

PSIHOLOGIA EDUCAȚIEI

Prof. univ. dr. NICOLAE RADU

OBIECTIVE

Sinteza de față urmărește familiarizarea cu problemele fundamentale ale domeniului. Este o sinteză în general, dar și una a „momentului”, de aceea, în cuprinsul ei ne propunem să schițăm contribuțiile majore în domeniul învățării școlare: „Întemeietori”, „Continuatori”, „Specificul psihologiei educației”, „Intelectul specific și problema constituirii anticipate a intelectului dezirabil”. O dată însușite aceste obiective generale, din Sinteza, cursul poate fi parcurs mai ușor.

Introducere

A înțelege astăzi psihologia educației înseamnă a parcurge istoria ei (de la pedagogia pedagogică, la didactica intelectului), așa cum apare mai ales din perspectiva aplicațiilor ei practice. Este un drum lung, care nu poate fi scurtat rezonabil decât prin analiza primelor și ultimelor verigi ale lanțului și prin rezumarea drumului parcurs. Vom începe cu prima verigă: *pedagogia psihologică*, vom continua cu enunțarea momentelor parcurse, pentru a încheia cu punctul final la care s-a ajuns.

Până în decembrie 1989, așa cum pedagogia era formată din două părți principale: didactica (care se ocupa cu problemele instruirii din perspectivă pedagogică) și teoria educației (care se ocupa cu problemele educației, din aceeași perspectivă), exista și o psihologie pedagogică, formată tot din două părți: psihologia instrucției și psihologia educației. Ea studia același domeniu ca și pedagogia, dar din perspectivă psihologică.

Din motivele de mai sus, o psihologie a educației, independentă de psihologia pedagogică (deci nu ca parte a ei), nu avea nici un rost și ea nici nu a fost elaborată. Se predă psihologia pedagogică, cu ambele componente: instrucție și educație, în calitate de capitole mari sau părți esențiale ale ei.

Situația s-a schimbat brusc, o dată cu ordinul Ministerului Educației Naționale Nr. 3345/25.02.1999, cu privire la pregătirea inițială *psihopedagogică* a viitorilor profesori și institutori. Ordinul a luat prin surprindere „frontul” pedagogic și psihologic, deoarece psihologia educației apărea ca un obiect de învățământ distinct, astfel: psihologia educației: an I, semestrul II; două ore curs; o oră seminar pe săptămână. Examen pe semestrul II.

În acest caz, psihologia educației nu mai era înțeleasă ca „parte” a psihologiei pedagogice, ci pur și simplu ca denumire a psihologiei pedagogice în limba engleză. Era vorba de traducerea exactă în limba română a științei denumită în engleză „Educational Psychology” (psihologia educației). În adevăr, în Occident (în SUA în primul rând), se predă un obiect de învățământ denumit „Psihologia educației”, iar în Răsărit (în țările comuniste), se predă psihologie pedagogică, domeniul de preocupări rămânând același: copilul în context școlar, instruirea și formarea lui.

Dar, Ordinul MEN nr. 3345 nu schimba pur și simplu denumirea unui obiect de învățământ, occidentalizând-o (făcea și așa ceva), ci propunea o altfel de psihologie pedagogică, una care să se ocupe de problemele școlii, sub denumirea de psihologie a educației, care evoluase „rupt” de psihologia pedagogică existentă la noi și care acumulasă multe informații diferite și deosebit de valoroase. Încurcătura produsă nu venea, deci, de la domeniul studiat, el rămânea același, ci de la faptul că psihologia pedagogică și psihologia educației (în înțelesul ei occidental), acumulasă nu numai informații comune, ci și unele foarte diferite. De unde nevoia de a le trata în paralel și de a încerca sinteza lor.

Și mai apărea o problemă dificilă. Psihologia pedagogică apăruse *în paralel* cu pedagogia experimentală încă la sfârșitul secolului XIX și începutul secolului XX, și nu numai în Rusia, ci și în Germania și alte țări europene. De aici nevoia altor precizări. Pedagogia se desprinsese de filosofia speculativă, chiar cu J.Fr. Herbart iar, ca urmare, acumulasă

informații psihologice importante despre funcționarea intelectului infantil și uman în general, devenind o *pedagogie psihologică* în două variante: filosofică (speculativă) și experimentală, ambele devenind o realitate a progresului în sfera educației, de unde și nevoia de a începe cursul de psihologie a educației chiar cu izvoarele, adică cu „pedagogia psihologică” și abia apoi cu „psihologia pedagogică” și „psihologia educației”, ca momente distincte ale unei sinteze posibile. Evoluția în aceste direcții distincte ale cercetării domeniului este reală, chiar dacă « amestecul » apare destul de frecvent la nivelul metaanalizei.

Oricum, un capitol al cursului nostru va trebui să trateze cu atenție pedagogia psihologică, în diferitele ei ipostaze în timp și spațiu, apoi psihologia pedagogică în varianta ei sovietică, mai ales, deoarece ea a acumulat informații importante în domeniul instrucției și educației. Într-un capitol diferit va trebui să analizăm apoi „psihologia educației”, deoarece și aceasta a acumulat informații importante în aceleași domenii. Mai mult, fondurile uriașe puse la dispoziția cercetării psihologice în SUA (în comparație chiar cu țările din Europa Occidentală) au permis acumularea de date care au impus „psihologia educației” din SUA întregii lumi.

A fost justificat Ordinul MEN nr. 3345 din 1999, dar el a luat cu adevărat prin surprindere frontul pedagogic și psihologic. Lucrările de care dispunem rămân tributare vechiului mod de gândire, cel mai recent exemplu fiind *Dicționarul de psihologie* (coord. Ursula Șchiopu, 1997), în care psihologia educației nici nu figurează, în ciuda faptului că la elaborarea lui au contribuit unii dintre cei mai importanți „psihologi” ai momentului, asta ca să nu mai vorbim de dicționarele mai vechi ale „Estului comunist”. Dar, cum mai putem trece azi peste faptul că de psihologia educației ține studiul naturii gândirii în diferite domenii (specificul ei), modul în care trebuie structurate informațiile, proiectarea anticipată a obiectivelor curriculare sub raportul capacităților intelectuale ce urmează a se forma, evaluarea lor riguroasă etc.

Dificultăți și mai mari apar în ceea ce privește ierarhizarea contribuțiilor. În țările foste comuniste, amestecul dintre ideologie și știință a încurcat serios ierarhia valorilor, inclusiv în domeniul care ne preocupă, propulsând în vârf oameni care nu aveau nici o legătură cu psihologia, ci doar cu poziția de putere în structura socială. Și nu este

vorba numai de „conducători” din „sfera de vârf”, ci și de „nomencluriști” mai „mărunți”, care au dominat administrativ ministere și edituri, institute de cercetări, facultăți și catedre, care s-au străduit să reeșaloneze valorile în domeniu, după interese mai vechi și mai noi. Ignorarea specialiștilor din „exteriorul sistemului” (din țările capitaliste), ca și a celor din „interiorul” lui („marginalii”), ori preluarea lor arbitrară sau deformată, vor rămâne realități istorice imposibil de ocolit multă vreme de aici înainte. Așa se și explică dominarea unor nume într-un interval de timp în care poziția lor socială a fost puternică și intrarea lor ulterioară în anonim.

Cu toate acestea, o psihologie a educației, concepută ca o succesiune de momente evolutive esențiale, este posibilă și necesară, mai ales dacă intenția este dublată de nevoia unor clarificări majore pentru tinerele generații de studenți, care vor fi implicați semnificativ în modernizarea învățământului românesc în viitor.

I. Întemeietorii

Pedagogia psihologică. Orice fel de educație pornește de la o concepție implicită sau explicită despre copil, despre psihologia lui și despre metodele de învățare. Baza unei astfel de concepții este, de regulă, dublă: experiența acumulată în practică (prin observație, constatări etc.) și speculația teoretică, și ea legată de practică, dar nu întotdeauna vizibil. Așa se face că, mult înainte de secolul XX și de orice cercetare experimentală riguroasă, apar numeroase descrieri de copii în literatură (Ch. Dickens, F. M. Dostoievski etc.), iar în știință lucrări de genul „Sufletul copilului” (*Die Seele des Kindes*, W. Preyer, 1882). După 1815 apare în unele școli un „paidometru”, de fapt, un registru în care sunt trecute observații sistematice despre rezultatele obținute de diferite școli. De altfel, prima școală experimentală apare în 1773 la Londra, deschisă de David Williams, sub influența filosofiei luminilor și a lui J. J. Rousseau. După A. Leon (*Introduction a l’histoire des faits éducatifs*, Paris, PUF, 1980) începutul Pedagogiei Experimentale trebuie situat în perioada Revoluției franceze (1789) (Apud G. de Laudsheere, *op. cit.*, p. 42). I. Kant scrisese un Tratat de pedagogie (1803), în care milita și el pentru școli experimentale. În sfârșit, J. Fr. Herbart scrisese, chiar înainte de a-i urma lui I. Kant la

catedra de filosofie, o monografie asupra psihologiei matematicilor. „Dincolo”, peste ocean, în SUA, încă din 1855 (până în 1882) apare „American Journal of Education”, care-și propunea să publice idei pedagogice venind din lumea întreagă. Aici, în SUA, Horace Man va fundamenta evaluarea școlară (pe baze empirice, firește). Din 1842, el cere conducerii întreprinderilor să compare productivitatea muncii după gradul de școlarizare al angajaților. Așadar, pedagogie bazată pe filosofie, dar și pe cercetare empirică a faptelor.

