

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 37.015.31(043.3)

PANIȘ ALIONA

**RECONSTRUCȚIA PEDAGOGICĂ A ETICII
ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI**

531.01. TEORIA GENERALĂ A EDUCAȚIEI

Teză de doctor habilitat în științe ale educației

Consultant științific: _____ CALLO Tatiana, dr. hab. ped., prof. univ.

Autor: _____

CHIȘINĂU, 2023

© Paniş Aliona, 2023

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română și engleză).....	5
LISTA TABELELOR	7
LISTA FIGURILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE ETICII ÎN MACROSTRUCTURA EDUCAȚIEI FIINȚEI UMANE	
1.1. Contribuții la definirea eticii ca disciplină științifică.....	27
1.2. Instituția educației și problemele ei în actualitate.....	45
1.3. Concluzii la capitolul 1.....	61
2. PERSPECTIVE INTEGRATOARE ALE ETICII	
2.1. Viziuni etice ca fundament pentru educație.....	63
2.2. Coordonate ale eticii în raport cu valorile morale și educaționale.....	71
2.3. Cadrul deontologic al eticii și devenirea persoanei etice.....	78
2.4. Concluzii la capitolul 2.....	96
3. ETICA APLICATĂ ȘI VALORIZAREA OPERAȚIONALĂ A EDUCAȚIEI	
3.1. Întemeierea eticii aplicate în cadrul actual de evoluție.....	99
3.2. Valențe aplicative ale instituției educației și ale <i>personalității etice</i> a pedagogului.....	109
3.3. Normativitatea ca manifestare a eticii aplicative.....	123
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	127
4. CONDIȚIILE DE RAȚIONALITATE ALE RECONSTRUCȚIEI PEDAGOGICE A ETICII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI	
4.1. Postmodernismul în educație și în etică.....	129
4.2. Direcția reconstrucției eticii în instituția educației.....	140
4.3. Valențele instrumentale ale <i>Pedagogiei eticii</i>	151
4.4. Concluzii la capitolul 4.....	180
5. INVESTIGAȚII PRACTICE ALE EXPERIENȚELOR DE VALORIFICARE A PEDAGOGIEI ETICII	
5.1. Valorile etice în relație epistemică cu subiecții experimentali. Cercetare de diagnosticare și constatare.....	184
5.2. Aplicarea Metodologiei transcendente a formării <i>inteligenței pedagogice etice</i>	204
5.3. Semnificații ale formării inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice.....	215
5.4. Concluzii la Capitolul 5.....	227
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	230
BIBLIOGRAFIE	236
ANEXE	258
Anexa 1 (a). Eșantionul grupelor din preexperimentul pedagogic.....	258
Anexa 1 (b). Eșantionul grupelor din experimentul pedagogic: constatare, formare, validare.....	260
Anexa 2. Caiet de sarcini.....	263
Anexa 2(a). Competențe generale, competențe specifice.....	272
Anexa 3. BAREM de acordare a punctajului. Constatare: PROBA PRACTICĂ (A)....	273

Anexa 4. BAREM de acordare a punctajului. Constatare: PROBA PRACTICĂ (B)....	274
Anexa 5. BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (1).....	275
Anexa 6. BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (2).....	276
Anexa 7. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GC 1- GC 10.....	277
Anexa 8. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GE 1- GE 13.....	279
Anexa 9. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (B) în GC 1- GC 10.....	281
Anexa 10. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (B) în GE 1- GE 13.....	283
Anexa 11. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GC 1- GC 10.....	285
Anexa 12. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GE 1- GE 13.....	287
Anexa 13. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (2) în GC 1- GC 10.....	289
Anexa 14. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (2) în GE 1- GE 13.....	290
Anexa 15. FIȘĂ DE OBSERVARE privind reprezentările cadrelor didactice / de conducere despre pedagogia eticii în context educațional.....	291
Anexa 16. Glosar.....	292
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	298
CURRICULUM VITAE.....	299

ADNOTARE

PANIȘ Aliona

„Reconstrucția pedagogică a eticii în instituția educației”, teză de doctor habilitat în științele educației, Chișinău, 2023

Structura tezei: adnotare (română, engleză), introducere, cinci capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 336 titluri, 235 pagini de text de bază, 13 tabele, 26 figuri, 18 anexe. Rezultatele obținute sunt publicate în 48 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: etică, etică aplicată, pedagogia eticii, inteligență pedagogică etică, reconstrucție, instituția educației, morală, legitățile pedagogiei eticii, metodologia transcendentă

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării: Fundamentarea epistemologică a pedagogiei eticii în contextul valorificării ei educaționale.

Obiectivele tezei: Analiza sintetică a conceptului de etică în macrostructura educației ființei umane; Delimitarea noțională a eticii în raport cu morală și moralitatea și tipologizarea explicativă a eticii; Specificarea problemelor educației în actualitate; Identificarea unor viziuni etice în context pedagogic; Determinarea cadrului deontologic al eticii și consemnarea analitică a persoanei etice; Ilustrarea dimensiunilor funcționale ale eticii aplicate și a influenței postmodernismului în educație și etică; Conceptualizarea pedagogiei eticii (definirea noțiunilor de *reconstrucție pedagogică* și *instituția educației*; formularea *legităților* pedagogiei eticii; consemnarea *regulilor*, *funcțiilor* și *finalității* pedagogiei eticii); Elaborarea *Modelului pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației*; Configurarea și validarea experimentală a *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*.

Noutatea și originalitatea cercetării constau în elaborarea *Concepției prospective a pedagogiei eticii*, abordarea constructivă a inteligenței pedagogice etice și ilustrarea valorii ei în baza *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*; formularea *legităților pedagogiei etice* în baza analizei factorilor de acțiune asupra legăturilor dintre etică și educație; elaborarea *Modelului pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației*; formularea ideilor de redimensionare a educației prin crearea de oportunități formative în domeniul eticii.

Noua direcție de cercetare: *Pedagogia eticii*

Rezultatele principale noi pentru știință, care au condus la noua direcție de cercetare

Rezultatele principale noi sunt circumscrise unei *concepții* de natură multiaspectuală, *Concepția prospectivă a Pedagogiei eticii*, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional, ilustrând că valorificarea pedagogică a eticii face parte dintr-un context educațional de mare complexitate filosofică, psihologică, antropologică, culturală. Această concepție se bazează pe ideea privilegiată că nu atât comportamentul constituie etica, ci consecințele acestui comportament și semnificațiile lui existențiale. Fără îndoială, aceste rezultate sunt consemnate de următoarele entități elaborate: *legitățile eticii*; *abordarea socio-constructivistă*; *Sistemul normativ al Pedagogiei eticii (regulile, funcțiile, finalitatea, obiectivele etc.)*; *principiul centrării tridimensionale (etica centrată pe rațiune, etica centrată pe viață /acțiune; etica centrată pe persoană)*; *panorama evolutivă a personalității etice*; *Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației*; *Metodologia transcendentă a formării inteligenței etice, proiectul formativ experimental*.

Importanța teoretică este consemnată de valorificarea noțională de noutate în pedagogie, care include un ansamblu de noțiuni, cum ar fi: *reconstrucție pedagogică*, *instituția educației*, *etica aplicată*, *meliorism pedagogic*, *instrumentalizarea eticii*, *pedagogia eticii*, *inteligență pedagogică etică*, *pedagog-etician*, *persoană etică*, *pragmatism etic*. Concepția prospectivă a pedagogiei eticii, în acest cadru de referință, ocupă spațiul până acum liber de teoretizare pedagogică a eticii.

Valoarea aplicativă. *Metodologia transcendentă a formării inteligenței pedagogice etice* ilustrează valoarea cercetării din perspectiva oferirii instituției educației a unui mecanism facil de valorificare pedagogică a eticii aplicate. Rezultatele demonstrate de subiecții experimentali indică valoarea *Metodologiei transcendente* la nivelul formării inteligenței etice a cadrelor didactice, care poate fi aplicată secvențial și la nivelul elevilor.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele au fost implementate într-un șir de instituții educaționale din republică implicate în varia activități de formare profesională din cadrul Institutului de Științe ale Educației: cursuri de perfecționare, cursuri de recalificare profesională, studii de masterat, seminare metodologice, mese rotunde, ateliere, traininguri etc.

ANNOTATION

PANIȘ Aliona

"Pedagogical reconstruction of ethics in the institution of education", Doctor Habilitatus Thesis in Education Sciences, Chisinau, 2023

Thesis structure: annotation (Romanian, English), introduction, five chapters, general conclusions and recommendations, bibliography from 336 titles, 235 base text pages, 13 tables, 26 figures, 18 Annexes. The results obtained are published in 48 scientific papers.

Keywords: ethics, applied ethics, pedagogy of ethics, ethical pedagogical intelligence, reconstruction, the institution of education, morality, the legitimacy of the pedagogy of ethics, transcendental methodology.

Field of study: General theory of education.

Investigation purpose: The epistemological foundation of the pedagogical reconstruction of ethics in the context of its educational valorization.

Research objectives: Synthetic analysis of the concept of ethics in the macrostructure of human education; delimitation of the notion of ethics in relation to morality and moral values, and explanatory typologization of ethics; specification of current education issues; identification of ethical visions in a pedagogical context; determination of the deontological framework of ethics and analytical recording of the ethical person; illustration of the functional dimensions of applied ethics and the influence of postmodernism in education and ethics; conceptualization *pedagogy of ethics* (definition of the notions of pedagogical reconstruction and the institution of education; formulation of the laws of ethics pedagogy; recording the rules, functions, and purposes of ethics pedagogy); development of the *Pedagogical Model of Ethics Reconstruction in the institution of education*; configuration and experimental validation of the *Transcendental Methodology of the formation of ethical pedagogical intelligence*.

The novelty and scientific originality of the research consists in the development of the Prospective Concept of Ethics Pedagogy, the constructive approach to ethical pedagogical intelligence, and the illustration of its value based on the Transcendental Methodology of Ethical Pedagogical Intelligence Formation. The formulation of the laws of ethical pedagogy is grounded in the analysis of factors influencing the connections between ethics and education. The development of the Pedagogical Model of Ethics Reconstruction in the educational institution and the formulation of ideas for resizing education by creating formative opportunities in the field of ethics represent innovative aspects that can contribute to the development of educational practices.

The new research direction: *Pedagogy of ethics*

The fundamentally new results for science, which led to the new direction of research

The fundamentally new results are circumscribed to a concept of multifaceted nature, the **Prospective Conception Pedagogy of Ethics**, based on a series of functionally integrated dimensions, illustrating that the pedagogical valorization of ethics is part of an educational context of great philosophical, psychological, anthropological, and cultural complexity. This conception is based on the privileged idea that not so much behavior constitutes ethics, but the consequences of this behavior and its existential meanings. These results are recorded by the following elaborated entities: *the legalities of ethics*; *the socio-constructivist approach*; *the normative system of the Pedagogy of Ethics (rules, functions, purpose, objectives, etc.)*; *the principle of three-dimensional centering (ethics centered on reason, ethics centered on life/action; ethics centered on the person)*; *the evolutionary panorama of the ethical personality*; *the Pedagogical Model for the reconstruction of ethics in the institution of education*; *the Transcendental Methodology for the formation of ethical pedagogical intelligence*, and *the experimental formative project*.

