



dr., prof. univ., Universitatea din București;
ORCID: 0000-0001-8080-564X

Sorin CRISTEA

Modele de educație. Performanța și starea de bine în școală

CZU 37.091 | <https://doi.org/10.67684/dp.2026.157.13>

Rezumat: Paradigmele afirmate în istoria pedagogiei promovează modele de educație/instruire afirmate teoretic și/sau practic, în diferite epoci: 1) epoca premodernă (secolele XVII-XVIII) – magistrocentrismul; conformitatea educației cu natura abstractă, divină sau concretă, care

este bună, dar pe care societatea o corupe; 2) epoca modernă (secolul XIX – prima jumătate a secolului XX) – psihocentrismul/centrarea pe cerințele psihologice ale educației și ale educatului; sociocentrismul/centrarea pe cerințele sociale ale educației și ale educatului; 3) epoca postmodernă (a doua jumătate a secolului XX – secolul XXI) – tehnocentrismul/centrarea educației/instruirii asupra obiectivelor concrete/operaționale ale lecției etc.; curriculumul/proiectarea curriculară centrată asupra obiectivelor generale și specifice ale instruirii, construite la nivelul interdependenței dintre cerințele față de educație și educat: psihologice (definite în termeni de competențe) și sociale. Performanțele și starea de bine pot fi identificate la nivelul fiecărei activități concrete (lecție etc.), operaționalizată în funcție de competențele situate în zona obiectivelor specifice, cognitive (care vizează înțelegerea cunoștințelor, aplicarea lor în rezolvarea de probleme, analiza și sinteza problemelor rezolvate; evaluarea critică internă și externă) și noncognitive, afectiv-motivaționale și volitiv-caracteriale, mai greu de evaluat în condiții de receptare, implicare (pozitivă sau negativă), valorizare, asumare, interiorizare.

Cuvinte-cheie: curriculum/proiectare curriculară; epoca istorică premodernă, modernă, postmodernă; modele de educație/instruire; paradigmele afirmate în istoria pedagogiei; performanțele și starea de bine la nivel de taxonomii ale obiectivelor cognitive și ale obiectivelor din domeniul socioafectiv.

Abstract: The paradigms affirmed in the history of pedagogy promote models of education/training affirmed theoretically and/or practically, in different eras: 1) Premodern Era (17th-18th centuries) – magistrocentrism; the conformity of education with the abstract, divine, or concrete nature, which is good, but which society corrupts; 2) Modern Era (19th century – first half of the 20th century) – psychocentrism/focusing on the psychological requirements of education and the educated; sociocentrism/focusing on the social requirements of education and the educated; 3) Postmodern Era (second half of the 20th century-21st century) – technocentrism/focusing on the concrete/operational objectives of the lesson etc.; curriculum/curriculum design focused on the general and specific objectives of training, built at the level of interdependence between the requirements towards education and the educated: psychological (defined in terms of skills) and social. Performance and well-being can be identified at the level of each concrete activity (lesson etc.), operationalized according to the competencies, located in the area of specific objectives, cognitive (aiming at understanding knowledge, applying it in problem solving, analyzing and synthesizing solved problems; internal and external critical evaluation) and non-cognitive, affective-motivational and volitional-characteristic, more difficult to evaluate in conditions of reception, involvement (positive or negative), valorization, assumption, internalization.

Keywords: curriculum/curriculum design; premodern, modern, postmodern historical era; education/training models; paradigms affirmed in the history of pedagogy; performance and well-being at the level of taxonomies of cognitive objectives and objectives in the socio-affective domain.

Paradigmele afirmate în istoria pedagogiei promovează modele de educație care anticipează atingerea unor competențe și performanțe proiectate curricular la nivel de obiective generale și specifice și de obiective concrete (operaționale), exprimate psihologic în plan cognitiv și noncognitiv și social în termeni de conținuturi de bază (teoretice și aplicative), care oferă o imagine semnificativă despre ceea ce poate să reprezinte „starea de bine” a elevului și a școlii ca organizație care învață în cadrul specific procesului de învățământ, realizat și dezvoltat în context deschis.

În această perspectivă, putem identifica *modele de educație* afirmate în epoca istorică premodernă, modernă și postmodernă.

1. *Epoca premodernă* (secolele XVII-XVIII). *Modelul magistrocentrist*, dominant la nivel practic = centrarea educației/instruirii pe acțiunea educatorului de instruire dirijistă, unilaterală, autoritară; la nivel teoretic, putem semnală modelul educației centrată asupra naturii educatului: abstractă/creație divină (Comenius, *Didactica magna*, 1657); concretă, care este bună, dar pe care societatea o corupe (Rousseau, *Emile sau despre educație* 1762).