E. Durkheim este poate gânditorul care a înțeles cel mai profund amestecul de speculație și empirie specific începuturilor pedagogiei, faptul că strădania de a înțelege „obiectul educației” era firească. Între multele lui studii pe teme educative, amintim: „Pedagogia lui Rousseau” (*La pédagogie de Rousseau*, 1919), „Copilăria” (*Enfance*) și, firește, „Educație și sociologie”, apărută în limba română încă din 1930. Dar filosoful și gânditorul tipic pentru acest amestec de filosofie și experiență practică, cel care a influențat cel mai mult învățământul european este J. Fr. Herbart. De aceea l-am și ales ca gânditor reprezentativ pentru „pedagogia psihologică”, caracterizată prin amestec de speculație și experiență, dar și prin diferențierea acestor două componente, căci *pedagogia psihologică este una concomitent filosofică și experimentală*, mai exact experiențială, deoarece ideea experimentală era incomplet tradusă în practică, îi lipsea rigoarea specifică a ceea ce numim azi experiment.

1. Momentul Johann Friedrich Herbart. Pedagogia secolului XIX, secolul în care a apărut ca știință de sine stătătoare, era normativă, ceea ce înseamnă câteva lucruri precise:

- o pedagogie care nu se ocupa de subiectul educației, de școlar, chiar dacă „normativul” îl privea direct, datorită regulilor de instruire pe care le formula;
- o pedagogie a profesorului, elaborată dinspre el și proiectată spre copil;
- o pedagogie generală, fără capitole speciale privind psihologia copilului, teoriile învățării, integrarea socială, comportamentul de grup etc.

Izvorul acestei pedagogii este cultura germană, iar fondatorul ei este J.Fr. Herbart (1776-1841), care va domina gândirea pedagogică mult peste începutul secolului XX, cu toate inovațiile și schimbările

suportate de domeniu. Herbart a avut numeroși urmași, mai importanți fiind: W. Rein (1847-1929) și T. Ziller, care a fost chiar elev al lui Herbart. Rein scrie un „Tratat enciclopedic de pedagogie” (*Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik*), în 10 volume, care a răspândit concepția pedagogică a lui Herbart în lume. El urmărește același lucru prin formarea a peste 2000 de specialiști negermani și, firește, a numeroși specialiști germani. Herbartienii vor avea o influență deosebită în Franța, dar și în S.U.A.

Și totuși, pedagogia herbartiană este una psihologică. Ea nu tratează despre copil, dar îl presupune; nu formulează teorii ale învățării, dar le aplică implicit. Sursa de informare era bogată, chiar dacă insuficient de precisă: experiența empirică, psihologia dezvoltată în cadrul filosofiei, psihologia cuprinsă în operele literare, contribuțiile lui Comenius și Pestalozzi etc.

Chiar treptele formale ale lui Herbart presupun elaborări psihologice implicite deosebit de subtile: redeșteptarea vechilor cunoștințe în cadrul lecțiilor de predare a noilor cunoștințe, predarea cunoștințelor noi în secvențe scurte, eșalonate, evidențierea ideilor principale, aplicațiile practice sunt cerințe care ne duc cu gândul la teoria asimilării formulate mai târziu de J. Piaget, sau a „pașilor mici” elaborată de B.F. Skinner. În sfârșit, pedagogia de model herbartian cuprinde capitole sau subcapitole de psihologie înglobate și subordonate ansamblului pedagogiei.

Pedagogia psihologică nu a putut fi decât o psihologie presupusă sau elaborată dinspre pedagogie, nu pentru că sistematizarea nu ar fi fost dorită, ci pentru simplul motiv că psihologia a apărut ca știință mai târziu, iar conținutul ei nu s-a dovedit semnificativ pentru practică decât foarte târziu, o dată cu progresele în psihologia învățării (începând cu Skinner mai ales), cu dezvoltarea testelor psihologice (L.S. Terman etc.), cu cercetările în psihologia copilului etc. Abia aceste realizări vor permite elaborarea unei psihologii pedagogice dinspre psihologie. Dar până atunci va mai trece timp și pedagogia psihologică va evolua pe cont propriu multă vreme.

2. Momentul Ernst Meumann. În sânul pedagogiei psihologice clasice, începând cu primii ani ai secolului XX își face apariția și o pedagogie psihologică nouă, cu izvoarele tot în Germania, dar cu numeroși reprezentanți și în alte țări. În rândul lor trebuie trecuți mai

ales E. Meumann (1862-1915) și W.A. Lay (1862-1926) etc. Cu aceștia pedagogia încetează să mai fie speculativă (adesea în sensul bun al cuvântului) și devine experimentală sau experiențială, deoarece nu putea fi vorba încă de experimente riguroase la început. De data aceasta, copilul apare adesea în centrul preocupărilor specialiștilor (caracteristici de vârstă, specificul dezvoltării etc.). Meumann este întemeietorul pedagogiei experimentale, dar acest lucru se poate spune, la fel de bine, și despre Lay, sau despre A. Binet (în Franța), S. Hall și J. Dewey (în S.U.A.), P.P. Blonski (în Rusia) etc.

3. **Momentul Wilhelm August Lay.** Wilhelm August Lay (1862-1926) este o altă figură interesantă și importantă a pedagogiei psiholo-gice. Acesta publică încă în 1903 o „Didactică experimentală” și o „Pedagogie experimentală”, la trei ani după cea a lui Meumann (1908). Lay îl depășește pe Meumann în multe privințe, în primul rând în ceea ce privește trecerea în practica școlară a concepției sale. El este, de fapt, întemeietorul „Școlii acțiunii” și, cu aceasta, abaterea de la linia tradițională este majoră, fie că este vorba de scolastică, fie că este vorba de școlile de tip herbartian. „Școala acțiunii” aparține curentului „Școlii active”, care a dat prin Georg Kerschensteiner o „Școală a muncii” în Germania, prin A.S. Makarenko și alții o școală legată de „munca productivă”, prin J. Dewey și alții o școală în care „se învață făcând” (**larning by doing**) în SUA etc.

Toate aceste școli pun accentul pe „a face”, „a acționa”, „a munci”, deci a învăța altfel. Modelajul, îngrijirea plantelor, a animalelor etc. devin componente ale instruirii. Proiecția psihologică a acestei concepții este limpede formulată de Lay: percepția, prelucrarea și acțiunea sau exprimarea a ceea ce s-a însușit. Treapta ultimă – acțiunea – este cea mai importantă, de unde și denumirea concepției sale: „Școala acțiunii”. Această schemă de învățare se va dovedi valabilă până azi în variante diferite. Evoluția nu se va produce la nivelul „schemei”, ci al conținutului și modului de legare între „verigi”. Aceeași „triadă” a învățării o vom întâlni la Jean Piaget (asimilare-interiorizare-acomodare), la P.I. Galperin (teoria acțiunilor mintale), la cognitiști (asimilare la schemă – structura schemei – comportamentele inteligente ale omului realizate pe baza inteligenței artificiale).

II. Continuatorii

Diversitatea pedagogiei psihologice și apariția psihologiei pedagogice. Pedagogia psihologică herbartiană sau cea gândită de E. Meumann erau departe de a satisface cerințele de instrucție și educație ale secolului XX, iar presiunea puternică în această direcție duce la o adevărată explozie a încercărilor. Între contribuțiile remarcabile menționăm pe cele legate de „Școala activă”, de elaborarea incipientă a unei „științe a copilului”, denumită pedologie, pedagogia ideologică, teoria curriculumului. În cadrul psihologiei pedagogice, contribuțiile sunt și mai spectaculoase. Se conturează deplin o adevărată teorie și practică a testelor, a căror aplicare cuprinde treptat toate sferile sociale, inclusiv școala: teste de memorie, de aptitudini, de inteligență, de personalitate, de evaluare a randamentului școlar. Psihologia copilului cunoaște mari contribuții, la fel ca teoriile învățării. Câteva culturi aduc o contribuție remarcabilă în aceste privințe: cea rusă și sovietică, cea germană, franceză și americană (SUA).

III. Momente esențiale parcurse

1. ***Momentul Lev Semionovici Vâgotski.*** L.S. Vâgotski (1896-1934) consideră că „istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare reprezintă un domeniu al psihologiei cu desăvârșire necercetat” (L.S. Vâgotski, *Opere psihologice alese*, vol. I, EDP, București, 1971). Lipsește o teorie pe care să se bazeze aceste cercetări și lipsesc metodele (să ne amintim mereu că W. Wundt nici nu considera aceste funcții ca putând fi cercetate altfel decât culturologic).