The theoretical importance is recorded by the notional capitalisation of novelty in pedagogy, which includes a set of notions, such as *pedagogical reconstruction*, *the institution of education*, *applied ethics*, *pedagogical meliorism*, *the instrumentalization of ethics*, *the pedagogy of ethics*, *ethical pedagogical intelligence*, *pedagogue-ethicist*, *ethical person*, *ethical pragmatism*. *The prospective conception of ethics pedagogy*, in this frame of reference, occupies the space so far free of pedagogical theorization of ethics.

The applicative value of the research. *The transcendental methodology of the formation of ethical pedagogical intelligence* illustrates the value of research from the perspective of offering the institution of education an easy mechanism of pedagogical valorization of applied ethics.

The implementation of scientific results. The results were implemented in a number of educational institutions in the republic involved in various professional training activities within the Institute of Educational Sciences: refresher courses, professional retraining courses, master's studies, methodological seminars, round tables, workshops, pieces of training etc.

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Semnificații comparative ale eticii și moralei.....	33
Tabelul 1.2. Problemele sociale și problemele educației din secolul XXI.....	60
Tabelul 2.1. Diferența dintre discursul etic și moralitate.....	84
Tabelul 2.2. Panorama evolutivă a persoanei etice.....	95
Tabelul 3.1. Sensuri ale libertății.....	122
Tabelul 4.1. Tipuri de inteligențe.....	164
Tabelul 4.2. Metodologii aplicate în corelația <i>pedagogia eticii și educația morală</i>	177
Tabelul 5.1. Rezultatele chestionarului de diagnosticare.....	187
Tabelul 5.2. Repartizarea subiecților experimentali conform unor indicatori suplimentari.....	191
Tabelul 5.3. Criterii de evaluare la analiza de constatare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ PRACTICĂ (A).....	192
Tabelul 5.4. Criterii de evaluare la analiza de constatare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ PRACTICĂ (B).....	197
Tabelul 5.5. Criterii de evaluare la analiza de validare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ de VALIDARE (1).....	217
Tabelul 5.6. Criterii de evaluare la analiza de validare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ VALIDARE (2).....	222

LISTA FIGURILOR

Fig. 4.1. Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației.....	163
Fig. 5.1. Rezultatele Probei A (Criteriul 1, Constatăre - LE).....	194
Fig. 5.2. Rezultatele Probei A (Criteriul 1, Constatăre - LC).....	194
Fig. 5.3. Rezultatele Probei A (Criteriul 2, Constatăre - LE).....	195
Fig. 5.4. Rezultatele Probei A (Criteriul 2, Constatăre - LC).....	195
Fig. 5.5. Rezultatele Probei A (Criteriul 3, Constatăre - LE).....	196
Fig. 5.6. Rezultatele Probei A (Criteriul 3, Constatăre - LC).....	196
Fig. 5.7. Rezultatele Probei B (Criteriul 4, Constatăre - LE).....	198
Fig. 5.8. Rezultatele Probei B (Criteriul 1, Constatăre - LC).....	198
Fig. 5.9. Rezultatele Probei B (Criteriul 5, Constatăre - LE).....	200
Fig. 5.10. Rezultatele Probei B (Criteriul 5, Constatăre - LC).....	200
Fig. 5.11. Rezultatele Probei B (Criteriul 6, Constatăre - LE).....	202
Fig. 5.12. Rezultatele Probei B (Criteriul 6, Constatăre - LC).....	202
Fig. 5.13. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 1, Validare - LE).....	219
Fig. 5.14. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 1, Validare - LC).....	219
Fig. 5.15. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 2, Validare - LE).....	220
Fig. 5.16. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 2, Validare - LC).....	220
Fig. 5.17. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 3, Validare - LE).....	221
Fig. 5.18. Rezultatele Probei 1 (Criteriul 3, Validare - LC).....	221
Fig. 5.19. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 4, Validare - LE).....	223
Fig. 5.20. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 4, Validare - LC).....	223
Fig. 5.21. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 5, Validare - LE).....	224
Fig. 5.22. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 5, Validare - LC).....	224
Fig. 5.23. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 6, Validare - LE).....	225
Fig. 5.24. Rezultatele Probei 2 (Criteriul 6, Validare - LC).....	225
Fig. 5.25. Distribuția rezultatelor finale privind nivelul de formare a inteligenței pedagogice etice.....	226

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. În ultimii ani tot mai clar devine faptul că cercetarea eticii nu este completă, dacă nu se include în ea și perspectiva pedagogică ca teorie a comportamentului, denumită și o *etică transcendențială*. Disciplină academică, domeniu teoretic, etica se raportează nemijlocit la universul sensurilor și semnificațiilor comportamentului uman. Etica este o știință a principiilor moralei, iar morala, ca obiect al eticii, desemnează aplicarea acestor principii în actele vieții. Unele concepte etice s-au umanizat în timp, iar drumul moralei a fost unul lung și complicat. Opțiunea pentru *pedagogia eticii* devine dominantă pe plan educațional și generează combinarea eticii cu pedagogia, continuând să rezume practicile formative în domeniul educației, *comportamentul* devenind un fenomen de referință. Persistența demarcației dintre morală și etică se leagă de însăși originea lor etimologică. Noțiunea de etică circumscrie nucleul valoric al unui comportament, noțiunea de morală, la rândul ei, desemnează moravuri, obiceiuri, cutume. Morala este deopotrivă *produs* și *proiect*. Ea este produs ca rezultat al intercondiționării dintre *moralitate*, *amoralitate* și *imoralitate*. Ea este proiect în măsura în care analizează, critică și orientează conduita umană prin schimbarea condițiilor de viață moștenite. Spre deosebire de morală, etica este o *creație eminentemente teoretică*, *produs secund*, dar nu secundar. Ea este o disciplină relativ autonomă în și față de o concepție filosofică sau alta. În prezent, ea are un *ascendent față de moralitate și morală*.

Morala analizează, critică și orientează peste tot în spațiul vieții personale și publice, ea este prezentă în perioade mari de timp, pe când ***etica este un corpus teoretic***, un fel de deontologie profesională, tinzând prin abstractizări și generalizări spre o posibilă universalizare. În felul acesta, cercetarea e determinată în mod esențial de deficiențele din interiorul eticii în pedagogie.

Trebuie să ne imaginăm cum ar fi viața fără regulile morale, ca să apară necesitatea abordării eticii. Actualmente, se observă tendința de a privi retrospectiv, întrebându-ne dacă nu a existat odată o stare neconflictuală înainte ca regulile să fie impuse, o stare în care nu era nevoie de reguli pentru că, poate, nimeni nu a vrut niciodată să facă ceva rău. Apoi apare și întrebarea cum s-a ajuns la pierderea stării anterioare eticii. Ideea că etica nu este decât un contract încheiat pe baza vigilenței e mult mai simplă, dar tocmai din acest motiv este mult prea nefondată pentru a explica adevăratele complexități ale eticii în pedagogie.

Trebuie să ținem seama că în ultimul timp s-a accentuat fenomenul de globalizare a problemelor de tot felul, inclusiv a problemelor de natură morală, cum sunt cele referitoare la drepturile omului, la sinceritate și generozitate, la respectul proprietății și a vieții celuilalt, la compasiune, s-au accentuat și mișcările împotriva alunecării spre barbarie, vandalism și violență gratuită etc. În cele din urmă, ***tensiunea dintre spiritual și material***: deseori fără să-și dea seama

și fără să exprime acest lucru, lumea tânjește după un ideal și după valori pe care le calificăm drept „morale”. Educația are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Nu este exagerată aprecierea că viitorul omenirii depinde de aceasta.

Pentru a depăși situația actuală din educație, când încă nu s-a ajuns la **recunoașterea unui fond comun de valori** pe care societatea de azi să le considere ca suficient de pertinente pentru a-și întemeia pe ele atât programul, cât și sistemul educațional, se impune înțelegerea faptului că *nu se poate concepe educația în afara unui sistem axiologic*. Există multiple motive pentru a pune din nou accentul pe dimensiunile morale și culturale ale educației, astfel încât fiecare dintre noi să poată percepe individualitatea celorlalți și să înțeleagă *mersul nesigur al lumii spre unitate*, dar acest proces trebuie început prin cunoașterea de sine, printr-o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt *cunoașterea, reflecția și practica autocriticii*.

Educația trebuie să ajute la formarea unui **nou umanism** cu o componentă etică esențială și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o contragreutate la o globalizare. În *perioada postmoralistă*, etica postdatoriei dă naștere unor noi imperative ale autoconstrucției de sine și se confruntă două tendințe antinomice ale individului: *individualismul iresponsabil*, care descalifică valoarea umană, contribuie la desocializarea și manipularea indivizilor prin promovarea fericirii clipei; *individualismul responsabil*, atașat de norme morale, de activitate, de viitor. Sarcina societății, culturii și educației democratice este de a reabilita **inteligenta în etică**, de a prescrie modelarea intereselor personale, căutarea unor compromisuri rezonabile.

Relativ la o *concluzie preliminară* a studiilor privind educația morală și eticile profesionale, survine tendința a numeroase țări din UE de a reveni la **educația morală** (centrată pe demnitatea omului ca ființă creatoare spiritual) după ce s-a pus accent în perioada postbelică pe educația civică (centrată pe drepturile omului). Persepctivele integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație *pentru creație spirituală de valori* (inclusiv morale) și depășirea momentului orientării educației spre consumul de valori („drepturi”).

Oricine crede că viața este numai posesie e clar că nu face altceva decât se instalează **în minus – Ființă, în minus – Moralitate**. Depinde, din nou, de perspectivă, pentru că dacă cineva consideră că valorile materiale sunt valorile care îl călăuzesc, atunci avem deja răspunsul: călăuză pentru el este ce posedă.

Se poate vorbi, prin urmare, despre o adevărată **renaștere a eticii**. În acest context, timpurile pe care le trăim ne obligă, într-un fel, **să revenim la fundamente**. Fundamente pe care lumea actuală încearcă să le redescopere în plan spiritual și moral. În aceste condiții, într-adevăr,

etica a devenit marea „afacere” a vremurilor noastre. Ea a fost ilustrată, în ultimul timp, printr-o creștere a interesului mass-media pentru problemele de etică, prin crearea a numeroase structuri și asociații, având ca obiectiv etica, prin asumarea de către comisii specializate ale ONU a problemelor etice globale etc.

Efectul etic este din ce în ce mai puternic, invadând mass-media, stimulând reflecția filosofică, juridică și deontologică, dând naștere la instituții, aspirații și practici colective inedite. Sfera etică a devenit oglinda privilegiată în care se descifrează noul spirit al timpului: *secolul XXI va fi etic sau nu va fi deloc* [Apud 180].

