



SECȚIUNEA 5. NOI CONȚINUTURI ȘI METODE DE PREDARE ÎN PROCESUL DE STUDIERE A ISTORIEI ȘI CULTURII. ARGUMENTE, OPINII, RECOMANDĂRI

PRAGMATICA - UN NOU CONTEXT AL ÎNVĂȚĂRII ISTORIEI PRAGMATICS - A NEW CONTEXT OF LEARNING HISTORY

Nina Petrovski,

dr. hab., conf. univ.

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-4014-790X

CZU: 37.01:94

Abstract

This article approaches the problem of pragmatism as a new context of learning, in which the learner intervenes implicatively in the didactic activity and changes its variables through his personal action, based on experience, makes efforts for personal reflection, thinking, performs mental actions and practices of search, research and rediscovery, reworking new knowledge.

Key-words: postmodernism, pragmatic learning, tehnology, humanization, education personalization.

Constructivismul reprezintă cea mai importantă teorie a învățării, deoarece adevărurile se construiesc prin experiențe relevante pentru elev. Cel ce învață devine un *elev pragmatic*, care intervine implicativ în activitatea de învățare, transformând variabilele acesteia prin acțiunea sa personală de căutare, cercetare, redescoperire și reelaborează noi cunoștințe¹.

În postmodernitate idealul umanist de formare a caracterelor este înlocuit de *idealul formării competențelor*. Acest ideal are relevanță în formarea unor cetățeni capabili să-și îndeplinească în mod adecvat rolul în posturile pragmatice de care are nevoie societatea. Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: *pragmatic și axat pe performativitate*, unde cunoașterea se dezvoltă mai rapid, având la bază bănci de date ce asigură accesul liber al oricărei persoane la întregul univers al cunoașterii.

Educația postmodernă valorizează un nou model de educație: *modelul nu al celei mai bune performanțe, ci al celor mai diferite performanțe*, prin urmare, a opera cu probe pragmatice înseamnă a căuta și a descoperi exemplul cel mai relevant, a căuta paradoxul și a-l legitima prin noi reguli de învățare.

Prin urmare, legitimitatea postmodernității a fost înlocuită cu criteriul operativității. Ceea ce este operativ devine adevărat și just. Ea funcționează strict

¹ Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012.

cantitativ, măsoară și determină totul. Cunoașterea postmodernă se exprimă în termeni cantitativi și sensul cunoașterii postmoderne este transformarea în urma utilizării.

Un interes deosebit pentru problematica educației este manifestat din partea reprezentanților *pedagogiei pragmatice* promovată de W. James și J. Dewey, pragmatismul fiind un curent filosofic apărut în SUA în cea de-a doua jumătate a secolului 19, dar ale cărui origini pot fi găsite în filosofia lui Im. Kant.

Din punctul de vedere al lui J. Dewey, educației îi este caracteristică o calitate deosebită, aceea a posibilității de evoluție. J. Dewey consideră că numai prin experiență directă, prin sesizarea relației dintre încercare și efect se obține *cunoașterea autentică*. Astfel, la baza concepției didactice a lui J. Dewey stă *teoria cunoașterii prin experiență*. J. Dewey afirmă că educația este un proces al vieții, de aceea profesorul trebuie să-l pună pe elev în situații similare aceluia în care îi pune viața reală, ceea ce presupune angajarea lui în diferite activități². În opinia lui J. Dewey, experienței îi sunt proprii două aspecte: *cunoașterea și acțiunea*. Cunoașterea duce la o modificare a comportamentului uman, iar acțiunea la o modificare a mediului³.

De aici reiese ideea principală a lui J. Dewey că învățarea este un rezultat al interacțiunii subiect–mediu și această interacțiune nu se produce doar la nivel cognitiv, ci și comportamental. Prin urmare, învățarea este legată de o *dublă acțiune* a celui care învață: 1. Producerea de acte asupra mediului (a experimenta, a face ceva, a pune în practică); 2. Producerea acțiunilor reflexive, ale gândirii (a înțelege, a întreba, a face prognoze etc.). Deci, în concepția lui J. Dewey, a învăța înseamnă în același timp *acțiune și reflecția* sau „*learning by doing*”. Învățarea înseamnă reflecția asupra practicii și nu reflecție asupra a nimic și este eficace atunci când este privită de cel care învață ca fiind utilă și cu sens⁴.