De aceea, spunea L. S. Vâgotski, trebuie pornit de la „clarificarea noțiunilor fundamentale, de la formularea problemelor de bază, de la fixarea sarcinilor cercetării” (L.S. Vâgotski, *op.cit.*, p. 12). La vremea respectivă, datele adunate în domeniul psihologiei erau încadrate într-o concepție „nefondată”, care concepea funcțiile psihice superioare ca procese și structuri naturale, nu istorice, social-istorice.

Consecințele sunt, constată Vâgotski, că apar „numeroase cercetări particulare și monografii valoroase consacrate anumitor laturi, probleme și momente ale dezvoltării funcțiilor psihice superioare ale copilului, limbajul și desenul copilului, însușirea cititului și scrisului, logica și concepția despre lume a copilului, dezvoltarea reprezentărilor

și a operațiilor numerice, chiar psihologia algebrei și a formării noțiunilor”. (L.S. Vâgotski, *op. cit.* p.13).

Aceste cercetări, observă L. S. Vâgotski, sunt elaborate sub aspectul lor natural, al proceselor naturale. Funcțiile psihice superioare, formele superioare de comportament rămân în afara preocupărilor cercetării. Întregul, structura se pierde astfel, totul se reduce la studiul aspectelor elementare ale proceselor. Acest lucru nu a permis înțelegerea dezvoltării copilului. S-a putut constata, de exemplu, faptul că noțiunile abstracte se cristalizează în jurul vârstei de 14 ani, dar nu și *cum* și *de ce* tocmai la această vârstă. Se cristalizează și atât, așa cum dinții se înlocuiesc la 7 ani. Organicul și culturalul apar astfel *nedistinct*, ca și când ar fi vorba de aceeași serie de fenomene. L.S. Vâgotski mai constată și faptul că, în cercetarea empirică (inclusiv în cea de tip behaviorist), funcțiile psihice superioare se descompun în primare și elementare, efortul este de a se ajunge la elementele primare, combinarea lor dându-le pe cele complexe. Se încearcă astfel „un tablou atomist grandios al spiritului uman dezmembrat”.

Pentru L. S. Vâgotski și psihologia veche, și cea nouă sunt, în fond, psihologii ale proceselor elementare. Așa se face, își continuă L.S. Vâgotski demonstrația, că psihologia apare în două etaje distincte: memoria mecanică – memoria logică, atenția involuntară – atenția voluntară, imaginația reproductivă – imaginația creatoare, gândirea în imagini – gândirea prin noțiuni, sentimente inferioare – sentimente superioare. Psihologia copilului se ocupă (în cercetare) cu primul etaj, psihologia generală, cu al doilea. Cele două psihologii se rup astfel. Istoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare sau istoria dezvoltării culturale a copilului, nu este încă scrisă.

Este vorba despre dualismul inferior/superior, ruptura lor, etajarea ca explicație. Se ajunge astfel la o *psihologie fiziologică* și la una *descriptivă* (sau interpretativă a spiritului: Dilthey, Münsterberg, Husserl etc.).

În concepția lui L.S. Vâgotski, funcțiile psihice superioare – cele care îl interesează – se împart în două grupuri:

1. Procesele însușirii mijloacelor exterioare ale dezvoltării culturale și ale gândirii: limba, scrierea, socotitul, desenul;

2. Procesele dezvoltării funcțiilor psihice superioare, denumite în psihologia tradițională atenție voluntară, memorie logică, formarea noțiunilor etc.

Evident, unele funcții biologice ale creierului au rămas aceleași la om și la animal. Dar toate? Cultura nu introduce și alte funcții în afara reflexelor și a instinctelor? Acestea sunt funcții și structuri superioare: unele țin de toți oamenii unei anumite culturi (intelect de epocă, intelect de clasă etc.), altele de domenii ale culturii (intelect logico-matematic, artistic etc.), iar o a treia categorie de un obiect limitat sau o parte a lui (intelect specific). Azi ne apare limpede faptul că reflexele și instinctele, inconștientul și conștientul nu explică nimic din psihologia istorică, din funcțiile psihice superioare, chiar dacă efortul de a explica totul prin reflexe condiționate mai domina încă psihologia comunistă și la începutul anilor '50, de exemplu, în România.

Prin L.S. Vâgotski psihologia pedagogică a generat o direcție de cercetare deosebit de productivă. Linia culturală de gândire a proceselor psihice superioare era corectă și fecundă, capabilă să adune împreună realizările „Școlii active”, ale reflexologiei și behaviorismului. Procesele psihice superioare apăreau ca produse ale contactului cu „obiectele culturale” specifice fiecărei epoci. În această direcție s-a înaintat în psihologia lumii până la „tehnologiile didactice”, la teoria obiectivelor și la intelectul specific. Dar, spre același țel, se înainta și din alte direcții și anume dinspre psihologia empirică.

L.S. Vâgotski nu a avut urmași în sensul propriu al cuvântului. Pentru multă vreme, L. S. Vâgotski a devenit un obiect al referirilor critice și al respingerii și, „ca oricare gânditor idealist”, stigmatizat în epocă. De fapt, L.S. Vâgotski a fost preluat parțial și denaturat de urmașii lui direcți.

2. Momentul Serghei Leonidovici Rubinstein. Cu S.L. Rubinstein (1889-1960), psihologia sovietică capătă nuanțe ideologice mult mai puternice decât la Vâgotski.

„Uneltele sociale”, care vor forma „funcții noi”, „structuri mentale”, „procesele psihice superioare” sunt concepte utilizate de Vâgotski pentru a arăta că procesele psihice superioare se prezintă inițial sub forma unor „obiecte culturale”, care cuprind în ele, pe lângă ceea ce

vedem (limbă, etc.) și o psihologie culturală implicită, pe care copilul o crează, o reface în activitatea de învățare. S.L. Rubinstein își va asuma sarcina de a demonstra în plan filosofic acest lucru. În studiul „Principiul determinismului și teoria psihologică a gândirii”, el rezumă ceea ce expusese pe larg în cartea „Despre gândire și căile cercetării ei” (1958), studiu în care, de fapt, reia părți din cartea amintită, pe care le consideră reprezentative pentru contribuția lui în psihologie (studiul a fost publicat la sfârșitul vieții, în anul 1959).

Această contribuție constă în respingerea behaviorismului în forma lui psihologică, adică a relației stimul-reacție (determinism mecanicist), „concepție care a suferit un incontestabil eșec”. Acestei concepții S.L. Rubinstein îi opune o întreagă teorie, expusă pe larg în „Existență și conștiință” („Condițiile externe acționează întotdeauna prin intermediul celor interne”). În fiziologie expresia acestui mod de gândire este teoria lui Secenov-Pavlov despre reflexe. Aceeași concepție este transferată și în psihologie. „În psihologie, spune S.L. Rubinstein, expresia specială a acestui principiu al determinismului este teoria lui Secenov-Pavlov despre reflexe (tocmai în aceasta rezidă, pentru noi, în primul rând, importanța ei principală)”, (p. 143). În treacăt fie spus, această observație era greșită. Lucrări de genul celor scrise de Hilgard și Bower au așezat definitiv în aceeași ordine de gândire reflexul condiționat și condiționarea operantă. S.L. Rubinstein făcea, în acest caz, o simplă concesie ideologiei comuniste, în variantă rusească, care avea o componentă națională extrem de agresivă, cum se poate lesne constata în multe alte lucrări și nu numai de psihologie (polemici degenerate, sofisme impuse ideologic, protocronisme inventate etc.). Scopul acestui gen de abordare era sublinierea continuă a faptului că „de pe pozițiile principiului materialist-dialectic al determinismului se deschide calea rezolvării problemelor teoretice fundamentale ale psihologiei...” (p. 143). „Determinarea problemelor psihice”, oricât ar fi fost subliniată, nu se opunea, în esență, concepției lui Vâgotski. Concepția culturologică a acestuia susținea același lucru și mai la obiect decât speculațiile lui Rubinstein de genul „ceea ce este fundamental în gândire, în cunoaștere este interacțiunea subiectului gânditor cu obiectul cunoscut” (p.145). Combaterea de pe această poziție a gestaltismului este, desigur, cu totul superficială. Nici Koffka, nici Wertheimer și nici alți gestaliști nu susținuseră niciodată contrariul. „Reformularea problemei”, în procesul rezolvării, presupune, de fapt,

tocmai această *interacțiune*. Urmează reluarea gândirii lui L.S. Vâgotski, fără referiri exprese la „izvor”. „Specificul gândirii umane își găsește aici expresia în faptul că ea este interacțiunea omului care gândește, nu numai cu realitatea percepută nemijlocit, senzorial, ci și cu un sistem de cunoștințe elaborat de societate și obiectivat în cuvânt, o comunicare a omului cu omenirea” (p. 146).

Și S.L. Rubinstein susține că „acțiunile copilului cu obiectele, care reproduc procedeele socialmente elaborate de a opera cu ele, se conformează proprietăților obiectelor și servesc la cunoașterea acestora” (p.146). S.L. Rubinstein devine cu adevărat creator atunci când afirmă: „Așadar, nu numai dezvoltarea gândirii individului este determinată social, ci și procesul funcționării ei; întregul proces al gândirii este o operare cu cunoștințe social elaborate” (p. 146).