Pedagogia actuală tinde să dezvolte o hermeneutică a esenței etice la nivelul instituției educației. Se definesc scopuri și obiective, se identifică domenii și conținuturi specifice, se construiește metodologia cea mai potrivită în demersul educativ. Etica este necesară în întărirea tendințelor spre buna și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care le posedă acum omenirea.

Dacă ne referim la ***gradul de abordare a problematicii eticii***, atunci constatăm un șir de lucrări din perspectiva conceptualizării acesteia, printre care Aristotel [10] cu fundamentarea eticii din diverse perspective; Im. Kant [102, 103, 104, 105], care întemeiază din punct de vedere rațional, dar și practic moravurile; N. Kallos și A. Roth [101], care specifică raportul dintre etică și axiologie; A. Macintyre [112], care elaborează un tratat de morală și de virtute; T. Airaksinen [211] este adpetul eticii profesionale; G. Bastide [265] percepe filosofic acțiunea morală; W. Casebeer [226], cu ideea faptelor morale naturale; J. Gensler [228], cu o introducere contemporană în etică; Z. Bauman [15], cu etica postmodernă; J. Habermas [94, 269, 295] abordează problematica conștiinței morale; M. Rothbard [315], care fundamentează teoretic etica libertății; P. Singer [180], care elaborează un relevant tratat de etică; L. Grünberg [87] vine cu un discurs analitic privind axiologia și condiția umană; D. Gusti [88], vine cu ideea unei etici vii; A. Miroiu [126] și V. Mureșan [130, 131, 302, 303] cu fundamentarea eticii aplicate; T. Vidam [202, 203, 204], cu abordarea dimensiunilor și tematizărilor gândirii etice; M. Constantinescu [51], care analizează mecanismele și instrumentele de instituționalizare a eticii, V. Capcelea [32], care analizează raportul dintre etică și comportamentul civilizat; M. Bulgaru [24] cu etica profesională ca o necesitate în activitatea profesională a specialistului; L. Cuznețov [62, 63, 64, 65, 66, 67, 68], care analizează în cunoștință de cauză dimensiunile etice ale parteneriatului educational și ale consilierii familiei; etica educației familiale, educația morală, acțiunile morale ca factor al educației de calitate; V. Mândăcanu [115, 116, 117, 118, 119], cu etica pedagogică praxiologică și comportamentul moral; N. Vicol [199, 200, 201], cu construcția etică a limbajului și a identității profesionale etc.

Problematica *educației din perspectiva calității, a moralei* face obiectul de analiză a mai multor specialiști în domeniu, printre care A. Huberman [93], care analizează producerea schimbărilor în educație; C. Albuț [3], care abordează corelația dintre axiologie și etică; C. Cucos [59, 60], cu ideea corelației dintre axiologie și pedagogie ca factor de dezvoltare; D. Bodea [281], cu opinii privind validarea etică a deciziilor manageriale; Vl. Guțu [89, 90, 91], care cuprinde în studii de relevanță problematica largă a pedagogiei și a sistemului de asigurare a calității; V. Andrișchi [6, 7, 8], cu ideea inovativă a managementului eticii și valorilor ca sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea de dezvoltare profesională; S. Baciuc [12, 13, 14], cu managementul și cultura calității; A. Bolboceanu, N. Bucun [20, 21], care abordează sensurile actuale ale educației și perspectiva psihosocială de asigurare a calității educației; T. Callo [25, 26, 27, 28, 29, 30], cu abordarea urgențelor educaționale la ora actuală; V.Gh. Cojocaru [48, 49, 50] cu valoroasele idei privind calitatea și schimbarea în educație; M. Cojocaru-Boroșan [43, 44], cu teoria culturii emoționale; V. Cojocaru [45, 46], cu ideile pertinente ale transferului și strategiilor inovative; D. Patrașcu [154, 155, 156], care vorbește despre cultura managerială a profesorului; N. Silistraru [176, 177, 178, 179] care abordează problematica valorilor educației moderne; L. Pogolșa [167, 168], care abordează problematica valorilor moral-spirituale; A. Ghicov [84, 294], cu valorile înțelegerii în educație; O. Dandara [70, 71], cu particularitățile evoluției profesionale etc.

În felul acesta, pornind de la ideile kantiene, trecând prin filosofia eticii generale și a celei aplicative, putem furniza o analiză ilustrativă a noțiunii de etică în raport cu cele de pedagogie și educație, astfel încât, în consecință, etica să devină un exemplu bun de concept pe care îl cunoaștem și îl putem folosi pedagogic.

În contextul celor de mai sus, devine clar faptul că *obiectivul* acestei abordări este nu să completeze numeroasele cercetări în etică existente, ci, în special, să ilustreze că există un spațiu liber între investigațiile ce *transmit cunoștințe despre etică* și literatura pedagogică care să ofere posibilitatea concentrării asupra fundamentelor, a principalelor probleme ce constituie azi obiectul preocupărilor de valorificare educațională a eticii. Aceasta se poate realiza în contextul reflecțiilor asupra felului în care *ar putea fi valorificată etica în condițiile realității etice actuale*, așa încât acest proces să devină cât mai fertil, problema raportului dintre etică și pedagogie fiind un simptom al postmodernității. Etica devine absolut necesară în întărirea tendințelor spre buna și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care le are acum pedagogia.

Astfel, cercetările realizate până la moment ilustrează un dezacord existent între conceperea științifică a eticii și reverberațiile ei pedagogice, cu largi deschideri educaționale. Aceasta conduce la formularea **problemei cercetării**: Care sunt fundamentele teoretico-aplicative

de reconstrucție pedagogică a eticii în instituția educației în vederea ameliorării procesului formativ?

Scopul cercetării: Fundamentarea epistemologică a reconstrucției pedagogice a eticii în contextul valorificării ei educaționale.

Ipoteza cercetării. Pedagogia eticii oferă largi posibilități de reconstruire pedagogică a eticii, ca răspuns la orientările actuale în științele educației, dacă:

- sunt determinate reperele conceptuale ale eticii în macrostructura educației în actualitate;
- sunt analizate epistemologic perspectivele și coordonatele eticii în raport cu antropologia moralității, cu valorile morale, cu deontologia și semnificarea personalității etice;
- este descris analitic specificul metodologic al eticii aplicate în educație, sunt stabilite condițiile de raționalitate ale reconstrucției pedagogice a eticii și este demonstrată experimental valoarea formativă a pedagogiei eticii.

Obiectivele tezei:

1. Analiza sintetică a conceptului de etică în macrostructura educației ființei umane;
2. Delimitarea noțională a eticii în raport cu morala și moralitatea și tipologizarea explicativă a eticii;
3. Specificarea problemelor educației în actualitate;
4. Identificarea unor viziuni etice în context pedagogic;
5. Determinarea cadrului deontologic al eticii și consemnarea analitică a persoanei etice;
6. Ilustrarea dimensiunilor funcționale ale eticii aplicate și a influenței postmodernismului în educație și etică;
7. Conceptualizarea pedagogiei eticii (definirea noțiunilor de *reconstrucție pedagogică* și *instituția educației*; formularea *legităților* pedagogiei eticii; consemnarea *regulilor*, *funcțiilor* și *finalității* pedagogiei eticii);
8. Elaborarea *Modelului pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației*;
9. Configurarea și validarea experimentală a *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*.

Sinteza metodologiei de cercetare. Cercetarea s-a bazat pe un șir de teorii, concepții, viziuni, idei, opinii ale cercetătorilor în domeniu. Aici se înscriu: teoria etică a lui Im. Kant cu imperativul practic [102, 103]; O'Neill [304]; teoria meliorismului social [N. Vlas, 321]; teoria constructivistă [H. Siebert, 175]; teoria normativă a eticii [Aristotel, D'Hume, J.S. Mill, apud F.G. Popovici, 314]; teoria postmodernistă [J.-Fr. Lyotard, 109; E. Stan, 185; E. Păun, 156; C. Ulrich, 195; M. Voinea, 322; D. Lyon, 108;]; concepția reconstrucționistă [R. J. Rushdoony 255];

concepția renașterii eticii [G. Lipovetsky, 107; P. Singer, 180]; concepția lui H. Jonas privind etica colectivă [270]; concepția eticii vii [J. Didier, 74]; concepții ale eticii aplicate [V. Mureșan, 130; B. Hoffmaster, 231; A. Miroiu, 125; D. W. Brock, 223; D. Popovici, 170; H. Richardson, 251]; viziuni privind relația etică – morală – moralitate [B. Williams, 262; T. Gânju, 83; F.-G. Popovici, 314; Petre Andrei, 5; T. Vidam, 202; V. Stoicescu, 318; C. Marin, 114; J. Habermas, 94]; viziuni privind reevaluarea problemelor educației actuale [A. Touraine, 273; Gh. Stanciu, 187; T. Sârbu, 174; J. Delors, 72, I. Morar, 129]; viziuni privind etica pedagogică [Șt. Lupașcu, 271; S. Bok, 221; L. Cuznețov, 63, 67; V. Mândăcanu, 115, 116, 117, 119]; ideile privind instituția educației [E. Macavei, 111]; idei privind originea eticii [F.-G. Popovici, 314]; ideea noului umanism [C. Cucos, 59]; opinii privind coordonatele valorilor morale [L. Kohlberg, 238; J. Habermas, 94; N. Paley, 247; A. M. Huberman, 93; L. D'Hainaut, 73; F.-G. Popovici, 314; T. Vidam, 204; T. Sârbu, 174]; opinii privind tipologia eticii [T. Airaksinen, 210; P. Singer, 180].

Metode ale cercetării științifice:

- *teoretice*: metoda bibliografică; analiza și sinteza ideilor teoretice de bază; reflecția epistemologică; inducția și deducția; modelizarea teoretică;
- *practice*: chestionare, probe practice; sistematizarea analitică;
- *hermeneutice*: interpretarea datelor acumulate; interpretarea științifică; euristica; categorizarea;
- *experimentale*: observația; eșantionarea; experimentul pedagogic extins; tehnica grupelor paralele; analiza produselor activității practice a subiecților; compararea; studiul de caz;
- *statistice*: prelucrarea datelor; reprezentarea grafică a datelor; analiza matematică a datelor (media procentuală).

Noutatea și originalitatea cercetării constau în elaborarea *Concepției prospective a pedagogiei eticii*, abordarea constructivă a inteligenței pedagogice etice și ilustrarea valorii ei în baza *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*; formularea *legităților pedagogiei etice* în baza analizei factorilor de acțiune asupra legăturilor dintre etică și educație; elaborarea *Modelului pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației*; formularea ideilor de redimensionare a educației prin crearea de oportunități formative în domeniul eticii.