J. Dewey subliniază rolul interacțiunii dintre subiect și mediu și al activității cognitive a subiectului, activitate care este în serviciul adaptării la mediu. J. Dewey argumentează faptul că orice experiență a persoanei contribuie la pregătirea experiențelor lui viitoare, astfel, indicând, una dintre orientările cele mai esențiale în învățare, exprimată sintetic prin *principiul learning by doing*. Principiul *a învăța din experiență /făcând* este invocat ca sursă a abordărilor actuale privind învățarea. Aceste idei au fost preluate de K. Lewin și, dezvoltându-le, a introdus în circuitul științific conceptul de *învățare prin experiență*.

² Albușescu I. *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, p. 366.

³ Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012, p.60.

⁴ Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura Polirom, 2010, p.19.

După cum afirmă și Im. Kant, „nu începe nici o îndoială că orice cunoaștere a noastră începe cu experiența, căci prin ce altceva ar putea fi deșteptată spre funcționare facultatea noastră de cunoaștere, dacă nu prin obiecte care exercită influențe asupra simțurilor noastre și care, pe de o parte, produc ele însele reprezentări, pe de altă parte, pun în mișcare activitatea noastră intelectuală, pentru a le compara, a le lega sau a le separa, prelucrând astfel materialul brut al impresiilor sensibile într-o cunoaștere a obiectelor care se numește *experiență*”⁵. A face experiență înseamnă „a lua lecții chiar de la realitate, este a primi o învățătură „din mâna întâi”, adică printr-o trăire directă și primară a lucrurilor. Cunoștința adevărată posedă cele două calități ce asigură valabilitatea, dar lipsesc experienței: ea este supraindividuală sau universală, se referă la ceea ce e comun mai multora și drept urmare e necesară, adică nu poate fi concepută altfel decât este. Cel mult experiența posedă o valabilitate sau necesitate condițională. Experiența îmbrățișează totdeauna un număr limitat de cazuri, anume cazurile trecute și prezente, însă cunoștința, obținută pe baza inducției, afirmă și pentru viitor, deci pentru totalitatea cazurilor de aceeași speță⁶. Prin urmare, gândirea prezentului ne impune alternativa: sau separăm experiența și gândirea, dar atunci oricât am cere colaborarea lor, pentru a face posibilă cunoștința, această colaborare nu se justifică, e ca și cum am lipi două figuri asimetrice; sau unim intim experiența (particularul) și gândirea (universalul) și numai atunci cunoștința își află fundamentarea suficientă. Numai o experiență structurată sau ordonată interior poate justifica faptul științei.

În viziune postmodernistă, cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, în care el își integrează experiențele sale, iar intelectul este mereu în acțiune: se organizează, realizează clasificări, integrează materialul nou în cunoștințele vechi, pentru a deveni semnificative. Dacă noile experiențe vin în conflict cu cele vechi, *elevul experimentează, elaborează, evaluează, descoperă etc.* În așa mod, fiecare elev își construiește propria sa cunoaștere. Elevii pornesc într-o nouă învățare cu propria lor experiență, cu unele idei greșite, care trebuie corectate. Acest deziderat se poate realiza prin determinarea elevilor să înțeleagă neconcordanța acestor idei cu realitatea prin comparare, prin deducere, prin experiențe directe, prin aprecierea valorii în raport cu credințele lor, prin prezentarea de alternative care să le fie apropiate, în sens negativ sau pozitiv. El poate să înțeleagă ce nu este adecvat și să caute o nouă manieră de a cunoaște realitatea.

⁵ Kant I. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009, p.50.