Definirea gândirii la S.L. Rubinstein conține totuși elemente remarcabile. Ea nu este numai *rezolvare* de probleme, ci și *punere* sau *formulare* de probleme, *reconstituirea* realului reflectat, *reflectarea dependențelor cauzale*, *formare și utilizare de concepte*, *structura și dinamica cunoștințelor*.

Obiectul de cercetare în cazul gândirii este *procesualitatea*, gândirea ca *activitate*, ca *proces*, *operațiile care o compun* (analiza, sinteza etc.). Analiza este un act de gândire: „anumite acte de gândire (analiza etc.) se descompun după obiectele asupra cărora se orientează sau după rezultatele la care ne conduc” (p. 148). Și, mai departe, „Trecerea de la o verigă a procesului de gândire (de la o operație de gândire) la alta, se desfășoară când procesul de gândire (să zicem analiza) trece de la un obiect la altul...” (p. 148). Gândirea are verigi, deci, operațiile gândirii sunt aceste verigi, denumite și „acte de gândire”.

Concluzia este neașteptată: „Așadar, două principii fundamentale determină modul în care abordăm problema gândirii; primul este principiul materialist-dialectic al determinismului (și teoria despre reflexe, care este expresia sa specială); cel de-al doilea se referă la faptul că obiectul de bază al investigației psihologice este procesul de gândire.” (p. 148). Desigur, „condițiile exterioare nu acționează ca impuls exterior, care determină nemijlocit, mecanic rezultatele activității de gândire, ci mijlocit, prin condițiile interioare ale acestei activități, în expresia lor fiziologică și psihologică.”. S.L. Rubinstein revine la definirea gândirii, a procesului de gândire: „Procesul de

gândire este analiză și sinteză (în conexiunea și în determinarea lor), abstracțiune și generalizare”.

3. **Momentul Alexei Nikolaevici Leontiev.** Prin L.S. Vâgotski și S.L. Rubinstein, psihologia sovietică s-a întors spre filosofie în moduri diferite. A.N. Leontiev a făcut același drum, în felul lui. Teza de pornire este că influența condițiilor social-istorice stă la baza comportării și conștiinței omului. Faptul acesta era, desigur, recunoscut, în diverse variante, de diferite curente psihologice. A .N. Leontiev vorbește de evoluționismul pozitivist al lui H. Spencer (*Principii fundamentale*, Moscova, 1867 și *Elemente de psihologie*, 1898).

Pe linia combativ agresivă a lui L.S. Rubinstein, A.N. Leontiev formulează concluzia: „Nici materialismul mecanicist, nici idealismul nu sunt în stare să orienteze investigația psihologică în așa fel încât să poată fi creată o știință unică despre viața psihică a omului. Această sarcină poate fi rezolvată numai pe baza unei concepții filosofice asupra lumii, care extinde explicația științifică materialistă atât la fenomenele naturii, cât și la fenomenele sociale. Iar singura concepție despre lume de acest fel este materialismul dialectic.”(p.9). Și mai departe: „Din primele zile ale existenței sale, psihologia sovietică și-a asumat sarcina de a dezvolta psihologia pe baza materialismului dialectic, pe baza marxismului” (p.9). Aici A.N. Leontiev îl citează pe A.A. Smirnov, care face o istorie a dezvoltării psihologiei sovietice în ultimii 40 de ani, publicată în anul 1957.

L.S. Vâgotski este primul, arată A.N. Leontiev, care a deschis „o nouă etapă” în problema determinării social-istorice a psihicului uman în psihologia sovietică, iar acesată teză trebuie să devină „principiul conducător în construirea psihologiei” (p. 9). Faptul se petrecea în 1927 și trimiterea se face la lucrarea lui L.S. Vâgotski și A.R. Luria: „Studii asupra istoriei comportamentului” (1930).

L.S. Vâgotski, în interpretarea lui A.N. Leontiev, a emis două ipoteze fundamentale: ipoteza caracterului mediat al funcțiilor psihice umane și ipoteza provenienței proceselor intelectuale interioare din activități inițial exterioare.

Acum, în anii '30, apare tendința de a analiza pe baza pavlovismului procesele psihice inferioare și pe baza marxismului pe cele

superioare. Se reia, oarecum caricatural, după o jumătate de secol, „problema lui Wundt” experimentalistul și culturologul.

A.N. Leontiev va aduce în psihologie un mod de gândire, mai exact va da relevanță unui mod de gândire, cunoscut astfel: organismele dispun de comportamente ereditare, înnăscute (reflex necondiționat, instinct) și de comportamente dobândite (reflexele condiționate și dezvoltările permise de acestea). Apoi, face deosebire între comportamentul de specie și cel diferențial, în cadrul speciei între indivizi care îi aparțin. Relația înnăscut – dobândit devine centrală în psihologie. Pavlov dorise o listă a comportamentelor înnăscute la care să se adauge cele dobândite. Căile preformate care asigurau funcționarea reflexelor necondiționate, a instinctelor, aparțineau subcortexului, cortexul rămânând, în mod esențial, o zonă liberă pentru formarea unor legături condiționate noi, determinate de condițiile exterioare în care își ducea animalul viața. La om, această zonă are o dezvoltare deosebită și o calitate superioară celei animale. Ea poate realiza reflexe condiționate, ca forme de învățare ontogenică, dar și structuri psihice superioare, în funcție de condițiile de învățare solicitate de mediu.

De aici și până la „teoria obiectivelor” din curriculumul modern nu era decât un pas, iar al doilea ar fi fost chiar curriculumul sau intelectul specific fiecărui domeniu de instruire. Acești pași puteau fi făcuți în anii ‘30 sau ‘40, dar nu au fost făcuți nici în anii ‘80. Iar când au fost făcuți, cauza nu a fost dezvoltarea proprie, ci importul de idei din civilizația occidentală, care se dovedise mai eficientă și în sfera instruirii.

Întoarcerea spre trecut nu este însă inutilă. Dimpotrivă, abia înțelesul și geneza funcțiilor psihice superioare permite înțelegerea deplină a teoriei obiectivelor. Căci aceste funcții superioare, aceste structuri sunt cu adevărat culturale și istorice. Și aceasta pentru simplul motiv că fiecare cultură și epocă istorică asigură conținutul a ceea ce urmează a se însuși (mereu altul, în funcție de evoluția fiecărei societăți și a fiecărei științe). Din perspectivă psihologică, acest conținut este și o „ psihologie obiectivată” pe care o preia, prin efort propriu, fiecare individ. Teoria „organelor funcționale” rămâne marea contribuție a lui A.N. Leontiev în psihologie, în general, și în cea pedagogică, în special. Ea este valabilă și azi, deosebit de productivă în contextul oricărui sistem curricular de modernizare a învățământului.

4. **Trecerea la practică: momentul P. I. Galperin.** Fundamentarea teoretică a unei noi psihologii a luat foarte mult timp și, practic, nu s-a încheiat niciodată în cultura comunistă. Dar era limpede faptul că începând chiar cu L. S. Vâgotski se putea trece la practică, o practică nouă, diferită de cea gândită cândva de Comenius sau Herbart. În această privință, presiunea era mare și ea venea nu atât din interior, căci mimarea cercetării științifice era o tehnică bine pusă la punct, inclusiv în România (cine are curiozitatea să compare planurile de cercetare științifică ale Institutului de Psihologie al Academiei R.S.R., ale Institutului de Științe Pedagogice și ale catedrelor de profil, cu rezultatele practice ale cercetării este uluit de gradul de ficțiune în care alunecase cercetarea în domeniile amintite), ci din exterior. Se făceau progrese în cercetarea școlară (pe care le vom analiza în capitolul următor) și trebuia făcut ceva. Mai ales P.I. Galperin este omul care încearcă această trecere la practică prin „teoria acțiunilor mintale” (P.I. Galperin, *Dezvoltarea cercetărilor asupra formării acțiunilor intelectuale*, în: *Psihologia în U.R.S.S.*, Ed. Științifică, București, 1963, p. 279). P.I. Galperin începe prin a spune că „Studiul procesului formării acțiunilor intelectuale, iar apoi, pe baza acestora, a celorlalte procese psihice, a început relativ recent. Dezvoltarea psihologiei sovietice a dus treptat la aceasta, pe căi diferite” (P.I. Galperin, *op. cit.*, p. 279). Era adevărată observația, și o alta emisă de Galperin și anume că, în gândirea pedagogică și psihologică mondială problema fusese abordată mai de mult, după cum am văzut (de către W.A. Lay – „Școala acțiunii”, Kerschensteiner – „Școala muncii”, de Dewey – „*learning by doing*” etc., ca să nu mai vorbim și de alți reprezentanți ai „Școlii active”). Psihologia sovietică a trebuit să aștepte conturarea „căilor” care au permis elaborarea teoriei acțiunilor mintale (intelectuale). Dintre „căile diferite” la care se referă P. I. Galperin „cea mai importantă...a constat în dezvoltarea problemelor teoretice ale psihologiei – linie principală a psihologiei sovietice, corespunzător necesității istorice de a *restructura știința psihologiei pe baza concepției materialiste, în forma ei științifică cea mai evoluată, adică pe baza materialismului dialectic și istoric* (s.n.). Fără această restructurare nu s-ar fi putut conta pe o reușită temeinică a cercetărilor concrete, lucru atestat în mod elocvent de istoria psihologiei burgheze”(P.I. Galperin, *op. cit.*, p. 279). Mai limpede nici că se poate.