Noua direcție de cercetare: Pedagogia eticii

Rezultatele principal noi pentru știință, care au condus la noua direcție de cercetare

Rezultatele principal noi sunt circumscrise unei *concepții* de natură multiaspectuală, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional, ilustrând că valorificarea pedagogică a eticii face parte dintr-un context educațional de mare complexitate filosofică, psihologică, antropologică, culturală. Această concepție se bazează pe ideea privilegiată că nu atât

comportamentul constituie etica, ci consecințele acestui comportament și semnificațiile lui existențiale. Fără îndoială, aceste rezultate sunt consemnate de următoarele entități:

1. **Legitățile eticii** în instituția educației: *legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială; legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al descoperirii sale ca persoană etică; legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia; legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației;*
2. **Abordarea socio-constructivistă** a Pedagogiei eticii;
3. **Sistemul normativ** al Pedagogiei eticii (**Regulile:** Pedagogia eticii urmează să pornească de la informarea despre noțiuni, concepte sau date ce țin de *conținutul eticii* nu pentru că se consideră că această modalitate ar fi o bună pedagogie a eticii, ci tocmai pentru faptul că ea nu poate fi practică altfel. Etica poate fi comunicată, la nevoie, în mod exterior, iar conținuturile eticii sau cunoașterea factuală este necesară ca o pregătire; Aplicarea noțiunii la cazul particular sau a maximei acționale la situația concretă, ca și calea inversă, nu poate fi ilustrată sau comunicată doar prin informații. Aici apare nevoia *puterii de judecată*, obținută prin antrenament, prin exercițiu, prin tehnologie; *practica etică* presupune decizia liberă în gândire și acțiune și pretinde un efort moral continuu, de „suspendare” a propriei subiectivități în favoarea unui punct de vedere general, teoretic sau practic; **Funcțiile:** epistemologică; orientativ-explicativă; prescriptivă; reflexivă (judecați de valoare); praxiologică (utilitară); **Finalitatea:** *fundamentarea științifică a unei viziuni teoretice și ghidarea conceptuală a echilibrului dintre viziune și aplicare în scopul eficientizării procesului de dezvoltare și remedierii condițiilor de modelare a ființei umane.* Realizarea acestei finalități este dependentă de următoarele **obiective:** *formularea regulilor de valorificare a eticii și oferirea de soluții pentru subiecții implicați în valorificarea eticii în instituția educației; cercetarea problemelor de strategie, ajutând subiecții să învețe cum să valorifice etica în cadrul procesului educațional; formularea instrumentarului metodologic necesar valorificării eticii într-un cadru inovativ și de perspectivă; valorificarea coordonatelor generale ale procesului educațional raportat la pedagogia eticii; formularea recomandărilor pentru eventualitatea diverselor situații de învățare; formarea unei gândiri etice a celor ce valorifică pedagogia eticii, perfecționarea limbajului respectiv, dezvoltarea cunoștințelor procedurale (aplicarea cunoștințelor etice și interrelaționarea lor activă); valorificarea metodelor și tehnicilor de predare (învățare) valide în diverse*

contexte educaționale; constatarea, descrierea, analiza, explicarea și formularea de temeuri, argumente în *viziune sistemică*, a arsenalului formativ al Pedagogiei eticii, coroborând diverse achiziții de date din domenii adiacente; elaborarea unui „savoir” teoretic asupra pedagogiei eticii prin dezvoltarea unui *corpus științific, teoretic și metodologic propriu*; detalierea, concretizarea și contextualizarea activității didactice propriie Pedagogiei eticii.

4. **Principiul centrării tridimensionale** (etica centrată pe rațiune, etica centrată pe viață /acțiune; etica centrată pe persoană);
5. **Panorama evolutivă a personalității etice**;
6. **Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației**;
7. **Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice**
8. **Proiectul formativ experimental.**

Această concepție este elaborată pentru **nivelul de mijloc (medium)**, dar având efecte atât la nivelul macropedagogic cât și micropedagogic, oferind soluții epistemologice și pragmatice viabile și actuale pentru știința pedagogică actuală.

Toate aceste componente își au sursa în discursul teoretic, fiind de relevanță maximă pentru înțelegerea conceptuală a problemelor eticii în educație, cât și în planul pragmatic-orientarea, reformarea, configurarea, monitorizarea practicilor educaționale.

Dacă desemnăm această nouă viziune în educație, atunci putem să o identificăm ca pe **Concepția prospectivă a Pedagogiei eticii**. Fiind o concepție în gestație, este necesar de a identifica ce o definește, avansând ipoteza că valorificarea Pedagogiei eticii poate genera o criză a neacceptării, însă *miza este emergența unei noi configurații pedagogice*, care este, deocamdată, implicită. Din totalitatea căutărilor și teoretizărilor emerge un model general care confirmă ideile formulate, ce dau naștere unor componente „în acțiune”.

Importanța teoretică este consemnată de valorificarea noțională de noutate în pedagogie, care include un ansamblu de noțiuni, cum ar fi: *reconstrucție pedagogică, instituția educației, etica aplicată, meliorism pedagogic, instrumentalizarea eticii, pedagogia eticii, inteligență pedagogică etică, pedagog-etician, persoană etică, pragmatism etic*. Concepția prospectivă a pedagogiei eticii, în acest cadru de referință, ocupă spațiul până acum liber de teoretizare pedagogică a eticii.

Valoarea aplicativă. *Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice* ilustrează valoarea cercetării din perspectiva oferirii instituției educației a unui mecanism facil de valorificare pedagogică a eticii aplicate. Rezultatele demonstrate de subiecții experimentali indică valoarea *Metodologiei transcendentale* la nivelul formării inteligenței etice a cadrelor didactice, care poate fi aplicată secvențial și la nivelul elevilor.

Aprobarea rezultatelor și validarea rezultatelor științifice s-a produs prin: *participări la foruri științifice naționale și internaționale în țară și peste hotare*: Simpozion Internațional *Responsabilitate publică în educație*, Ediția a VI-a, 14-15 iunie 2014, Constanța; Editura CRIZON Tipărit în Bulgaria, 2014; Conferința Științifică Internațională *Educația din perspectiva valorilor*, Ediția a X-a, 10-11 octombrie-2018, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, România și Universitatea de Stat din Moldova; Tom 13. *Summa Theologiae*, editori Moșin O., Scheau I., Opriș D. București: Editura EIKON, 2018; Conferința Științifică Internațională *Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra- pluri și transdisciplinară*, din 20 decembrie 2019, Bacău: Universitatea George Bacovia. (comunicare în plen); XIV Международная научно-практическая конференция *Инновационные технологии в науке и образовании*, 15 декабря 2019, Пенза; МЦНС «Наука и Просвещение», 2019; Международная научно-практическая конференция *Современные проблемы науки, общества и образования* [on-line], г. Пенза, 2021; 25 ноября 2021 г. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021; În: Международная научно-практическая конференция *Science and education: problems and innovations*, IX [on-line], г. Пенза, 2021, 27 ноября 2021. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021; *prin lucrările conferințelor științifice internaționale (Republica Moldova)*: Conferința științifică internațională *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, 18-19 octombrie 2013, Chișinău: IȘE; Conferința științifică internațională *Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate*, 15 noiembrie 2013, Chișinău, USM; Conferința Științifică Internațională *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*, organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România) 11-12 decembrie 2014, Chișinău, IȘE (comunicare în plen); Simpozionul Pedagogic International *Valorile moral-spirituale ale educației*, din 03-04 aprilie 2015, Chișinău, IȘE; Conferința Științifică Internațională *Dialogul civilizațiilor: etică, educație, libertate și responsabilitate într-o lume în schimbare*, Ediția a II-a, 20-21 februarie 2015, Comrat, 2015; Conferința Științifică Internațională *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, 05 iunie 2015, Cahul: Universitatea de Stat “Bogdan Petriceicu Hasdeu”; Conferința științifică internațională *Școala modernă: provocări și oportunități*, organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România), 05-06 noiembrie 2015, Chișinău, IȘE, 2015; Conferința științifică internațională *Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități*, consacrată aniversării a 75 de ani de activitate, 20-21 octombrie 2016, Chișinău, IȘE, 2016; Conferința științifică internațională *Evaluarea în sistemul educational: deziderate actuale*, 09-10 noiembrie 2017, Chișinău, IȘE, 2017; Conferința științifico-practică internațională *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ediția II-a. 27 aprilie 2018,

Bălți, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2018; Conferința științifică internațională *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, din 11-12 octombrie 2019. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației; Conferința științifico-practică internațională *Managementul prospectiv: realizări și perspective de dezvoltare*, Ediția a III-a, 08.05.2020, Universitatea A. Russo, mun. Bălți; Conferința științifică internațională *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*, organizată de IȘE, la 08.X-09.X.2020. Chișinău (comunicare în plen); Simpozionul Pedagogic Transfrontalier *Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice*, 14 mai 2021. Chișinău, IȘE (comunicare în plen); *În lucrările conferințelor științifice naționale cu participare internațională*: Conferința științifică națională cu participare internațională *Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale*, 07 mai 2014, UPS “Ion Creangă” din Chișinău, 2014 (comunicare în plen); Conferința științifică națională cu participare internațională *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*, 4-5 decembrie 2020, UPS I. Creangă, 2020 etc.

Sumarul compartimentelor tezei.

În Capitolul 1 „Abordări conceptuale ale eticii în macrostructura educației ființei umane”, se analizează originile eticii și se definește etica ca disciplină științifică în opinia lui Socrate, Aristotel, Platon, Im. Kant, J. Habermas, O. Drobnițki, G. Lipovetsky, T. Vidam, F. G. Popovici, P. Andrei, C. Albuț, C. P. Аблеев etc. Etica este considerată știință a comportamentului, a moravurilor; studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice. Etica ca disciplină filosofică, respectiv ca știință sau teorie despre viața morală, are în vedere acele elemente constitutive care compun universul moral; este vorba de norme, principii și valori morale, toate acestea manifestându-se în conștiința morală a oamenilor și a societății care sprijină această conștiință. *Etica nu are un singur obiect de studiu, ci două: ideea de bine și ideea de moralitate.*

Tot aici se fac referiri analitice la deosebirea dintre etică și morală. *Morala* este ansamblul principiilor de dimensiune universal-normativă (adeseori dogmatică), bazate pe distincția între bine și rău. În politică, administrație publică, afaceri, media, educație, medicină etc. termenul preferat este cel de *etică*. În limbajul comun, termenul *morală* este mai degrabă legat de viața privată. Respectăm morala în viața privată și etica în viața publică (politică, civică, profesională). Dacă ne referim la moralitate, aceasta este un ideal în sens normativ al termenului ideal. Moralitatea exprimă ceea ce ar trebui să facem și ceea ce nu ar trebui să facem dacă am fi raționali, binevoitori, imparțiali, bine intenționați. După cum afirmă F. G. Popovici, minimala distincție între etică și morală constă în faptul că etica are conotația unui domeniu academic și, ca atare, poate face obiectul unei cercetări și profesionalizări științifice. Morala e aspectul circumstanțial al eticii, etică particulară, prelucrare subiectivă a moralității generice de care se

ocupă etica. Spre deosebire de etică, *morală* are o semnificativă *componentă emoțională*. Etica implică mai multă *detașare, explorarea și acceptarea modurilor de viață alternative*. Rolul eticii este să ajute oamenii și instituțiile să decidă ce este mai bine să facă, pe ce criterii să aleagă și care le sunt motivațiile morale în acțiunile lor. *În prezent, etica are un ascendent față de moralitate și morală.*

În analiză intră și ideea de tipologizare a eticii: etica normativă, etica descriptivă, etica teoretică, etica filosofică, etica datoriei, etica drepturilor, etica profesională.