2. *Epoca modernă* (secolele XIX-XX):

2.1. Perioada modernă timpurie (secolul XIX):

A. *Modelul fundamentării filosofice* (etice) a educației (Herbart, *Pedagogia generală*, 1806; *Prelegeri pedagogice*, 1835);

B. *Modelul fundamentării psihologice* a educației, aplicat la nivel de: a) învățământ primar (Pestalozzi, *Cum își învață Gertrude copiii*, 1801); b) învățământ preșcolar (Froebel, *Educația omului*, 1826); c) lecție (Herbart, *treptele formale ale lecției/claritatea, asocierea, sistema, metoda*, fixate în capitolul despre învățământ, conceput ca „învățământ educativ” (*Prelegeri pedagogice*, 1835)).

2.2. Perioada modernă matură (prima jumătate a secolului XX):

A. *Modelul psihocentrist* = centrarea educației/instruirii pe resursele psihologice ale copilului; este dezvoltat de reprezentanții pedagogiei psihologice (Binet, *Idee moderne despre copii*, 1909; Meumann, *Prelegeri introductive în pedagogia experimentală și bazele ei psihologice*, vol. I-III, 1911-1915) și ai curentului *Educația Nouă* (Montessori: *Casa copiilor*, 1907, 1909; Claparède: *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, 1905; *Educația funcțională*, 1931; Ferrière, *Școala activă*, 1922).

B. *Modelul sociocentrist* = centrarea educației/

instruirii pe cerințele societății valorificate prin „socializare metodică” (Durkheim, *Educația și sociologie*, 1922), în diferite variante, în și pentru colectiv (Makarenko), în condiții de producție (Cousinet) etc.

3. *Epoca postmodernă* (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent):

A. *Modelul curricular*, inițiat în epoca modernă (Dewey, *Copilul și curriculumul*, 1902), evidențiază diferența dintre conținutul științific necesar în proiectarea programei școlare și conținutul transpus pedagogic în funcție de resursele psihologice și sociale ale celui ce învață); Bobbitt: *Curriculumul*, 1918; *Cum elaborăm curriculumul*, 1924/centrarea educației/instruirii pe obiective, definite psihologic în termeni de aptitudini, realizate pe termen scurt, mediu și lung, în context formal și nonformal.

B. *Modelul tehnocentrist* = centrarea instruirii pe obiectivele concrete (operaționale) ale lecției (Mager) în condiții de învățare programată (Skinner) și de învățare deplină (Carroll, Bloom), în a doua jumătate a secolului XX (Jean-Marc Gabaude, Luis Not, 1988; Marguerite Altet, 1998).

C. *Modelul proiectării curriculare*: rațională (Tyler, *Principii de bază ale curriculumului și ale instruirii*, 1949), în perspectiva educației permanente (Bloom, *Taxonomia obiectivelor educației. Domeniul cognitiv*, 1956, 1971; De Landsheere, *Definirea obiectivelor educației*, 1976; D'Hainaut, *Liniile de forță ale elaborării unui curriculum*. În: D'Hainaut, coordonator, *Programe de învățământ și educație permanentă*, 1979), a constructivismului sociocultural lansat de Vîgotski în anii 1930, dezvoltat de Bruner, în anii 1960 (*Pentru o teorie a instruirii*, 1970), reconceptualizat prin studiul „experienței educaționale” (individuale/biografice, autobiografice; sociale/comunitare, culturale, politice, economice, artistice, filosofice, teologice), realizat: regresiv, „pentru a observa funcționarea trecutului”, și progresiv, pentru „a imagina viitorul”; analitic, pentru „descrierea prezentului prin intermediul conceptualizării” și sintetic, pentru a realiza „o imagine integratoare a condițiilor trecute, prezente și viitoare, conceptualizate într-un tot unitar”.

Analiza instruirii din perspectiva paradigmei curriculumului evidențiază structura de bază a instruirii dezvoltată la nivel de organizare, planificare și realizare-dezvoltare, ordonată normativ prin principiile generale, specifice și operaționale susținute teoretic și practic.