⁶ Florian M. *Experiența ca principiu de reconstrucție filosofică*. București: Editura Graman, 2002, p. 243.

În acest context, profesorul cunoaște și ajută elevul să-și aprecieze nivelul învățării anterioare, să-și evidențieze expectanțele, să încerce să rezolve discrepanța între acestea și stadiul prezent al cunoașterii, să conștientizeze conflictul cognitiv apărut, ca punct central. În plus, elevii utilizează modul de înțelegere în alte situații noi, pentru noua cunoaștere, sub îndrumarea profesorului, pentru încorporarea noilor probleme în schema formată, pentru acomodarea și echilibrul lor.

Construirea cunoașterii depinde de mai mulți factori: natura informațiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat. În construcția soluției sarcinii, problemei care se rezolvă algoritmic se cere mai puțină angajare mentală decât în una formulată ca ipoteză, situație problematică, ca un conflict cognitiv. Profesorul trebuie să creeze situații care să sugereze abstracții, asupra cărora elevul trebuie să opereze mental, să le manipuleze propriu, de parcă acestea ar fi concrete. Aceasta este tot o experiență, dar cu concepte, algoritmi, reprezentări învățate anterior. Apoi urmează dezbateră în grup și sinteza realizată împreună cu profesorul. Elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care trebuie să le extragă singuri, pentru a realiza operații, relații cât mai variate. Profesorul este cel care creează *contextul facilitator*: reactualizări, corecții, materiale-suport, cerințe, concepte operative, îndrumări, criterii de evaluare, management.

Filosofia pragmatistă a lui J. Dewey este axată pe formarea caracterului, dezvoltarea personalității, exercitarea activismului și a aptitudinilor elevilor. Elevul este mereu în devenire și în orice moment al dezvoltării el constituie o *unitate funcțională*, ale cărei acțiuni și reacțiuni sunt provocate de nevoile vieții sale⁷.

EVOLUȚIA TEORIEI PRAGMATISMULUI ÎN ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI

<i>Delimitare</i>	<i>Reprezentanți (anii de viață)</i>	<i>Note caracteristice</i>
1. Pragmatismul clasic (1859-1950)	Ch. Peirce (1839-1914)	Pragmatism care se bazează pe ideile matematicii logice și semioticii psihologice
	W. James (1842-1910)	Asocierea termenului de pragmatism cu cel „de-a lungul vieții”

⁷ Petrovski N. *Op. cit.*

	J. Dewey (1859-1950)	Brandul pragmatismului este <i>instrumentalismul</i>
1.1. Protopragmatism	G.H. Mead, R.W. Emerson, J. Royce	Pragmatismul metodologic, transcendentalitatea
2. Pragmatismul neoclasic (1950-2000)	S. Hook (1902-1989) J. Levi (1930)	Pragmatismul intelectual
2.1. Neopragmatismul (pragmatismul analitic) (2000-actualmente)	R. Bernstein (1932)	Știința hermeneutică și practica
	A. Fine (1937)	Atitudinea ontologică naturală
	J. Hawthorne	Contextualismul ca „loterie” a paradoxului
	J. Margolis (1924)	Dezvoltarea contribuțiilor lui Peirce și Dewey
	W. Quine (1908-2000)	Pragmatismul radical de/naturalizat
	R. Talisse (1970)	Democratizarea pragmatică a învățării

În *învățarea pragmatică* a istoriei se acordă atenție dezvoltării capacităților exploratorii, capacității de a identifica și rezolva probleme, de analiză a problemelor complexe, aptitudinii de a sesiza esența acestor probleme și a găsi mijloacele adecvate de soluționare a lor și, firește, dezvoltării gândirii critice, implicată în procesul inventivității și creativității. Aceasta este una din principalele orientări noi ale învățământului modern, aceea „de a favoriza o învățare axată pe probleme, rezultantă din situațiile trăite, ivite în practică, autentice”⁸. În strânsă legătură cu aceste evoluții pragmatice se constată și o accentuată nevoie de *a învăța*

⁸ Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002, p.16.

mai mult pe cont propriu, manifestându-se un stil de învățare axat pe efortul personal al elevului. În felul acesta, *paradigma acțiunii sau pragmatică* se manifestă ca una a participării afirmând ideea că *a ști și a face* nu trebuie să fie două experiențe diferite, fiind utilă formula *a ști făcând*.