Psihologia burgheză nu putea avea reușite concrete deoarece nu avea la bază materialismul dialectic și istoric. Nu conta faptul că această psihologie burgheză dăduse deja prima didactică psihologică (a lui Hans Aebli) și pe cea de a doua, denumită „învățare programată” (legată de numele lui B.F. Skinner). Reușitele acestea, ca să nu mai vorbim de altele, erau deplin conturate când P.I. Galperin și-a scris studiul la care ne referim: „Știința psihologiei în U.R.S.S.” (*Psichologicheskaya nauka v S.S.S.R.*, Moscova, 1959–1960). În timp ce alții cercetau și mergeau înainte, psihologia comunistă „restructura”. Efortul de construire a unei *psihologii ideologice* era pe cât de cronofag, pe atât de inutil, dar efortul a fost dus până la capăt având ca efect final, în România, distrugerea parțială chiar a domeniului, iar în Rusia desincronizarea profundă de progresele „altora” în domeniul psihologiei.

A doua cale, dar nu cea mai importantă, a fost, recunoaște Galperin, teoria lui L.S. Vâgotski. P.I. Galperin era, desigur, un ideolog în psihologie, ca și Vâgotski, Rubinstein sau Leontiev, dar unul mai zelos decât aceștia, căci el îi reproșează lui Vâgotski faptul că „nu și-a pus problema conținutului concret al activității psihice. Atenția îndreptată exclusiv spre mediere, spre utilizarea uneltelor și insuficienta luare în considerare a naturii și organizării sociale a muncii l-au făcut să supraaprecieze elementul tehnic al activității umane, ceea ce a avut drept consecință diversele sale devieri de la concepția marxistă asupra muncii și asupra societății...noțiunea a devenit pentru Vâgotski cheia înțelegerii structurii conștiinței, iar dezvoltarea noțiunilor a ajuns veriga conducătoare a evoluției psihicului” (P.I. Galperin, *op.cit.*, p. 280). „Intellectualismul” apare ca eroarea capitală a lui L.S. Vâgotski, care îl plasa în plin idealism pe acesta și în afara gândirii psihologice marxiste.

Este ca și când ai reproșa unui antropolog că nu se ocupă cu teoria învățării, ca și când ai reproșa logicii aristotelice că nu se ocupă cu formarea gândirii copilului. De altfel, chiar observația privind locul socialului în dezvoltarea gândirii era un abuz de interpretare. În anul 1996 a apărut o lucrare semnificativă pentru psihologia secolului XX: *The social genesis of thought* (Anastasia Tryphorne and Jaques Voneche – eds – Psychology Press), adică geneza socială a gândirii, în care se vorbește despre J. Piaget și L.S. Vâgotski, numindu-i „figuri

pivotante" ale psihologiei mondiale. Și mai departe: „ambii ajung la concluzii similare și anume: cunoștințele sunt construite în contextul unor activități materiale concrete și în context social”. Prin P.I. Galperin mai ales, L.S. Vâgotski a fost victimizat, după modelele vremii, întocmai ca și Celpanov, din nevoia negării psihologiei occidentale, căci L. S. Vâgotski criticase diferite curente psihologice, dar nu negase niciodată „psihologia capitalistă” și nu și-a imaginat-o ca fiind un fel de alchimie a cunoașterii psihologiei umane.

Dar, în fond, ce aduce nou P.I. Galperin în psihologia pedagogică prin critica lui L.S. Vâgotski? Faptul că „nu noțiunea oferă cheia pentru înțelegerea psihicului, ci activitatea cu sens” (P.I. Galperin, *op.cit.*, p. 281). Sarcina pe care și-a luat-o Galperin era analiza noțiunii de activitate, atât de cunoscută lui J. Dewey, Éd. Claparede, W.A. Lay, G. Kerschensteiner etc. El o interpretează încercând să creeze „un spațiu” nou psihologic între conceptul clasic de activitate și conceptele de acțiune și de operație elaborate de J. Piaget. P.I. Galperin, ca un strălucit reprezentant al psihologiei ideologice, îi ignoră pe primii (J. Piaget) și îl expediază pe al doilea (L.S. Vâgotski), printr-o formulă specifică ideologiei vremii, catalogându-l ca idealist. Și astfel, „teoria acțiunilor mintale” capătă un loc central în psihologia pedagogică bazată pe ideologie. Teoria acțiunilor mintale (intelectuale) a apărut, arată mai departe în studiul citat Galperin, ca o ultimă etapă a evoluției psihologiei sovietice (de fapt „ideologice”). O primă fază a constituit-o respingerea idealismului subiectiv, pornind de la curente biologizante (reactologia, reflexologia, behaviorismul, chiar psihanaliza). Urmează faza următoare (sfârșitul anilor '20 și începutul anilor '30), dominată de Vâgotski și, în sfârșit, ultima fază, dominată de „teoria acțiunii”, elaborată chiar de P.I. Galperin, în forma ei deplină, la ea contribuind și A.N. Leontiev și S.L. Rubinstein. Efortul de a dezvolta o psihologie sovietică, diferită de cea occidentală, este, de fapt, pe cât de steril pe atât de amplu, iar P.I. Galperin reprezintă una din culmile acestei direcții de evoluție a psihologiei pedagogice. Contribuțiile la psihologia pedagogică vor fi rezumate de P.I. Galperin astfel:

- Eficiența activității exterioare determină eficiența activității psihice;
- Acțiunile mintale sunt forme prescurtate ale celor exterioare;

- O sarcină poate fi accesibilă copilului la trei niveluri: în operarea practică cu obiecte, în acțiunea cu glas tare (verbalizată) sau în gând (ca acțiune interiorizată).

Reduse astfel și „filosofate”, tezele acestea nu ne spun nimic mai mult decât bunul simț pe baza căruia crease, la vremea lui, I.A. Komenski, dar și Pedagogia psihologică, „Școala activă” etc.

Pe baza unei astfel de concepții nu se putea înainta prea mult în practică și, de altfel, nici nu s-a înaintat.

IV. De la psihologia pedagogică la psihologia educației

Trecerea de la psihologia pedagogică la psihologia educației s-a făcut în România, cum am mai spus-o chiar în Introducere, printr-un Ordin MEN: Ord. nr. 3345/25.02.1999 cu privire la pregătirea inițială psihopedagogică și metodică a studenților viitori profesori. Așa s-a schimbat psihologia pedagogică în psihologia educației în învățământul superior românesc. Firesc era să se explice nu numai rațiunea schimbării, dar și noul conținut al programei. Nu s-a dat nici o explicație. Cauza era simplă: pentru mulți era doar o schimbare de terminologie, generată de alinierea noastră la Occident, unde se utiliza această denumire, Psihologia educației fiind o simplă traducere a formulării din limba engleză „Educational Psychology”.

Reținerea MEN, a Universității București și a CNEAA mai avea însă și o altă explicație: nu era limpede faptul dacă nu cumva schimbarea denumirii, respectiv trecerea de la Psihologia pedagogică la Psihologia educației avea și alte consecințe. Și avea. Într-adevăr, cele două formulări semnificau practic același lucru: psihologie aplicată la domeniul pedagogic. Problema era alta: oricât de echivalente ar fi fost cele două formulări, sub raport istoric, trecerea de la una la alta însemna un lucru foarte important și anume renunțarea la contribuția exclusiv comunistă (rusească mai ales) și preluarea celei anglo-americane. Psihologia educației era, de fapt, *o trecere de la psihologia pedagogică sovietică la psihologia pedagogică elaborată mai ales în SUA* și care obișnuia să se numească *psihologia educației*. Cele două formulări ascundeau de fapt două tipuri de acumulări în același domeniu: acumulările rusești, la care ne-am referit deja, și cele din SUA, mai ales, la care urmează să ne referim. Acestea din urmă erau mai bogate, mai

complexe și mai semnificative, dar fuseseră practic excluse din gândirea psihologică comunistă, când nu fuseseră păstrate doar ca referire critică. Psihologia pedagogică americană (psihologia educației) se constituise în mod natural, într-o variantă liberă de orice constrângere ideologică și politică, ea neavând de luptat cu nici o restricție. Iată de ce psihologia educației obligă la alt tip de abordare, la care nu se gândiseră cei care propuseseră schimbarea prin Ordinul MEN nr. 3345. Din acest motiv, va trebui să ne adaptăm expunerea la noile condiții, create peste noapte, printr-o măsură strict administrativ-politică.

Dificultatea problemei este nu numai științifică, ci și umană. Majoritatea specialiștilor în psihologia pedagogică de la noi cunoșteau, cel mult, varianta sovietică și cu totul superficial pe cea occidentală (mai ales din cauza lipsei de documentație, dar și din cauza politicii de respingere a tot ceea ce venea „de dincolo”, „de la ceilalți”, din Occident, „a barierelor mentale”). Și încă o observație: posturile de conducere în învățământ și cercetare erau ocupate de oameni care se formaseră („îmbătrâniseră”) în vechiul regim, iar reacomodarea cu Occidentul, după o jumătate de secol, nu mai era posibilă peste noapte.