Structura de bază		
Corelația: Profesor – Elev; Informare – Formare pozitivă; Evaluare – Autoevaluare		
Principiul: Comunicării; Cunoașterii; Creativității inovatoare-pedagogice		
Structura de organizare	Structura de planificare	Structura de realizare-dezvoltare
Organizare: frontală, microgrupală, individuală, combinată	– Obiectivele – Conținuturile de bază – Metodele didactice – Strategiile de evaluare	– Predarea (comunicarea mesajului didactic) – Învățarea – Evaluarea
Principiul organizării frontale, microgrupale, individuale, combinate	Principiul: – Stabilizării la nivel de obiective și conținuturi de bază – Flexibilizării la nivel de metode și de evaluare	Principiul: – Interdependenței predare-învățare-evaluare – Evaluării continue, formative
Principiile didactice/operaționale la nivelul lecției etc.		
– Orientarea formativă pozitivă – Esențializarea – Sistematizarea – Accesibilizarea	– Participarea eficientă – Conexiunea între cunoașterea intuitivă și cea logică – Conexiunea dintre teorie și practică – Reglarea-autoreglarea activității	

Modelele de educație/instruire, afirmate istoric, pot fi analizate din perspectivă: teleologică, normativă și metodologică, praxiologică, necesară pentru a evidenția și confirma valoarea paradigmei curriculumului/curriculare [7].

I. *Perspectiva teleologică* este construită în funcție de scopul general proiectat:

1) *transmiterea dirijistă* de cunoștințe constituite/*Modelul magistrocentrist*, promovat de paradigma magistrocentristă, în epoca premodernă (secolele XVII-XIX);

2) *valorificarea resurselor psihologice* ale elevului și ale educației/*Modelul psihocentrist*, promovat de paradigma psihologică/psihocentristă, în epoca modernă (secolele XIX-XX);

3) *valorificarea resurselor sociale* ale elevului și ale educației prin *socializare metodică*/*Modelul sociocentrist*, promovat de paradigma sociologică/sociocentristă, în epoca modernă (secolele XIX-XX);

4) *valorificarea capacității de învățare* a elevilor angajată în realizarea obiectivelor concrete ale activității/*Modelul tehnocentrist*, promovat de paradigma tehnocentristă, în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent);

5) *valorificarea capacității de învățare* a elevilor la nivelul optimizării resurselor cognitive și noncognitive/*Modelul constructivist*, susținut structural-genetic (Piaget) și sociocultural (Vîgotski, Galperin, Bruner), promovat de paradigma constructivistă, în epoca modernă și postmodernă (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent);

6) *valorificarea obiectivelor generale, specifice și concrete* ale activității, la nivelul interdependenței pedagogice dintre cerințele față de educație/instruire și educat (elev etc.), psihologice (exprimate în termeni de competențe) și sociale (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate de societate), angajate în formarea-dezvoltarea optimă a elevilor/*Modelul curricular*, promovat de paradigma curriculumului, în societatea postmodernă (contemporană) (din a doua jumătate a secolului XX până în prezent).

II. *Perspectiva normativă și metodologică* este construită în funcție de valorile-normă ale educației/instruirii) (principiile educației/instruirii) și de valorile-mijloc (conținuturile și metodologia educației/instruirii), afirmate în epoca:

1) *premodernă*, valoarea-normă a conformității educației cu natura ideală, perfectă (Comenius) sau concretă, pozitivă (pe care societatea o corupe) (Rousseau), contrazisă în practica instruirii de valorile-mijloc dirijiste, autoritare, impuse de paradigma magistrocentristă;

2) *modernă*, valoarea-normă a curriculumului, anticipată de Dewey (la granița dintre secolele XIX și XX), prin evidențierea interdependenței necesare între cerințele de dezvoltare psihologică (a elevului) – socială (a societății), exprimată prin definirea finalităților educației (idealul educației democratice, scopurile pedagogice pozitive), contrazisă pe tot parcursul secolului XX (uneori și în prezent) de valorile-mijloc impuse ideologic în practica instruirii prin orientări unilaterale de tip psihocentrist (centrarea pe copil etc.) sau sociocentrist (centrarea pe anumite cerințe economice, politice, tehnologice, comunitare, naturale ale societății);

3) *postmodernă*: în plan teoretic, valoarea-scop, este în concordanță cu valorile-normă și valorile-mijloc; în practica instruirii, valoarea-scop și valoarea-normă a curriculumului, conceput ca proiect global și deschis, sunt contrazise uneori prin valorile-mijloc care întrețin – din diferite cauze politice sau economice, vizibile sau invi-

zibile – tendința de fărâmițare a planului de învățământ și a programelor școlare etc.

Modelele de instruire, raportate la paradigmele pedagogiei, afirmate istoric, pot fi analizate din perspectivă normativă și metodologică, în funcție de valorile-normă (care susțin normativitatea instruirii) și de valorile-mijloc (conținuturile și metodele de predare-învățare-evaluare), dependente de valorile-scop (idealul, scopurile generale, strategice; obiectivele generale, specifice și concrete ale activității de educație/instruire), aflate la baza construcției oricărui proiect curricular (plan de învățământ, programe/manuale/auxiliare – școlare; lecție etc.).