În învățarea pragmatică prezintă importanță acțiunea care își are originea în interioritatea elevului, care vine din proprie inițiativă și pune în joc operațiile mentale prin care se acționează asupra obiectului cunoașterii. *Pragmatică* pune la baza învățării experiența proprie a elevului, care implică procese interne de interacțiune cu mediul înconjurător. În acest sens, afirmă I. Cerghit⁹, orice achiziție nouă este privită *ca un construct*, ca un produs al activismului elevului. Învățarea, în așa mod, este cea a unui proces de apropiere personală, individuală a cunoștințelor. Reiese că elevul care învață își elaborează el însuși cunoștințele, învățarea devenind astfel o punere în situație activă a elevilor.

Astfel, putem vorbi despre un model de învățare centrat pe raportul elev–cunoaștere, pe mijloacele sale de învățare, *pe logica învățării*. În acest fel, modelele procesuale, încep cu acțiunea, cu problema și fac din aceasta mobilul ajungerii la cunoștințe, aici înscriindu-se sisteme precum: sistemul procesual, de tip euristic; sistemul operațional, constructivist, sistemul învățării depline, inspirat din paradigma corelației *proces–rezultat*. O mare importanță o are învățarea prin descoperire, prin căutare activă, prin încercare; construirea cunoștințelor prin contactul direct cu realitatea, prin experiența trăită (experiență sensibilă), ca și invenția în găsirea soluțiilor.

Actualmente, se pledează pentru „*cunoașterea cucerită*”, în locul cunoașterii dobândite, în care elevul este plasat în situația să descopere, să identifice probleme, să enunțe ipoteze, să culeagă și să interpreteze date etc. Astfel, actul învățării apare ca un proces care implică, dar și dezvoltă forțele intelectuale. În aceste situații, logica acțiunii este asociată cu logica descoperirii. O astfel de interpretare conduce la gândul că învățarea este un proces, un act de construcție a cunoașterii, a cunoștințelor, bazat pe experiențe sau trăiri proprii și prin contactul direct cu obiectele și fenomenele lumii reale; un demers activ de căutare, de investigație, de imaginație, de emiterie de ipoteze, de descoperire, de găsire de soluții, de structurare și restructurare continuă, mai mult decât o prezentare în formă finită, ca rezultat sau ca produs al unui proces de gândire. Reieșind din cele menționate mai sus, I. Cerghit ajunge la concluzia că accentul trebuie să fie pus pe metoda propriu-zise prin care se elaborează cunoștințele, decât pe conținutul oferit

⁹ *Ibidem*, p. 29.

de-a gata elevilor; pe atingerea unor *obiective procesuale* atât în predarea științelor exacte cât și în științele sociale¹⁰.

În această perspectivă, dezvoltarea *spiritului pragmatic* constituie scopul învățării, propunându-și să dezvolte *cunoașterea științifică*, punând elevii în situația să trăiască experiențe științifice și practice care implică utilizarea unor mijloace de explorare, de investigație și redescoperire, care favorizează deprinderea proceselor de învățare prin investigație; să dezvolte capacitatea de elaborare a cunoștințelor prin *acțiune proprie*, ceea ce presupune o transformare a elevilor din simpli consumatori de cunoștințe, în *producători ai propriilor cunoștințe*.

Este necesar de a forma elevilor o cultură științifică prin apropierea unui ansamblu de cunoștințe fundamentale, coerente și solide, construite prin eforturi proprii, pe cât posibil; să găsească soluții la probleme teoretice și practice cu care se vor confrunta, să dezvolte interesul elevilor pentru știință și *capacități cognitive superioare*: gândirea divergentă și convergentă, gândirea pragmatică, imaginația constructivă, competența de explorare, de emiterie și verificare a ipotezelor asupra cauzelor și relațiilor dintre fenomene, capacitatea de descoperire și elaborare de cunoștințe proprii, capacitatea rezolutivă, de generalizare, de formulare de principii și de aplicare a acestora în anumite situații, capacitatea de analiză critică și reflecție etc.¹¹.