Pe de altă parte, psihologia pedagogică, așa cum am văzut în capitolul precedent, nu era deloc ignorabilă, lipsită total de valoare, „simplă ideologie” etc. Meritele ei au fost reale și noi le-am redat succint și, firește, incomplet. Numai pe această bază putea deveni deplin utilă și analiza „celeilalte” contribuții, sintetizată sub denumirea de psihologia educației. Trebuia început chiar cu „delimitările”. Ceea ce am și făcut.

Delimitarea domeniului psihologia educației În *Dicționarul de psihologie* al lui P. Popescu-Neveanu, apărut în 1978, termenul „psihologia educației” nu exista. În *Dicționarul pedagogic* al lui I.A. Kairov termenul există, dar cu sensul de parte a psihologiei pedagogice, alături de psihologia instrucției. Unul dintre primele manuale de psihologie pedagogică publicat la noi, rezultatul colaborării colectivelor de psihologie de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj și de la Universitatea Al. Ioan Cuza din Iași, la care s-a adăugat contribuția A. Tucicov-Bogdan de la Universitatea din București, consideră că „temele psihologiei pedagogice pot fi împărțite în două mari grupe”... „problemele psihologice ale procesului de instrucție.... la care se adaugă problemele psihologice ale educației tinerei generații” (A. Chircev,

V. Pavelcu, Al. Roșca, B. Zorgo (col. de red.), *Psihologie pedagogică*, E.D.P., București, 1962, p. 7.)

Așa cum pedagogia se împărțea în două părți esențiale: didactica și teoria educației, psihologia pedagogică nu putea să se împartă decât tot în două părți: psihologia pedagogică a instruirii (a învățării) și psihologia pedagogică a educației sau, mai simplu: pedagogia instruirii și pedagogia educației. Exact același înțeles îl are psihologia educației și în cultura americană (Carter V.. Good (ed.), *Dictionary of Education*, McGraw, New York Company, 1959, p. 427.). În linii mari, deci, constatăm că obiectul celor două discipline este același, nu însă și problemele tratate (În pedagogia românească, lui Șt. Bîrsănescu îi revine meritul de a fi clarificat deplin relația dintre psihologia pedagogică și psihologia școlarului. El vorbește de psihologia educației sau psihologia pedagogică - vezi Șt. Bîrsănescu, *op. cit.*, p.79). „Diferențierea lor nu ține de domeniul de care se ocupă”, ci de modul în care o face fiecare. În Occident, intelectul a fost cercetat intens, inclusiv prin teste (interzise în fosta URSS), ceea ce a permis nu numai aplicații practice mai eficiente, ci și extinderea, cu mult, a ariei cercetărilor. Astfel că azi nici nu se mai pune problema abordării tuturor problemelor, ci a selecției lor în funcție de spațiul acordat cursului de „Psihologia educației” și de „perspectiva autorului sau autorilor” care îl elaborează. Altfel spus, din pricina exploziei preocupărilor în sfera educației, *nici un curs nu mai poate aborda toate tendințele*. Întotdeauna se procedează prin eliminare, reținându-se ceea ce un autor sau altul consideră că este esențial.

Astfel, Donald Ross Green, profesor asociat la Universitatea Emory, tratează în cadrul „Psihologiei educației” următoarele teme: „Studiul psihologic al învățării școlare”, „abilitățile și învățarea școlară”, „profesorii”, „elevii”, „transferul”, „legea efectului”, „motivația”, „metodele de instruire”, „educația și schimbarea atitudinală” etc., cu o bibliografie din care nu lipsesc autori ce tratează: psihologia învățării, procesul educației, psihologia diferențială, învățarea și capacitățile umane, intelectul. El face referiri la un număr de „Psihologii ale educației”, începând cu cea a lui J.S. Cronbach (1963) și continuând cu cele semnate de J.F. McDonald (1959) și E.L. Thorndike (1913).

E. Stones, de la Universitatea din Birmingham, în „Introducere în Psihologia educației”, tratează în 409 pagini, următoarele teme: „bazele învățării”, „introducere în problemele învățării”, „mecanismele învățării”, „învățarea și limba”, „învățarea și formarea conceptelor”, „învățarea în școală”, „instruirea programată”. Dar și probleme speciale, legate de procesul de instruire: „examinarea și testele”, „inteligența și testarea inteligenței”, „psihologia socială în școală” etc. (E. Stones, *An Introduction to Educational Psychology*, Methuen, London, 1966.)

Același E. Stones, într-o altă lucrare de „Psihologia educației” (de fapt o culegere de texte elaborate de un mare număr de specialiști (între care notăm: E. Sapir, A.R. Luria, L.S. Vâgotski, J. Piaget, R.M. Gagné, E.R. Hilgard, J.S. Bruner, D.N. Bogiavlenski și N.A. Mencinskaia, B.F. Skinner, A.N. Leontiev și P.I. Galperin, R. Glaser etc.) schimbă tematica și tratează: „Gândirea, limba și învățarea, teoria învățării și practica instruirii”, „aplicații la problemele instruirii școlare”, „învățarea programată”, „eșecul în învățare”, „evaluarea învățării” etc. (E. Stones – coord., *Readings in Educational Psychology*, Methuen, London, 1970).

O lucrare de sinteză și de prestigiu, datorită colaborării unui număr mare de psihologi de seamă (P.E. Vernon, H.J. Butcher, H.J. Eysenk etc.), editată de W.D. Wall și V.P. Varma, în 1972, se ocupă cu analiza unor teme de genul: conceptele de aptitudine și capacitate, dezvoltarea operațiilor gândirii, personalitatea și învățarea etc. (W. D. Wall, V. P. Varma, *Advances in Educational Psychology*, University of London Press, 1972.)

Noi înșine a trebuit să optăm pentru un curs care selectează din ceea ce există doar ceea ce considerăm că este util contextului nostru cultural postcomunist. Axa lui principală va fi *deschiderea spre practica școlară a „Psihologiei educației”, pornind de la sinteza „Psihologiei pedagogice”, așa cum a fost ea înțeleasă în perioada comunistă, cu „Psihologia educației”, elaborată în Occident (mai ales în SUA).*

În cadrul Psihologiei educației au apărut primele didactici psihologice. Precursori sunt: S.L. Pressey, H. Aebli și alții. Cea mai importantă contribuție a fost adusă de B.F. Skinner sub denumirea de „învățare programată”. Aceasta din urmă conține în germene toate capitolele din curriculum-ul modern, adică: obiective operaționale,

conținuturi detaliate în secvențe, evaluarea capabilă să dea indicii precise despre atingerea obiectivelor. În acest capitol s-a urmărit drumul parcurs de psihologie până la didactica psihologică, în general. Pasul următor va continua în direcția elaborării didacticii intelectului specific, adică până la a preciza ce capacități intelectuale ar trebui însușite în „pașii skinnerieni” sau în secvențele curriculare. Dar începutul a fost făcut. B.F. Skinner nu va ezita să spună în 1968: „Puțini oameni dintre cei care ar dori astăzi să amelioreze educația așteaptă ajutor de la „metodologia” pedagogilor. Eșecurile din trecut arată însă că nu este absolut zadarnic să-i înveți pe profesori meseria lor, ci numai că acest lucru nu a fost făcut bine” (B. F. Skinner, *Revoluția științifică a învățământului*, E.D.P., București, 1971, p. 213.)

V. Intelectul specific și problema construirii anticipate a intelectului dezirabil

Didactica psihologică este parte a psihologiei educației, deoarece, *în formă deplin conturată*, a apărut în cadrul concepției despre învățare pedagogică în SUA, adică în acea țară în care chiar termenii de pedagogie sau psihologie apar rar și sunt înțeleși cu dificultate. Didactica psihologică a lui B.F. Skinner se va numi învățare programată, ceea ce, în ordinea psihologiei educației, era cu totul firesc. Cu o remarcă, esențială: învățământul programat era o didactică psihologică riguroasă, în măsura în care se referea la modul de a gândi experimental predarea oricărui obiect de învățământ. Dar și o didactică psihologică aplicată, deoarece se referea la un anumit obiect de învățământ sau, mai simplu, o didactică specială, diferită de metodică prin rigoare experimentală. Este motivul pentru care, intrând în școală, didactica psihologică va genera un adevărat conflict cu vechea pedagogie și cu metodică – atât de departe de ideea tehnologiilor didactice experimentale. În țara noastră, acest conflict apare chiar de la început. Anii '60 l-au cunoscut din plin, iar anii '70 au sfârșit prin a consfinți eliminarea gândirii didactice riguroase, de altfel, psihologia în întregime va sfârși prin a fi eliminată din sfera cercetării, la început prin unirea fostului Institut de psihologie al Academiei Române cu Institutul de Științe Pedagogice și apoi prin desființarea totală a noii instituții la începutul anilor '80, din motive ideologice. Cercetătorii au

fost trimiși – ca pedeapsă – pe posturi de muncitori necalificați în diferite domenii (nu s-au putut salva nici cei cu statute politice mai înalte, și acestora li s-a schimbat profesia devenind marginali în diferite domenii).