III. *Perspectiva praxiologică* este construită în funcție de acțiunile didactice promovate predominant în cadrul activității de instruire, cu argumente de ordin paradigmatic, metodologic sau pragmatic:

- 1) *Comunicare*: a) tradițională – unidirecțională; b) modernă – interactivă, în condiții de conexiune inversă; c) postmodernă – prin resursele tehnologice ale informaticii (învățământul deschis la distanță; învățământul multimedia, e-learning etc.);
- 2) *Procesare a învățării*: a) internă – de tip: euristic; operațional; „învățare deplină”; b) externă – de tip: algoritmic; învățare programată; învățare prin îndeplinirea obiectivelor concrete; învățare asistată de calculator;
- 3) *Organizare a situațiilor de învățare*, prin: interacțiunea ecologică învățare-mediul; raportarea la condițiile ierarhice ale învățării; confruntarea cu „varietatea nelimitată” a problemelor simple/complexe, precise/imprecise, deschise/închise, de ordin docimologic; cognitiv, afectiv, psihomotor; social, individual, mixt;
- 4) *Construcție a situațiilor de învățare*, favorabile clasei/microgrupului/elevului în condiții de învățare, prin: receptare, cercetare și descoperire, transfer, intercomunicare, exersare, evaluare continuă; analiză de situație; abordare prioritar didactică, etnografică, sociopedagogică, psihologică, experimentală, comunitară (locală, regională, națională, internațională);
- 5) *Învățare socială*, în condiții de: a) mediere socială; b) provocare și rezolvare a conflictelor sociocognitive (în spirit constructivist, structural-genetic/Piaget și sociocultural/Vîgotski, Bruner); c) organizare socială a învățării, prin cooperare, creare de situații competitive; perfecționare a „rolului profesorului în situațiile sociale de învățare”;
- 6) *Valorificare a informației*, la nivel de: a) procesare conștientă; b) conceptualizare prin operații logice; c) formalizare grafică, iconică, verbală; d) utilizare interiorizată (prin conceptualizare și formalizare), aplicată în context deschis, în condiții de transfer (intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar,

transversal) și de exprimare creativă, inovatoare;

- 7) *Convertire pedagogică a teoriilor psihologice ale învățării*, realizată prin: condiționare, constructivism, (structural-genetic, sociocultural), abordare alternativă (în raport de inteligențele multiple, inteligența emoțională etc.) [4, pp. 22-24].

Performanțele și starea de bine a elevilor, cultivate în sistemul de învățământ postmodern, în context deschis, sunt relevante la nivelul activităților concrete (lecție), organizate (formal, dar și nonformal) în cadrul specific procesului de învățământ, proiectat curricular (S. Cristea, *Școli prietenoase pentru elevi*. În: *Didactica Pro...*, nr. 6/2008).

La nivel de model-ideal de educație/instruire, performanțele cognitive probează competența înțelegerii cunoștințelor, premisa aplicării lor în procesul de rezolvare de probleme, perfecționat permanent în condiții de analiză-sinteză și de evaluare critică a rezultatelor, internă și externă. Extinderea și aprofundarea cunoștințelor antrenează competențele noncognitive (de receptare/participare/organizare/valorizare afectiv-motivațională, și volitiv-caracterială optimă), care cultivă *starea de bine* necesară în orice activitate de instruire eficientă pe termen scurt, mediu și lung [2; 8].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. ALTET, M. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.
2. BLOOM, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I, Cognitive Domain*. New York: David McKay. Company Inc., 1956, 1971.
3. BRUNER, J. S. *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970.
4. CERGHIT, I. *Strategii de instruire și alternative. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Polirom, 2008.
5. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 12. București: Didactica Publishing House, 2019.
6. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie*. Vol. 13. București: Didactica Publishing House, 2023.
7. CRISTEA, S. *Pedagogie. Dicționar explicativ comprehensiv. Concepte esențiale*. În curs de apariție la Didactica Publishing House, București.
8. DE LANDSHEERE, V., DE LANDSHEERE, G. *Definirea obiectivelor educației*. București: Editura didactică și Pedagogică, 1979.
9. D'HAINAUT, L. (coord.) *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981.
10. PIAGET, J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.
11. VÎGOTSKI, L. *Opere psihologice alese*. Vol. I. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971.
12. VÎGOTSKI, L. *Opere psihologice alese*. vol. II. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1972.