Promotorii *pragmatismului*, supranumit și *experimentalism* sau *instrumentalism*, Ch.S. Pierce, W. James, J. Dewey și alții au încercat să demonstreze că ideile nu înseamnă nimic, dacă lipsește *acțiunea*. Însăși termenul pragmatism derivă din grecescul *pragma*, care înseamnă *acțiune*, iar pentru pragmatism singurul test al adevărului ideilor este acțiunea, activitatea, rezolvarea de probleme, afirmă N. Vințanu.¹² Ca atare, originea de bază a pragmatismului este filozofia lui Im. Kant, care afirma că menirea ființei umane pe pământ nu este să cunoască în primul rând, ci să făptuiască, acest lucru fiind numit *rațiune practică*.

Încă la Aristotel modul de realizare a educației este predominant de cel al acțiunii și activității, de capacitatea ființei umane de a fi formată prin propriile sale acte. J.-J. Rousseau a dezvoltat această idee indicând: „Nu dați elevilor lecții verbale, el trebuie să învețe numai prin experiență”¹³.

Ideile pragmatismului revin în actualitate din mai multe considerente:

- accelerarea evoluției socioculturale și economice implică în mod explicit

¹⁰ *Ibidem*, p.79.

¹¹ Petrovski N. *Op.cit.*

¹² Vințanu N. *Educație universitară*. București: Editura Aramis Print, 2001, p. 73.

¹³ Rousseau J. J. *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p. 50.

pregătirea cerută de viață, nu doar pentru viață, în acest sens *acțiunea* fiind determinantă;

- educația trebuie să pornească de la oportunitățile vieții umane și sociale de azi și de mâine, acțiunea constituind axă fundamentală în procesul educațional, care își propune dezvoltarea la maximum a *posibilităților* pe care le au elevii ca ființe umane;
- pragmatismul devine o *teorie-actor (participant) a adevărului* după cum afirmă W. J. Earle,¹⁴.

În condițiile actuale ale educației, pragmaticul intervine pentru a accentua caracterul practic al adevărului, al cunoașterii și al capacității cognitive a ființei umane. Pragmatistul afirmă că singura posibilitate de a verifica dacă un fapt corespunde realității este încercarea de a ne ghida după ea și a vedea cum cineva se descurcă folosind-o¹⁵.

În această ordine de idei, *învățarea pragmatică* a istoriei presupune *activitatea de acumulare a informației cognitive vitale și de formare a personalității umane în diversele ei aspecte prin valorificarea nemijlocită a versatilității sale acțional-experiențiale*¹⁶.

BIBLIOGRAFIE

1. Albușescu I. *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007, 400 p.
2. Cerghit I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri. Stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002. 325 p.
3. Cocoradă E. *Introducere în teoriile învățării*. Iași: Editura Polirom, 2010. 213 p.
4. Dewey J. *Fundamente pentru o știință a educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
5. Earle W. J. *Introducere în filozofie*. București. Editura: ALL Educational, 1999. 316 p.
6. Florian M. *Experiența ca principiu de reconstrucție filozofică*. București: Editura Graman, 2002. 332 p.
7. Kant I. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 607 p.
8. Petrovski N. *Învățarea pragmatică a istoriei*. Chișinău: „Print – Caro” SRL, 2012. 272 p.
9. Rousseau J.J. *Emil sau despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
10. Vințanu N. *Educație universitară*. București: Editura Aramis Print, 2001.

¹⁴ Earle W. J. *Introducere în filozofie*. București. Editura: ALL Educational, 1999, p.36.

¹⁵ *Ibidem*, p.37.

¹⁶ *Ibidem*, p. 70.