Un decupaj aparte este oferit *concepției eticii vii*, fondată de T. I. Roerich, care afirmă că de rând cu lumea naturală, există așa-zisa *lume-stări*, iar elementele materiale ale conștiinței nu sunt organisme biologice, ci formele *energoinformaționale ale materiei*. De procesul lărgirii conștiinței și a evoluției omenirii este strâns legată una din principalele condiții ale sistemului de cunoaștere a Eticii vii: Învățător – discipol, un principiu cunoscut încă din spațiul culturii și filozofiei Orientului antic. În metodologia Eticii vii, acest principiu este lărgit până la dimensiuni universale și, în procesul evoluției, este considerat un *principiu cosmic de studiere și cunoaștere*. Acest lanț ierarhic *învățător - discipol* - se compune din numeroase verigi, care trec din una în alta și se duc în infinit.

Se reliefează, prin acțiuni analitice, larga osatură a problemelor educației la începutul secolului, pornind de la rapoartele UNESCO privind educația. Între numeroasele tensiuni care trebuie depășite în secolul XXI, un loc central îl ocupă *tensiunea dintre spiritual și material*: deseori fără să-și dea seama și fără să exprime acest lucru, lumea tânjește după un ideal și după valori morale. Educația are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Pentru a depăși situația actuală, educația trebuie să ajute la formarea unui *nou umanism cu o componentă etică esențială* și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o contragreutate la o globalizare care altfel nu ar fi privită decât în termeni economici și tehnologici. *Sentimentul unor valori importante* devine fundamental pentru o educație umanistă și democratică în secolul XXI.

Sarcina societății, culturii și educației democratice este *de a reabilita inteligența în etică*, de a prescrie modelarea intereselor personale, căutarea unor compromisuri rezonabile. Se poate vorbi, prin urmare, începând cu anii 90, despre o adevărată *renaștere a eticii*. G. Lipovetsky a sesizat această tendință într-un mod cât se poate de nuanțat. Efectul etic este din ce în ce mai puternic, stimulând reflecția filosofică, juridică și deontologică, dând naștere la instituții, aspirații și practici colective inedite. Sfera etică a devenit oglinda privilegiată în care se descifrează noul spirit al timpului [180, p. 14-16].

În contextul celor expuse în acest capitol, este formulată una din *legitățile pedagogiei eticii*, și anume: **Legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială**, care pune în valoare etica ca o creație teoretică în domeniul activității educaționale, angajată în studiul comportamentului și moralității în dezvoltarea neîntreruptă a esenței umane (a potențialului său individual), care, în condițiile unei tensiuni dintre spiritual și material, aspiră spre valorile morale pozitive. **Legătura** dintre umanismul educațional și componenta etică este una *reciprocă, necesară, repetabilă*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *tratarea procesului educațional ca fiind unul de socializare și individualizare a ființei umane; criza unei normativități universal valabile; necesitatea formării raportului elevului cu problemele de etică; sarcina școlii de a forma pentru umanitate; obiectivul școlii de a forma încrederea individuală și socială*.

Capitolul 2 „Perspective integratoare ale eticii” vizează și cuprinde interpretarea problemelor integrative ale eticii, aplicând această interpretare la nivel de optică kantiană ca fundament pentru educație și constitutind, astfel, o trecere la problemele moralei kantiene, ca una de tip raționalist. Filosoful delimitează două scopuri în sine: viața și umanitatea din persoana oricărei ființe omenești. Astfel, putem întemeia *imperativul practic*: *Acționează astfel încât să tratezi umanitatea, atât în persoana ta, cât și a oricărei alteia, totdeauna și în același timp ca scop și niciodată numai ca mijloc* [125, p. 15-23]. Etica de tip kantian are o mare influență pedagogică, fiind una *deontologistă*: un act este moral corect dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (a imperativului categoric, a celui practic și a celor ipotetice). Nici consecințele, nici scopul, nu pot scuza mijloacele, decât dacă acestea sunt conforme imperativelor mai sus pomenite. Im. Kant, așadar, furnizează legi universale de conduită, valabile în mod invariabil pentru orice persoană, chiar o *pedagogie morală* capabilă să ne arate cum putem trăi.

Pe baza considerațiilor invocate, sunt delimitate coordonatele eticii în raport cu cele morale și cu cele etice, fundamentale fiind ideile formulate de R. Nozick, T. Sârbu etc. De exemplu, T. Sârbu conturează un profil al eticii valorilor și virtuților morale prin câteva coordonate [174, p. 3].

În eventualitățile avute în vedere este greu de indicat o trăsătură unică a valorilor morale. Ele au mai multe trăsături: sunt sociale, dar aceasta nu spune prea mult. Putem adăuga apoi faptul că trimit la sancțiuni sociale, altfel administrate decât cele cu caracter juridic, care sunt instituționalizate prin legi și alte acte normativ-juridice, cu personal calificat de elaborare și aplicare a legilor. Toate acestea nu există pentru valorile morale. *Valorile morale sunt senzoriale* [Ibidem, p. 130].

De aceea, simțul natural al binelui, cu care se spune că oamenii se nasc, trebuie sprijinit prin cunoștințe și deprinderi asigurate de un *învățăământ corespunzător, respectiv, de o educație morală capabilă să facă față agresiunilor de tip nou*.

Trebuie să reținem că *adevărul moral nu se confundă cu adevărul etic, așa cum nu se confundă nici morala cu etica*. De asemenea, adevărul moral nu trebuie confundat cu adevărul în morală. Adevărul moral este acea valoare morală care conferă viabilitate unui sistem moral împărtășit de către membrii unei comunități. Adevărul în morală se referă la: diversitatea formelor sale, generată de faptul că morala interacționează cu toate celelalte sfere ale vieții umane: adevăr epistemic, adevăr estetic, adevăr religios etc.; faptul că adevărul în morală se află în evoluție și schimbare în timp; că același adevăr își schimbă semnificațiile etc.

De aici rezultă o idee foarte importantă pentru educație și anume că valorile etice nu sunt apreciate pentru ele-însele. Un act moral este apreciat nu numai pentru efortul personal, ci și pentru binefacerile sociale ale celorlalți. În dreaptă consecință, constatăm că o primă particularitate esențială a valorilor etice este aceea de a se prezenta ca valori ale relațiilor interpersonale [203, p. 112].

Configurația analitică a moralității în contextul eticii ne conduce spre identificarea acesteia ca o însușire a ceea ce este moral; natura, caracterul, valoarea unui fapt, a conduitei unei persoane sau a unei colectivități din punct de vedere moral. Moralitatea nu răspunde la întrebări, moralitatea spune doar că un lucru ori un fapt, o idee este acceptabilă sau nu din punct de vedere moral [318].

Un alt domeniu de referință în capitolul respectiv este analiza conceptului de demnitate umană și devenirea persoanei etice: Toma de Aquino, J. Goff, E. Garin, Villari, P. Ricoeur etc. Urmărind calea evoluției ființei umane până la persoană umană, în vederea ilustrării problemelor de etică, a fost consemnată o *panoramă evolutivă a persoanei etice*.

Prin urmare, mai mulți factori vin să se adauge situației prezente din câmpul dezbaterii științifice, favorizând prefigurarea unei etici actuale. Modul de a aborda problematica eticului rezultă din întregul unei abordări integrate; ideile pot fi evaluate în chip diferit, valorizate sau respinse, dar, înainte de aceasta, ele se cer reconstituite și înțelese în mod obiectiv în dinamica lor evolutivă. O asemenea reconstituire a pornit, în cazul nostru, de la o selecție de idei directoare, care au o funcție orientativă.

În baza unor observații analitice, se ajunge la formularea altei legități și anume: ***Legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al descoperirii sale ca persoană etică. Legătura dintre valorile etice și componenta educațională este una determinantă, necesară, esențială. Factorii care acționează asupra acestei legături sunt următorii: valorile morale ca scopuri fundamentale ale formării personalității umane; necesitatea tratării omului ca finalitate, nu doar ca mijloc; urmărirea căii de evoluție a ființei umane până la persoană umană; noile condiții ale secolului în care se desfășoară educația (sistemul social global, problemele secolului).***

În **Capitolul 3 „Etica aplicată și valorizarea operațională a educației”**, locul central îl ocupă întemeierea eticii aplicate în cadrul actual al instituției educației, pornind de la ideile lui H.

Richardson, D. Brock, T. Beauchamp, G. Lipovetsky, J. Habermas, J. Rawls, A. Touraine, J. Monteil, V. Mureșan, D. Botea, E. Macavei, C. Cucoș, M. Terziu etc.

Faptele expuse sunt puternic influențate de faptul că, după cum afirmă D. Brock, *există mai multe teorii etice, parțial incompatibile între ele*, dar după toate aparențele la fel de justificate rațional, care pot oferi evaluări incompatibile ale aceluiași fapt moral [223].

Aici pledăm în favoarea principiilor eticii: principiul respectului autonomiei, principiul binefacerii, nefacerii răului, dreptății. Aceste principii sunt nucleul a ceea ce autorii numesc „moralitatea comună”, adică normele morale fundamentale care leagă între ele toate persoanele corecte din punct de vedere moral, în toate locurile.

Etica aplicată este formată dintr-un ansamblu de discipline care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală. Printre acestea se numără *etica tehnologiei informației, etica în afaceri, bioetica, etica mediului, etica cercetării științifice, etica în politicile publice, etica relațiilor internaționale, etica mijloacelor de informare, etica discursului* etc.

Subscriem la opinia lui G. Lipovetsky, care a lansat conceptul unei „*etici nedureroase a noilor timpuri democratice*”. Timpurile moderne sunt asociate cu *retorica datoriei*, în timp ce retorica timpului prezent, consideră Lipovetsky, este una care repudiază ideea de datorie. Lipovetsky proclamă începutul *epocii postmoraliste* [107, p. 34].

Remarcăm aici că în societatea *postdatoriei* răul este transformat în spectacol, iar idealul este prea puțin elogiat. Valorile pe care le recunoaștem sunt mai mult negative (*să nu faci*) decât pozitive (*trebuie să*) [Ibidem].

Efortul analizelor în domeniul valorilor aplicative ale instituției educației, în special a celor actuale, oferă posibilitatea de a determina soluțiile problemelor educaționale, fapt notabil în măsura în care poate fi extrapolat asupra perspectivelor sociale ale educației. În procesul educațional se poate povesti, explica, demonstra, fără a transmite însă simțire, afectivitate, atitudine, valoare, cultură.

