel se identifică acțiunea în care cunoaștem în mod faptic (*quaestio facti*) și acțiunea în care cunoaștem în mod îndreptățit (*quaestio iuris*). Acestea se situează între *condiția humana, posibilitățile experienței și dimensiunea transcendentală* ca model pentru clarificarea *corelațiilor epistemice care întemeiază* [27]. Deci este observat procesul de *comportarea de apetență* ce face posibilă învățarea, aceasta reprezentând o

*modificare teleonomică* a comportării și îndeplinește întotdeauna o funcție adaptivă. Învățarea semnifică totalitatea proceselor de modificare adaptivă a comportamentului ca răspuns la caracteristicile ambiantei și la schimbarea acestor caracteristici, procese care se desfășoară întotdeauna pe baza informației momentane. Însă învățarea din experiență prin succes ori prin insucces reprezintă o fulgurație tipică: ea devine posibilă datorită stabilirii unor corelații fundamentale noi în mecanismele nervoase. Învățarea constă anume în întipărirea, pe baza informației inverse, a comportamentului ce duce la succes și în slăbirea sau eliminarea acelor comportamente care nu au succes. Cu ajutorul limbajului, ca sondă a minții (N. Chomsky), noi putem părăsi mezocosmosul; pasul decisiv este dezvoltarea unui limbaj cu funcții argumentative. Acest „instrument de gândire” a deschis omului un spațiu enorm de întins, în care el poate să-și folosească mult mai bine fantezia și memoria. Astfel se dezvoltă comportamentul nostru cognitiv și comportamentul nostru social. Firește, și limbajul omenesc este supus unor limite [25].

Așadar, concluziile noastre relevă oportunitatea ideii că actul de politică educațională, în contextul provocărilor societale, se cere a fi secondat, complementat, girat de unul pedagogic, de o exoertizare de specialitate, de o definiție a lui strict tehnică. Dar, la noi în sistemul educațional, nici astăzi nu este realizată o expertiză ori o evaluare a politicii educaționale

promovată de ministerul de resort, deci ministrul el însuși este evaluatorul a ceea ce reorganizează/reformează ori construiește/deconstruiește. Or, actul de decizie educațională, cu toate elementele ce îl predomină, nu trebuie să fie nici „politic”, nici „strict” didactic. Acesta apare ca o joncțiune optimă între proiectul politic și posibilitățile sale de realizare din punct de vedere tehnic. Didacticul acționează ca o instanță de remaniere (de validare, de cenzurare) a „visului” politic, a ceea ce se întruchipează la nivelul dezirabilității ideologice. Aceasta din perspectiva că nu orice proiect educativ este „primit” sau acceptat, absorbit de realitate, deci absorbit de schimbarea paradigmatică. Acestea trebuie configurate în acțiuni și proceduri specifice, didactice. Se observă astăzi că foarte mulți deputați, politicieni și alte categorii de persoane „se pricep” în probleme de educație, deci prea mulți amatori, oportuniști, impostori au invadat spațiul deciziei educaționale, fără a avea o competență în această materie. Cel mai regretabil este realitatea că miniștrii domeniului se conformează acestora fără deosebire.

Ar fi o premieră în sistemul nostru educațional dacă reprezentanții „nucleului dur” – *Homo neophilis*, deci cadrele didactice, ar iniția un proces de *expertiză pe interior* a sistemului educațional în contextul realizării și implementării politicii educaționale pe care o promovează ministerul de resort !...

## REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. ANDONE, M. *Memorie și istorie la Paul Ricœur*. In: Revista „Communication Interculturelle et Littérature”. Tome II. nr. 2(19), p. 24-33. Iași: Institutul european, 2012.
2. CEORBA, D. *Școala activă. Paradigmă a educației moderne*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2011, p. 36.
3. CRISTEA, Gabriela. *Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice prin învățământul universitar: importanța didacticii generale*. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale (Coord.: Vicol N., Pogolșa L., Țvircun V.). Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 321-327.
4. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. In: Didactica Pro... nr. 3(7), p. 71-73, 2001.
5. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 1-12. București: Didactica Publishing, 2016-2019.
6. CRISTEA, S. *Educația de calitate: obiect de studiu specific al educației*. In: Educația de calitate în contextul provocărilor societale (Coord.: Vicol N., Pogolșa L., Țvircun V.). Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, p. 16-21.
7. CRISTEA, S. *Pedagogie. Hărți conceptuale*. Volumul I. București: Didactica Publishing, 2021.

8. EIBL-EIBESFELDT I. *Agresivitatea umană*. București: Editura Trei, 1995.
9. KANT, I. *Tratat de pedagogie*. București: Editura Librăria Leon Alcalay, 1912.
10. KANT, I. *Antropologia din perspectivă pragmatică*. București: Editura Antaios, 2001.
11. KUHN, T., *Structura revoluțiilor științifice*. Trad. din engl.: R. J. Bogdan. București: Editura Humanitas, 2008.
12. LORENZ, K. *Așa-zisul rău. Despre istoria naturală a agresiunii*. București: Editura Humanitas, 1998.
13. LUNGU, V. *Etica profesională. Suport de curs*. Chișinău: CEP USM, 2011.
14. LUNGU, V. *Proiectarea curriculară bazată pe competențe*. În: Materialele Conferinței republicane a cadrelor didactice, 11-11 martie 2018, p. 71-77. Chișinău: Tipografia UST, 2018.
15. MICLEA, M. *Cuvânt înainte*. În: Philip-pe Jonnaert Moussadak Ettayebi, Rosette Defise „Curriculum și competențe – un cadru operațional”, ediție românească. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 11.
16. PATAPIEVICI, H.-R. *Omul recent*. București: Editura Humanitas, 2008, p. 482.
17. PHILIPPE, J. MOUSSADAK, E., ROSETTE D., *Curriculum și competențe – un cadru operațional*. Cluj Napoca: Editura ASCR, 2010, p. 75.
18. RICÆUR, P. *Memoria, istoria, uitarea*. Timișoara: Amarcord, 2001.
19. STAN, E. *Pedagogia postmodernă*. Iași: Institutul European, 2004, p. 139.
20. VICOL, N., BUTNARU, C. *Formarea continuă a cadrelor didactice: nevoi și priorități de dezvoltare profesională*. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2019.
21. VICOL, N. *Educația corectivă. O metaforă societală, culturală și psihopedagogică*. Chișinău: Tipogr. „Totex-Lux”, 2020.
22. VICOL, N., POGOLȘA, L., ȚVIRCUN, V. (coord.) *Educația de calitate în contextul provocărilor societale*. In: Materialele Conferinței Științifice cu participare Internațională, 21.10.2022. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022.
23. VICOL, N. *Școala și cadrele didactice: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2021, p. 57-73.
24. VICOL, N. *Școala și cadrele didactice: ambianță educativă prin reușită*. Chișinău: Tipografia Totex-Lux, 2021.
25. VICOL, N. *Valori și funcții ale limbajului în construcția comunicării interumane*. Chișinău: Tipografia „Totex-Lux”, 2016.
26. VOLUMUL materialelor Conferinței Științifice Internaționale cu Participare Internațională „Educație de calitate în contextul provocărilor societale”. (Coord.: Lilia Poglaşa, Nelu Vicol). Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2022, pp. 16-302.
27. WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. București: Editura Humanitas, 2001.