Revenind la conflictul dintre didactica psihologică aplicată, didactica diferitelor domenii sau tehnologiile didactice și metodică diferitelor obiecte de învățământ, ar mai trebui făcute câteva precizări. Este adevărat că didactica psihologică (în varianta aplicată) privește un anumit obiect de învățământ, ca și metodică, dar *în vreme ce prima este experimentală, cealaltă este empirică, redusă la acumularea experienței practice. Faptul că este experimentală oferă didacticii psihologice aplicate o superioritate incontestabilă de la început, căci, acest fapt asigură progresul instruirii controlat și continuu.*

Spre deosebire de psihologia pedagogică, disciplină care nu s-a dovedit capabilă să fie o alternativă eficientă la metodică actuală, psihologia educației, prin didactica psihologică și prin didactica fiecărui obiect de învățământ, a creat premisele subordonării experienței empirice, (concentrată în metodici) și chiar integrarea ei în știință, adică în psihologia educației.

Abia acum, în acest context, cuceririle anterioare ale psihologiei încep să capete o importanță deosebită. Programările skinneriene porneau de la obiective, dar aceste obiective cuprindeau inevitabil două componente: informații și aspecte formative – capacități ale intelectului. În felul acesta, istoria intelectului, cercetarea lui prin teste, intelectul specific fiecărui domeniu etc. devin componente firești ale psihologiei educației. O istorie a intelectului uman devine astfel necesară.

1. **Scurtă istorie a intelectului uman.** L.S. Hearnshaw (*The concepts of aptitude and capacity*, în: W. D. Wall and V. P. Varma (eds.), *Advances in Educational Psychology*, University of London Press, 1972, p. 21) face o istorie a intelectului începând cu Aristotel, iar concluziile la care ajunge merită toată atenția. Omul deplin era cel ce reușea să-și realizeze potențele sau puterile spirituale, în primul rând în sfera rațiunii, esența omului fiind raționalitatea.

Dar, istoria continuă, cultura greacă este preluată de romani. Potențele de care vorbea Aristotel (potențe sau puteri), devin *facultăți*

la Cicero (*facultas* = putință, ușurință, putere). Suetonius vorbește chiar de *facultas dicendi* (ușurința la vorbă). Cam același înțeles îl are și cuvântul *intelligentia* (pricepere, înțelegere), *intelligere plus quam ceteros* (a înțelege mai mult decât alții). Cuvântul intelect provine din *intellectus*, care la Seneca are și sensul de inteligență, minte. La Quintilian *intellectus* e utilizat și cu sensul de înțeles: *Intellectu carere* (a fi lipsit de înțeles).

Am insistat asupra „momentului latin” al evoluției vocabularului psihologic mult mai mult decât o face Hearnshaw deoarece apare limpede lipsa de precizie a termenilor. „Potențele” de care vorbește Aristotel sunt traduse pur și simplu de Cicero prin cuvântul *facultas*, la Suetoniu sensul cuvântului *facultas* se amplifică cu unul nou – „ușurință” de a face ceva, adică aptitudine în limbaj modern (înțelesul acesta îl găsim și la Cicero). *Facultas* are același sens ca și *intelligentia*, dar și ca *intellectus*.

Scolastica medievală aduce o contribuție importantă la clarificarea conceptelor legate de viața spirituală a omului. Toma din Aquino va relua conceptul aristotelic de potență sau putere a sufletului într-o traducere directă (*potentiae animae* și nu *facultas* ca Cicero). Aquino vorbește despre unitatea spiritului (sufletului), dar și de ansamblul potențelor umane pe care acesta le unifică și domină. Spiritul este, desigur, unul, dar potențele mai multe. Unificarea și dominarea lor presupune organizare și ierarhie, ceea ce este un alt mod de a exprima ceea ce Spearman va numi mai târziu factorul G, reprezentând o energie mentală generală și factorul S, implicat în activități specifice, particulare. Teoria bifactorială a lui Spearman (factorii G și S) pare, în adevăr, conturată pe deplin în gândirea scolastică.

Tot în ordine istorică, concepția despre intelect a scolasticilor a pătruns în culturile vernaculare (locale) prin preoți, care aparțineau nu numai catolicismului universal, ci și culturilor specifice în care ei slujeau. Din acest motiv, terminologia „explodează” și devine de uz curent în cele mai diferite contexte. Cuvinte ca *faculté*, *ability*, *capacité*, *vermögen*, *fähigkeit*, *abilità* etc. vor fi termenii întâlniți curent în cele mai diferite culturi europene cu același înțeles.

Dar, dacă nu prea știm ce sunt conceptele amintite, comportamentele pe care le generează sunt însă „la vedere” și, în principiu,

măsurabile. Aceste „măsuri” urmăresc, firește, scopuri practice, în două feluri: prin referiri la factorul G, cercetat de Spearman, sau anumiți factori specifici – factorul S. Un scurt istoric al acestor preocupări îl găsim în Anne Anastasi dar analiza acestei probleme ar presupune un spațiu mult prea mare și ne-ar îndepărta puțin de la intențiile cursului de față. Vom face doar câteva remarci: natura intelectului uman este socială, cum a demonstrat-o L.S.Vâgotski și, după el mulți alți gânditori, inclusiv oamenii de știință preocupați de antropologia culturală (Ruth Benedict, M. Mead etc.), psihologia istorică (Fr. Braudel etc.) sau de istoria socială a vârstelor (N. Radu).

Există un individ care gândește, dar și o societate care gândește (*thinking society*), gândirea individuală este un reflex al celei sociale, chiar dacă, în altă perspectivă, societatea care gândește este formată inevitabil din indivizii care gândesc. Din acest motiv, gândirea apare adesea ca un *construct cultural* (faptul este evident în gramatică, matematică, logică).

Cercetarea prin teste a intelectului s-a dovedit utilă în întreprinderi, în armată și în școală, încât negarea „măsurii” și a utilității ei practice este o eroare pe care a comis-o psihologia comunistă în general și cea pedagogică nu a făcut excepție.

Cercetările de didactică psihologică – mai recente – au dus la progrese importante în cunoașterea intelectului specific fiecărui domeniu, profesii etc., iar faptul acesta are o importanță majoră pentru învățământ.

Vom reda sintetic conținutul acestei teorii:

1. Există un intelect general (nespecific) al omului, al tuturor oamenilor, cel ce asigură comunicarea rațională dintre oameni. El a fost cercetat, sub diferite aspecte de Spearman, Binet, Cattell etc.

Intelectul general (nespecific) este „trunchiul comun” al intelectului tuturor oamenilor. El este generat de intelectul obiectivat al înaintașilor în diferite produse culturale (termenul cultură este luat în sens general, de opus naturii). În acest sens, fiecare obiect cultural este o componentă a întregii psihologii materializate în produsele culturii pe care „urmașii” o preiau de la „înaintași” la modul cel mai general. Această preluare la nivel general face posibilă comunicarea între toți oamenii – o comunicare deplină la nivelul nevoilor obișnuite ale oamenilor trăitori în aceeași epocă istorică.

2. Există și un intelect specific, cel care se adaugă celui general (nespecific) și care exprimă faptul că grupuri diferite de oameni s-au specializat în anumite domenii (în școală le corespund obiectele de învățământ).

Intelectul specific a ajuns atât de evident azi din pricina împingerii la extrem a specializărilor. Problema aceasta nu exista în societatea tribală, nici în cea sclavagistă, dar azi, specializarea merge până la vocabular specific, până la metalimbaj.

La intelectul specific s-a ajuns printr-un proces îndelungat de evoluție culturală, care a produs modele diferite de gândire evidente azi, mai ales în relația „experti și novici”. Legat de acest proces special de transmitere, se pune problema trecerii de la formarea spontană, la conștientizarea specificului acestui intelect și trecerea lui în teoria învățării și în programe didactice.

3. Orice intelect – general sau specific – se formează prin învățare, prin interiorizarea experienței mentale existente în societate. Dar în vreme ce intelectul general se formează, în mare măsură, spontan, cel special *numai prin școlarizare îndelungată*.

Din acest punct de vedere, fiecare domeniu: matematică, logică, filozofie, gramatică, limba maternă etc., constituie un intelect specific obiectivat și școala are ca sarcină interiorizarea lui. Face acest lucru cât poate, se înțelege. Pe unii copii îi duce până la stadiul de expert, pe alții îi lasă „pe drum”.

4. În măsura în care un ciclu școlar devine „de masă”, el adaugă la intelectul general importante elemente care aparținuseră cândva numai intelectului specific. Așa, de exemplu, problemele de istorie (ale țării proprii și ale lumii) nu făceau altădată parte din experiența intelectuală a tuturor. Abia în vremea noastră și doar în anumite țări, această experiență este comună oamenilor care au încheiat ciclul primar și se expun mass-media. Se înțelege faptul că, generalizarea ciclului gimnazial (și al celui liceal) a îmbogățit mult intelectul general, lăsând pe seama celui specific alte etaje ale evoluției cunoașterii – mai înalte.