Pentru a depăși situația actuală din educație, când încă nu s-a ajuns la recunoașterea unui *fond comun de valori pe care societatea noastră de azi să le considere ca suficient de pertinente pentru a-și întemeia pe ele atât programul său, cât și sistemul educațional*, se impune înțelegerea faptului că *nu se poate concepe educația în afara unui sistem axiologic*. Există multiple motive pentru a pune din nou accentul pe dimensiunile morale și culturale ale educației, astfel încât fiecare dintre noi să poată percepe individualitatea celorlalți și să înțeleagă mersul nesigur al lumii spre unitate, dar acest proces trebuie început prin cunoașterea de sine, printr-o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt cunoașterea, reflecția și practica autocriticii [72].

Sunt examinate și reiterate adeziuni faptice în raport cu personalitatea etică a pedagogului și cu normativitatea ca manifestare a eticii aplicative. Sunt analizate motive întemeiate pentru ideea că astăzi profesorul este figura centrală a reformei educaționale. Fie că își dorește sau nu acest lucru, cadrul didactic acționează în fața elevilor sub *o ipostază de model*. Elevul își petrece o mare parte din timp la școală, unde *simbolul autorității* este cadrul didactic, deci acesta posedă o influență potențială de care, poate, nici nu își dă seama. Pe de altă parte, această influență nu este întotdeauna cea intenționată de către profesor și, de multe ori, elevul preia elemente marginale, nerelevante ori negative din *comportamentul cadrului didactic*. Privit din acest unghi, *comportamentul etic* poate fi foarte bine considerat din perspectiva unui șir de *principii*, incluse în mai multe cercetări și rezervând acestora unele funcții de reglare etică. Aici se înscriu următoarele principii: *principiul standardelor de performanță, principiul consecințelor logice, principiul relației dintre atitudine și comportament, principiul consecvenței comportamentale, principiul reciprocității, principiul personalizării relației* etc.

Pe calea reflecției analitice asupra problematicii eticii și educației, ajungem, în felul acesta la formularea următoarelor legități, și anume: ***Legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia. Legătura*** dintre etică și componenta educațională este una *determinantă, necesară, repetabilă, obligatorie. Factorii care acționează* asupra acestei legături sunt următorii: *existența mai multor teorii etice; rolurile pedagogiei moralei; instrumentarea eticii; aplicabilitatea crescută a reflecției etice; gestiunea performantă a propriei persoane; dreptul la stima de sine;*

Legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației. Legătura dintre etică și componenta educațională este una *necesară, obligatorie, esențială. Factorii care acționează* asupra acestei legături sunt următorii: *formarea comportamentului responsabil; formarea abilităților comportamentale mai mult decât cele intelectuale; universalizarea normelor de acțiune în procesul educațional; stabilirea relațiilor de comunicare pe baza reabilitării afectivului; revenirea la demnitatea umană ca ființă creatoare spiritual.*

Pentru a oferi o imagine completă a fenomenului de reconstrucție a eticii în instituția educației, în **Capitolul 4 „Condițiile de raționalitate ale reconstrucției pedagogice a eticii în instituția educației”** este examinat contextul acesteia mediat de influența postmodernismului, abordat de J. Fr. Lyotard, H. Siebert, I. Hassan, L. Ferry, Z. Bauman, Cărtărescu, C. Ulrich, E. Joița, F. Podariu, E. Stan, E. Păun etc. Fiecare din aceste opinii reprezintă anumite viziuni. În plan educațional, orientările postmoderniste se concretizează în promovarea noilor educații, în reforma curriculară, în descentralizarea managerială, în abordarea personalizată a strategiilor, educația

interculturală, utilizarea surselor alternative de informare, pluralitatea modelelor de instruire, într-o pedagogie a eticii etc. Astfel, abordarea constructivistă a cunoașterii și învățării își găsește loc în acest context, mai ales pentru rolul acordat *elevului cunoscător*, strategiilor de instruire cu înaltă valoare formativă, reconsiderării rolurilor educatorului în clasă. Constructivismul sugerează relativizarea adevărului în cunoaștere, prin stimularea înțelegerii proprii. Însă tocmai acest fapt poate determina dezorientarea elevilor în cunoaștere, deoarece ei caută sprijin, îndrumare, modele, explicații, demonstrații care să fie și obiective, nu numai subiective. Ancorarea eticii în pedagogie pare să vină aici ca o soluție.

Argumentarea din acest capitol stabilește un cadru teoretic și aplicativ pentru evoluție și justifică eventualul progres în fundamentarea reconstrucției eticii în instituția educației. Aici vorbim despre competența etică, gândirea etică, autonomia și autolegiferarea obiectivă, etica utilitaristă. De asemenea, vorbim despre instituționalizare și definim în general ***instituția educației***, care *reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune /prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv. Când vorbim de instituția educației, avem în vedere că acest domeniu este pus sub control social. Beneficiile instituționalizării educației constau în faptul că pot fi prevăzute anumite activități, fapt care eliberează actorii educației de tensiunea „căutării” și, de asemenea, se economisește timp și efort pentru luarea și aplicarea unor „acțiuni de-a gata”.*

Reconstrucționismul, ca orientare, solicită școlii să-și asume responsabilitatea construirii unei ordini sociale în cadrul democratic. Reconstructivismul stă la bazele meliorismului social, iar sub impulsul dezvoltării economice și tehnologice s-a dezvoltat educația pentru eficiența socială, care utilizează în cadrul cercetării experimentale tehnicile moderne ale statisticii matematice, iar în domeniul didactic - instruirea programată, operaționalizarea obiectivelor, proiectarea pedagogică și testarea standardizată.

Pentru a oferi o imagine de ansamblu reconstrucției pedagogice a eticii în instituția educației, am urcat la nivelul elaborărilor, punând accentul pe *definirea Pedagogiei eticii*, pornind de la ideile analizate, interpretate, transformate pe parcurs, cum ar fi definirea instituției educației, a reconstrucției, caracteristicile pedagogului ca personalitate etică, educația în raport cu problematica secolului, valorile educației în context actual, orientările postmoderniste în educație etc.: *Pedagogia eticii este domeniul care are ca obiect de studiu specific dimensiunea funcțional-structurală a eticii în instituția educației, abordată metodologic din perspectiva finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului, ce vizează formarea-dezvoltarea personalității umane a elevului prin valorificarea corelației teorie- aplicare, conform unor principii și legități specifice, care reglementează desfășurarea previzibilă a acțiunilor de valorificare a eticii*

la nivel de proces. Pedagogia, în acest caz, *supune categoriile eticii unei analize critice* pentru a accede la o cunoaștere mai bună, chiar dacă nu este definitivă. Această cunoaștere se va baza pe o convingere reciprocă. De aici, s-a formulat ideea că: *Nu o etică de-a gata trebuie valorificată din punct de vedere pedagogic, ci în procesul educațional concret trebuie să se releve ce anume este important și adecvat din punct de vedere etic.*

De asemenea, au fost formulate *regulile Pedagogiei eticii, funcțiile acesteia, finalitatea și obiectivele*. Considerațiile aduse au circumscris și formularea *Concepției prospective a Pedagogiei eticii*, care se înscrie, astfel, într-un cadru de posibilități obiective, iar certitudinile de opinie nu exclud apriori dezvoltarea. Componentele de bază ale acesteia sunt următoarele entități: *legitățile eticii în instituția educației, abordarea socio-constructivistă a pedagogiei eticii, sistemul normativ al Pedagogiei eticii, principiul centrării tridimensionale (etica centrată pe rațiune, etica centrată pe viață /acțiune; etica centrată pe persoană), panorama evolutivă a personalității etice, Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației, Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice, Proiectul formativ experimental*. Dacă luăm în considerare elementele importante ale pedagogiei eticii, atunci linia de acțiune formativă poate fi axată pe *formarea inteligenței pedagogice etice (IPE)*, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic. Or, în acest cadru de referință, inteligența pedagogică etică presupune o capacitate a pedagogului de a discerne și a alege între diferite alternative, luând hotărârea cea mai potrivită; de a separa ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare într-o acțiune sau într-un comportament; de a alege ceea ce este necesar pentru desfășurarea unei activități didactice de ceea ce este irelevant pentru această activitate. Produsul inteligenței pedagogice etice este autoguvernarea mentală, astfel ca gândurile și acțiunile cadrului didactic să fie coerente și adecvate nevoilor de educație în aspect etic.

Capitolul 5 „Investigații practice ale experiențelor de valorificare a pedagogiei eticii” prezintă experimentul pedagogic realizat, care a reconfirmat faptul că e nevoie de o formare a inteligenței pedagogice etice. Totodată, diferitele acțiuni experimentale, bazate pe *Metodologia transcendențială de formare a inteligenței pedagogice etice*, au în obiectiv: noile orientări în educație. Este un demers „de centru”, din care segmente întregi se defășoară în acțiuni bine conturate. Acest instrument nou își ilustrează capacitatea de prestație *pentru și în cadrul instituției educației*.

La fel, în capitol sunt prezentate *etapele experimentului pedagogic*: preexperiment, constatare, formare și validare cu analiza datelor experimentale obținute pe cele două eșantioane: lotul experimental și lotul de control, instrumentele elaborate și implementate în experimentul pedagogic.

S-a demonstrat faptul că rezolvarea individuală a probelor formative constituie o componentă de bază în configurarea *inteligenței pedagogice etice*. S-a confirmat astfel ideea că modelarea unui cadru didactic/de conducere cu inteligență pedagogică etică constituie o etapă importantă în procesul complex de personalizare a pedagogiei eticii, de instituționalizare a acesteia. Procesele de conștientizare a pedagogiei eticii sunt mediate de procesele de construire a cunoașterii, de modul specific în care profesorii percep, gândesc, interpretează, vehiculează informații, tehnologii, soluții pentru sarcini și probleme.

Eficiența și reușita activității cadrelor didactice/de conducere în perspectiva promovării pedagogiei eticii depind în mare parte de implicarea acestora, de competența reflexivă și operativitatea gândirii lor, de recunoașterea personală a contribuțiilor și rezultatelor activității, satisfacerea participării și reușitei individuale.

Corelarea rezultatelor experimentului pedagogic de formare cu datele furnizate de celelalte activități realizate pe parcurs (observarea, convorbirile, discuțiile), precum și cunoașterea directă a realității formative au evidențiat și alte aspecte relevante, dintre care putem menționa următoarele: orientarea profesorilor ca să găsească răspunsuri la problemele dezvoltării lor profesionale din diverse surse informaționale, în baza diverselor repere; ghidajul spre elaborarea variantelor de răspuns a cadrelor didactice, pentru a putea valorifica esențialul în domeniul pedagogiei eticii, îi formează profesorului siguranța opțiunii sale în raport cu multitudinea de variante posibile; consemnează o viziune personală în raport cu activitatea, gândirea, mentalitatea sa personală și profesională.

Așadar, în această ordine de idei, s-a concluzionat că întregul demers metodologic de formare a inteligenței pedagogice etice, sub ghidajul formatorului, s-a structurat într-o consecutivitate de completare treptată. Validarea pe cale experimentală a *Metodologiei transcendente a inteligenței pedagogice etice* a permis stabilirea nivelului de impact al acesteia, fiind în creștere cu 38%, ceea ce demonstrează importanța demersului întreprins. Probele aplicate au avut un pronunțat caracter formativ în aspectul inteligenței pedagogice etice și au fost extinse de la cunoaștere la integrare, cadrele didactice/manageriale fiind încurajate în autoguvernare.

S-a ilustrat, de asemenea, că, în diversitatea lor, probele experimentale au oferit interpretări măsurabile ale succesului cadrelor didactice/manageriale, prezentând unele aspecte cantitative și calitative ale nivelului verificat în raport cu indicatorii stabiliți pentru fiecare item în corelație cu criteriile de bază: *reprezentările corecte în domeniul pedagogiei eticii; adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale; transpunerea conținutului în repere de formare a inteligenței pedagogice etice; dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat; calitatea judecăților formulate; impactul semnificativ.*

Lucrarea se finalizează cu sintetizarea ideilor și rezultatelor epistemologice și experimentale esențiale ale cercetării în **Concluzii generale și recomandări.**

1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE ETICII ÎN MACROSTRUCTURA EDUCAȚIEI FIINȚEI UMANE

1.1. Contribuții la definirea eticii ca disciplină științifică

În actualitate, se observă o mișcare favorabilă eticii, aceasta din urmă aducând cu sine o viziune mai complexă a fenomenului, posibilități de investigare mai ample și mai diverse. Sarcina de bază a eticii ca disciplină de studiu este de a valorifica un sistem de date profunde ce conțin toate manifestările fenomenului ca atare. În acest context, putem porni de la faptul că, după cum menționează mai multe baze de date [284, 286, 287, 288, 289] și lucrări cu privire la etică [Z. Bauman, 15; T. Airaksinen, 210; H. Kung, 239; M. Kallos, A. Roth, 101; W. Casebeer, 226; S. Bok, 221; O. Flanagan, 268; L. Gavrilescu, 82; O. Matei, 300; V. Mureșan, 130, 131 etc.], aceasta s-a format *ca disciplină* cu un dublu statut, cel *de știință* și cel *de parte componentă a filosofiei*, încă din antichitate, prin contribuția lui Aristotel. Acest dublu statut, reprezintă, în cele din urmă, rezultatul *gândirii etice* din Europa sau *complexul etic* al omului de tip european.

Înainte de a analiza acest complex, așa cum rezultă el în ordine dialectică, este cazul să examinăm câteva elemente ale dezvoltării ideilor etice.

Originile eticii sunt legate de întregul ansamblu de factori care au determinat dezvoltarea culturală a omului, în contrarietate, dar și în completitudine cu natura din care acesta a provenit și de care este legat existențial. Cu mult înainte de apariția scrisului s-au dezvoltat miturile etice, care fundamentează atitudinile omului față de elementele contradictorii, cum sunt *Binele* și *Răul*. Aceste atitudini sunt un mod *de a face*, un mod *de a crede*, un mod de a fi, ele definind ființa umană sub toate aspectele care constituie devenirea sa. Originea etică a omului are părțile ei credibile din punct de vedere istoric, dar și extrapolările care-l așează pe om în orizonturi transcendente, extramundane. Această origine poate fi deductibilă din dorința generală de ordine, din dorința de a răspunde tendințelor naturale prin reguli care să rezolve conflictele interindividuale și să găsească cel mai important argument al datoriei individului. Reiese că originile cele mai îndepărtate ale eticii nu sunt de ordin istoric, ci ele țin mai mult de modelarea naturii umane, de semnificarea pe care omul a dat-o prezenței colective și care nu este străină de instinctul de conservare [Apud 291].

Conform acestei accepții, etica întrunește un ansamblu de principii care reglementează comportamentul ființei umane astfel ca acesta să fie conform regulilor, adică să fie acceptabil. Noțiunea de *etică* înseamnă, din greacă, un anumit mod de viață, un anumit caracter, moravuri. Dacă ne raportăm la *filosofia practică*, atunci etica se prezintă ca un studiu teoretic și are în

obiectiv „*principiile fundamentale și conceptele de bază* ce se regăsesc în orice domeniu particular al gândirii și al activității umane; problema justificării modurilor de comportare și acțiune care determină practica vieții umane individuale și colective” [315].

Trebuie să menționăm că etica este o știință ce întrunește mai multe aspecte. După cum afirmă P. Singer, „discursul ei ezită între caracterul aspru al vieții și efortul ordonator al conștiinței. Etica ne confruntă neîncetat cu un complicat amestec al legii cu *nelegiferabilul*” [180]. Așadar, etica este o disciplină derivată din filosofie și teologie, studiind aspectele ideale de comportament uman și înțelegerea moralității raportată direct la valori pozitive și negative. Etica are trei subdiviziuni principale: *descriptivă*, care se ocupă de studii comparative și interculturale; *normativă generală*, ce studiază modelele de comportament și raportarea valorică; *aplicată*, ce abordează probleme de moralitate și *metaetica*, care studiază semnificațiile și rațiunea eticii și moralității.

Im. Kant în *Întemeierea metafizicii moravurilor* [104] susține că etica se fondează în *împrejurul* răspunsului la întrebarea "Was soll ich tun?" (Ce trebuie să fac?). Când el spune acestea, pleacă de la premisa că există o *etică veritabilă*, universal acceptată. Întrebarea eticii poate ar fi cea mai corectă (Ce pot să știu despre ce trebuie să fac?). Ca denumire a unei discipline filosofice, conceptul de *etică* a fost, după cum am menționat mai sus, pentru prima dată folosit de Aristotel, care intenționa să denumească ansamblul de obiceiuri și tradiții omenești- [83].

Vorbind despre acțiunea umană, J. Habermas [94] semnalează următoarele domenii: 1) ***pragmatică*** (eficiența acțiunii); 2) ***etică*** (bunătatea acțiunii – ce trebuie să primeze); 3) ***morală*** (corectitudinea acțiunii – cum trebuie să fie realizată) și trei discipline ale filosofiei practice 1. Praxiologia (teoria acțiunii eficiente); 2. Etica (teoria binelui); 3. Filosofia morală (teoria corectitudinii). În opinia sa, etica (teoria binelui) studiază condițiile generale (de exemplu, fundamentele ontice, existențiale, axiologice) ale comportamentului moral; este teoria fundamentării și interpretării relațiilor morale; a problemelor generale: *binele, virtutea, datoria, utilitatea, valoarea, autenticitatea* și formele lor; răspunde la întrebările: *Care este condiția (ultimă) /fundamentul (ultim) al moralității; Cum e posibilă (în general) moralitatea.*

Aici trebuie să elucidăm deosebirea dintre *etică* și *morală*. Dacă, în esență, etica este acceptată ca o știință a comportamentului, a principiilor de reglare practică, atunci morală este un ansamblu de prescripții care normalizează traiul ființei umane.

În același rând, ***etica*** este ansamblul regulilor de conduită, bazate pe raportul dintre bine și rău de care se conduce o anumită comunitate, iar ***morală*** este un ansamblu de principii universal-normative, care, de asemenea, pornesc de la raportul dintre bine și rău.

În politică, administrație publică, afaceri, media, educație, medicină etc. conceptul preferat este cel de *etică*. În limbajul comun, conceptul *morală* este mai degrabă legat de viața privată. Respectăm morala în viața privată și etica în viața publică (politică, civică, profesională).

Dacă ne referim la *moralitate*, aceasta este un ideal în sens normativ al termenului ideal. *Moralitatea* exprimă ceea ce ar trebui să facem și ceea ce nu ar trebui să facem dacă am fi raționali, binevoitori, imparțiali, bine intenționați [125, p. 5].

Așadar, etica este un domeniu care se îndreaptă spre valori, norme morale care asigură existența în comun și reglementează relațiile dintre oameni. Ființa umană este în strâns raport cu problema moralei și a moralității.

În acest context, este relevant să menționăm analiza moralei realizată de T. Gânju în aspectul acțiunii morale și a relațiilor interumane sociale și de morală. „Univers al dezideratelor și nu al imperativelor, susține T. Gânju, morala implică în structura ei exercițiul permanent și direct al rezolvării situațiilor concrete de viață în funcție de rațiunea și afectivitatea fiecărui individ atunci când devine conștient de nevoia intimă de a se asuma pe sine, proiectând-se exemplar în rețeaua raporturilor cu semenii săi” [83, p. 7].

De aici rezultă că etica, ca disciplină filosofică despre existența morală, pune în lumină un complex de elemente ale universului moral, cum ar fi normele, valorile, principiile morale. Tot aici trebuie să observăm că problematica conștiinței morale este una foarte complexă, fiind o dimensiune de primă mărime a conștiinței umane, care se poate exterioriza diferit, punând în prim plan ceea ce este permis și a ceea ce este interzis ființei umane.

După R. Senne, „conștiința cuprinde următoarele niveluri: psihologică, artistică, religioasă și morală; aceasta din urmă cuprinde: sentimente, intenții și idei morale, precum și voințe morale”. Cercetătorul, prin recurs la o analiză complexă a sentimentelor morale, constată că „acestea iau naștere în situația în care intervine un obstacol care transformă sentimentul natural în unul moral prin urmărirea unui scop stabilit. Sentimentele morale se pot clasifica în *pozitive și negative*; sunt pozitive acele sentimente care se manifestă prin dorința de a face bine și sunt negative acelea care se manifestă prin teama de a acționa greșit” [Apud 77, p. 69].

Tot el observă că dacă ne referim la baza moralității, atunci se poate vorbi despre morala binelui și de morala datoriei. „În sfera procesului de conștiință, conștiința morală ocupă o poziție aparte; ea presupune actul de reflecție și evaluare, de prevenire a urmărilor acțiunilor întreprinse, deci de asumare a responsabilității. Într-adevăr, tot ceea ce trece prin conștiința morală este în mod absolut obligatoriu simțit și gândit anterior de individ. Ea nu este numai o cenzură, ci mult mai mult decât atât. Este o punere *față în față* a persoanei cu ea însăși, a individului care trebuie să-și răspundă lui însuși asupra propriilor sale acțiuni, idei și intenții” [Apud 77, p. 69-77].

Atâta timp cât obiectul analizat, etica, corelează foarte strâns cu morala, intervine necesitatea unei delimitări între ele. Aici trebuie să menționăm că rădăcina etimologică a noțiunii de *etică* se află în limba greacă: **ethos**, iar cea a noțiunii de *morală* se află în limba latină: **mores**.