5. Vechile teorii ale învățării și didactica nu s-au preocupat sistematic de „interiorizarea intelectului”, de trecerea de la intelectul obiectivat la cel reflectat. Nici intelectul general și nici cel specific nu au fost în atenția teoriilor clasice ale învățării decât cu totul episodic.

Descoperirile realizate de I.P. Pavlov, B.F. Skinner, J. Piaget etc. nu aveau în vedere „didactica” decât accidental.

Scopul lor era punerea în evidență a „mecanismelor generale ale învățării” și multe din realizările gânditorilor amintiți sunt cu totul de excepție. Așa, de exemplu, reflexul condiționat a lui I.P. Pavlov reprezintă și „cel mai simplu fapt de învățare”, unul din cele fundamentale, dar ceea ce a urmărit prin el I.P. Pavlov nu a fost elaborarea unei didactici noi, ci pătrunderea în „tainele activității nervoase superioare”. Ca instrument de cercetare, reflexul condiționat a generat o știință – A.N.S. (Activitatea nervoasă superioară) și nu o didactică.

6. Teoriile clasice ale învățării rămân un prim nivel de elaborare a teoriilor învățării în general. Ele vor continua să fie dezvoltate, cu un dublu scop. Cel inițial – cunoașterea prin ele a modului de funcționare a creierului. Dar și cu un al doilea: acela de a descoperi noi mecanisme fundamentale de învățare, utile pentru o didactică a viitorului.

Al doilea aspect a apărut ca vital pentru cunoașterea posibilităților în general ale creierului, deoarece epoca post-industrială vine și cu masive cerințe noi și cu situații imprevizibile. De aici, nevoia de a exploata resurse necunoscute ale creierului. Ipoteza existenței lor este cu totul justificată. În fond, creierul este produsul evoluției universului, psihologia umană pe care o „fixează” este doar un produs istoric, al istoriei omului (de câteva zeci de mii de ani, în forme cunoscute și semnificative pentru istorie). Îmbinarea potențelor cosmice, a potențelor „hardului biologic”, la care s-a ajuns printr-o evoluție incomparabil mai lungă decât cea a culturii umane, cu softuri didactice sofisticate, rămâne o mare problemă a teoriilor învățării și a devenit azi complet deschisă.

7. Dacă există un intelect specific, apărut ca urmare a unui drum lung de evoluție a științelor, se justifică încercarea de a elabora *o nouă generație de teorii ale învățării*.

a. *O primă regulă a oricărei teorii a învățării intelectului specific ar fi formarea corectă a conceptelor respective, proprii fiecărui domeniu. Regula formării conceptelor ține de teoria învățării intelectului specific și aici îi este locul chiar dacă preocuparea se justifică și în cadrul psihologiei generale.*

Realizarea sarcinii de a învăța corect conceptele specifice presupune *un algoritm*, adică pași necesari și acceptabili pentru a

ajunge la scopul propus. Se înțelege faptul că acești pași (care formează algoritmul) trebuie să țină seama de o serie de cerințe ale specificului gândirii copilului, de faptul că el vine adesea pentru prima oară în contact cu unele informații și deci nu are unde integra „noul”, de faptul că trebuie să se învețe, odată cu conceptele, structura în care ele trebuie să se lege.

b. *A doua regulă a oricărei teorii a învățării intelectului specific este construirea cu ajutorul conceptelor învățate a însăși structurii intelectului specific, a „organului funcțional” cum ar fi zis A.N. Leontiev.* În absența intenției formative a structurii intelectului specific, chiar dacă se vor însuși conceptele, ele vor funcționa izolat. În cel mai bun caz, vom avea tabloul unui comportament mental de genul celui cunoscut în învățarea limbii străine. Individul cunoaște cuvinte, dar nu poate vorbi, cel mult traduce. Și, adevărul este că în cazul unor obiecte ca: gramatica, matematica, limbile străine (și altele) ne confruntăm mereu cu tabloul următor: concepte izolate, însușite, eventual, bine, dar departe de a fi integrate în structura conceptuală a domeniului.

Se înțelege faptul că, *dacă o structură conceptuală nu este formată, ea trebuie să constituie o preocupare a învățării cu fiecare concept.* Cu totul alta este situația când această structură este interiorizată deja. În acest al doilea caz, *noul concept se integrează ușor în structura existentă, oferind valențele proprii și legându-se cu cele compatibile ale altor structuri.*

c. *O structură de intelect specific nu funcționează niciodată într-un vid psihologic.* Existența lui, nu numai că nu anihilează pe cel general (intelectul general), dar chiar îl potențează pe diferite căi: ridicarea nivelului inteligenței generale, preluarea unor modele de gândire superioare și transferarea lor la nivelul intelectual general, amplificarea logică și informațională a intelectului general până la nivelul la care grupuri mari de indivizi încep să capete caracteristici intelectuale comune noi.

Invers: intelectul general ajută formarea și integrarea intelectului specific oferindu-i operații ale gândirii sau capacități nespecifice (analiza, comparația, abstractizarea etc.), care se aplică domeniului care generează intelectul specific și care ajută mult la însușirea lui.

Pentru a se putea realiza transferul de la intelectul general, la cel specific și invers este nevoie de antrenamente speciale care fac parte integrantă din teoria învățării intelectului specific.

d. *Învățarea intelectului specific presupune însușirea de informații specifice, interiorizarea unor concepte specifice, organizarea lor într-o structură și integrarea acesteia în intelectul general.* Dar, mai presupune ceva: abordarea instrumentală a concretului, a problemelor de specialitate în primul rând. De fapt, *intelectul uman nu vine nud în fața unei sarcini, fie ea și întâmplătoare.* El vine cu *instrumente mentale*, de fapt cu structuri care stochează numeroase modele de rezolvare a acestora, sau utile pentru a construi noi modele și structuri.

2. De la intelectul specific la problema construirii intelectului dezirabil anticipat. Problema „construirii” unui intelect pornind de la ipoteze cu totul noi a apărut în ultimele decenii și ea a fost analizată pe larg de Mircea Radu într-o lucrare specială (Mircea Radu, Nicolae Radu, *Reciclarea gândirii*, Ed. Sigma, București, 1991). Se pornește de la constatarea făcută de Eckart Scheerer, că știința cogniției, în varianta ei modernă, își are începuturile în SUA și este încă în curs de instituționalizare. Termenul „construirea intelectului”, chiar în cadrul intelectului specific unui anumit domeniu, ne pune în fața unei probleme didactice complet noi și nebănuite. Se înțelege faptul că de la teoria generală a intelectului, cu care nu este mare lucru de făcut în învățarea modernă a unui anumit obiect de învățământ (și a unei științe), și până la o teorie a intelectului specific unui domeniu, distanța este mare și esențială pentru psihologia educației și teoria curriculum-ului, dar de la teoria intelectului specific unui anumit domeniu și până la variantele dezirabile și posibile, deoarece experții fiecărui domeniu diferă ca variantă de gândire între ei (uneori foarte mult), distanța este la fel de mare. Dar, o distanță și mai mare este între varianta dezirabilă și intelectul specific „de dincolo” de experți, în *ideea anticipării unor evoluții și a grăbirii lor* prin construirea cu anticipație a intelectului specific util unor dezvoltări certe ale unui anumit domeniu.

Modalitățile practice de lucru nu le vom aborda. Ne mărginim să mai facem doar câteva precizări.

De la intelectul specific, la cel construit ca variantă a acestuia și, mai departe, la cel „de dincolo de experți”, adică la cel care *anticipează*

o anumită dezvoltare, distanța este mare. În analiza acestei probleme depășim psihologia cognitivă (nu și pe cea a educației) în direcția a ceea ce în SUA se cheamă *cognitive-science* (știința cogniției) care este: *studiul principiilor pe baza cărora entitățile inteligente interacționează cu mediul lor*. Specificitatea mediului poate fi și virtuală, anticipată, de unde și posibilitatea unei teorii a „intelectului anticipat”. Știința cogniției, în acest înțeles, apare pentru Scheerer (profesor de psihologia cogniției și director la Institutul de știința cogniției al Universității din Oldenburg – Germania) ca nouă. Termenul a fost introdus de Longuet – Higgins în 1973, în 1977 apare Cognitive – Science, în anii '80 se dau primele definiții, după care dezvoltările sunt explozive în cadrul cărora un loc central îl ocupă descrierea capacităților mintale: structuri, funcții, conținut, caracteristica proceselor mintale din sistemele vii.

BIBLIOGRAFIE OBLIGATORIE

1. Nicolae Radu, Laura Goran, Angela Ionescu, Diana Vasile, *Psihologia educației*, București, Editura Fundației România de Măine, 2001.

BIBLIOGRAFIE FACULTATIVĂ

1. Landsheere, G. de, *Istoria universală a pedagogiei experimentale*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
2. Radu, M., Radu, N., *Reciclarea gândirii*, Editura Sigma, București, 1991.
3. Radu, N., *Învățare și gândire*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1976.