Dacă ne referim la noțiunea de morală, atunci constatăm că are la bază limba latină, însemnând obicei, obișnuință, datină și peesupune, în accepția lui Popovici F.-G.:

(a) *o dimensiune exterioară /obiectivă – exigențele grupului și ale societății față de indivizi* (pentru a exista o ordine socială, bazată pe cooperarea indivizilor în respectarea unui sistem de valori, norme și principii morale);

(b) *una interioară /subiectivă – asimilarea și interiorizarea normelor, valorilor și principiilor, asumarea acestora ca model de conduită, în vederea unei integrări optime în societate. Pentru ca un comportament să poată fi apreciat din perspectiva moralității, el trebuie să satisfacă următoarele condiții: să fie o acțiune inițiată și desfășurată de un om; omul să aibă posibilitatea de a alege liber între o acțiune sau alta; alegerea să aibă la bază o serie de reguli sau principii care descriu situația sau contextul alegerii* [314].

Conceptele de etică și morală sunt, în anumite situații, similare, chiar dacă au provenit din surse diferite. Aceste noțiuni, de morală și etică, au circulat un timp cu același sens, dar, mai târziu, prin cercetările de filosofie, semnificațiile lor s-au separat. În felul acesta, etica studiază morala, iar morala este un fenomen real, constituind obiectul eticii.

Orice disciplină teoretică trebuie să aibă un obiect de studiu clar și strict delimitat, categorii proprii, o problematică specifică și metode proprii de cercetare. **Etica nu are un singur obiect de studiu, ci două: ideea de bine și ideea de moralitate** [288].

După cum afirmă F. G. Popovici, „minimala distincție între etică și morală constă în faptul că etica are conotația unui domeniu academic și, ca atare, poate face obiectul unei cercetări și profesionalizării științifice. Morala e aspectul circumstanțial al eticii, etică particulară, prelucrare subiectivă a moralității generice de care se ocupă etica” [314].

Aceste afirmații ale cercetătorilor converg spre ideea că morala este o parte considerabilă a vieții noastre. Problemele centrale ale moralei, în accepțiunea cercetătorilor M. Miroiu și N. Blebea, sunt următoarele:

- ✓ Ce ar trebui *să facem* (ce ar fi bine, drept, corect, onest)?
- ✓ Cum ar trebui *să-i judecăm* pe alții și pe noi înșine?
- ✓ Cum trebuie *să-i tratăm* pe alții și să admitem să fim tratați de ceilalți?
- ✓ Ce *scopuri sunt demne* de a fi urmate în viață?
- ✓ Care este *cel mai bun mod de viață*?
- ✓ Ce fel de *persoană* ar trebui să fim? etc. [125, p. 8].

Tot ei afirmă că „dacă o persoană se apropie de standardele morale ale unei comunități (religioase,

politice, profesionale ș.a.), ea se bucură de *apreciere* (este membră valoroasă a comunității), *încredere* (este o persoană pe care te poți baza că nu te trădează, se ține de promisiuni, respectă principiile); sau, dacă lucrurile stau dimpotrivă, ea este *blamată* (judecată ca o persoană vinovată, socotită *imorală* (lipsită de valoare ca membră a comunității respective), *pedepsită* prin dispreț, izolare, marginalizare, excludere, alungare” [125, p. 8].

În contextul acestor reflecții, găsirea unor soluții pentru problemele morale poate fi găsită în morala comună și din regulile contextului în care viețuim. Morala comună însă ridică anumite semne de întrebare, deoarece atunci când o acceptăm, noi, pur și simplu, ne „luăm după alții” și nu ne întrebăm dacă procedăm bine sau rău.

Or, *etica*, după cum am menționat, *este o teorie asupra moralei*. Un *demers etic* presupune reflectare, judecare, cântărire a principiilor morale. După cum constată cercetătorii nominalizați, „Spre deosebire de etică, *morala* are o semnificativă *componentă emoțională*. *Etica* implică mai multă *detașare, explorarea și acceptarea modurilor de viață alternative*. Acceptarea unei etici nu cere abandonarea unei morale private, ci considerarea celorlalte principii și norme morale ca alternative posibile în diferite contexte” [*Ibidem*, p. 8].

În contextul acestor discuții se înscrie și opinia lui T. Gânju, care, elucidând raportul indivizilor cu ceilalți și cu societatea, afirmă că acest raport se realizează prin *respectarea anumitor norme*, reguli de conduită, comportament și acțiune. El insistă pe ideea că anume „prin respectarea normelor individul se manifestă ca ființă socială și se integrează în sfera socialului. Desigur, este vorba de respectarea normelor din convingere, de acceptare subiectivă a acestora la nivel de trăire și asumare conștientă și nu abstract formală sau din teama unei sancțiuni așa cum se întâmplă în situația normelor juridice. Reprezentând o intercondiționare între interdicții și prescripții, norma morală are în vedere acea *necesitate dezirabilă* de care trebuie să țină seama oamenii în acțiunile lor” [83, p. 10].

Prorind de la o semnificație specifică a normelor în viața socială, I. Tudorescu subliniază următoarele: „Normele au o dublă determinare și funcționalitate: pe de o parte, au o încărcătură axiologică, obiectivează valori și, ca atare, exprimă în formă cristalizată aspirații și idealuri în raport cu care se instituie judecăți de valoare (aprecieri), iar pe de altă parte, au o funcție organizațională, mijlocesc funcționarea la nivel de eficiență a structurilor organizaționale” [194, p. 148].

Respectarea moralei implică, așadar, acțiunea necesară, adică *a face ceea ce trebuie* și a respecta principiul datoriei. Petre Andrei, într-o analiză complexă a universului moral al operei kantiene, afirmă că Im. Kant a pus în evidență contradicția dintre ceea ce face ființa umană condusă de înclinațiile sensibilității și ceea ce trebuie să facă condusă de ideea datoriei, de cerințele legii morale. Referindu-se la acest aspect, P. Andrei arată că „prin aceasta Kant a

contrazis experiența psihologică, care ne arată că o voință liberă de orice sentiment și reprezentare nu există” [5].

Cercetătorul Levy-Bruhl afirmă că acesta, studiind realitățile morale și făcând diferite comparații, este de părere că morala este strâns legată de realitățile sociale în care trăiesc oamenii, de aceea **există mai multe morale**. Aceasta se explică prin faptul că fiecare societate își are valorile sale etice de rând cu valorile general-umane.

P. Andrei este de părere că direcția care capătă amploare este cea social-etică, aceasta caută să explice și să dea un *fundament social eticii*; în acest context „etica este concepută acum ca știința normelor de realizare a unei stări social-culturale de valoare, ca o știință absolut indispensabilă sociologiei și politicii”. Etica prescrie norme, prin urmare, ea are un caracter normativ; de asemenea, etica are un caracter universalist, căci are în vedere ceea ce-i leagă pe oameni – adică socialul. [*Ibidem*, p. 147].

Persistența demarcației dintre morală și etică se leagă de însăși originea lor etimologică. După cum am menționat, termenul de etică circumscrie nucleul valoric al unui comportament, termenul morală, desemnează moravuri, obiceiuri, cutume. Morala este deopotrivă *produs* și *proiect*. Ea este produs ca rezultat al intercondiționării dintre *moralitate*, *amoralitate* și *imoralitate*. Ea este proiect în măsura în care analizează, critică și orientează conduita umană prin schimbarea condițiilor de viață moștenite. Spre deosebire de morală, etica este ***o creație eminentamente teoretică, produs secund, dar nu secundar***. Ea este o disciplină relativ autonomă în și față de o concepție filosofică sau alta. **În prezent, ea are un ascendent față de moralitate și morală** [202, p. 17].

O privire analitică asupra noțiunii ilustrează că morala (antică, creștină, modernă) s-a constituit ca un ansamblu de norme adaptate și recunoscute de diferite comunități umane, în diferite perioade sau etape ale evoluției social-istorice proprii umanității, pe când etica este aceea care caută să înțeleagă originea, scopurile, justificarea și principiile întemeietoare pentru descifrarea acestor norme morale. Comparativ cu “etajarea” structurii fenomenului moral, îndeosebi cu teritoriul eticii, materia concretă a moralității este eterogenă, cu tendințe contradictorii, convergentă și divergentă în același timp, iar exigența reciprocității cu altul pentru morală nu depășește ambiguitatea unor confuzii reale și posibile.

Viziunea oferită anterior ne îndreptățește să afirmăm că **etica există datorită moralei și nu invers**. Elementele de constituire, cristalizare și evoluție a moralității și moralei determină constituirea diferitelor tipuri de etică. Există norme care pun problema înțelegerii lor și, din cauza că interpretăm diferit lumea, apare necesitatea identificării unor norme comune, care să permită înțelegerea și apropierea dintre oameni. Dacă morala este analitică, întrucât esența ei o constituie moralitatea factologică, cotidiană, practic inepuizabilă, etica se constituie ca sinteză, adică pornește de la virtuțile morale pe care ni le propune, dar le subordonează celor neetice, puterea de înțelegere, de cernere și discernere, de totalizare și esențializare a cunoștințelor, de sistematizare și convingere prin rafinament.

Morala analizează, critică și orientează peste tot în spațiul vieții personale și publice, ea este prezentă în perioade mari de timp, pe când **etica este un corpus teoretic**, un fel de deontologie profesională, tinzând prin abstractizări și generalizări spre o posibilă universalizare.

Sinteza semnificațiilor comparative dintre *etică și morală* este prezentată în Tabelul 1.1.

Focalizarea pe unele **aspecte istorice ale eticii** pune în evidență o evoluție tensionată în problematica eticii.

După cum susține G. Albu, referindu-se la morală în antichitate, aici „apare concepția despre caracterul social-universal al cerințelor morale, al criteriilor și evaluărilor în limitele concepțiilor ideologice specifice societății antice” [3]. Morala Greciei Antice înseamnă ordine universală; ea era considerată ca izvorând din logosul universal.

Tabelul 1.1. Semnificații comparative ale eticii și moralei

Etica (origine greacă)	Morala (origine latină)
• știință a comportamentului, moravurilor	• totalitatea mijloacelor pe care le folosim pentru ca să trăim în mod omenesc
• studiu(teoretic) al principiilor care guvernează problemele practice	• ansamblul prescripțiilor concrete
• ansamblul regulilor de conduită bazate pe distincția dintre <i>bine și rău</i>	• ansamblul principiilor universal-normative (dogmatice) bazate pe distincția <i>bine-rău</i>
• respectăm etica în viața publică	• respectăm morală în viața privată
• ceea ce este permis/interzis	• este un deziderat, nu un imperativ
• morală a binelui	• morală a datoriei
• teorie a moralei; studiază morală ca disciplină filosofică	• obiect al eticii; fenomen real ce cuprinde valori, principii, norme
• are două obiecte de studiu: ideea de <i>bine</i> ; ideea de <i>moralitate</i>	• morală este aspectul circumstanțial al eticii
• este <i>reflexivă</i> (o teorie asupra moralei)	• este <i>nereflexivă</i>
• detașare, explorare, alternative	• are o semnificativă componentă emoțională
• a face bine ceea ce trebuie	• a face ceea ce trebuie
• prescrie norme, este o știință a normelor	• este o moralitate factologică
• există datorită moralei	• este un construct practic
• este sintetică	• este analitică
• se întemeiază pe corectarea greșelilor	• se întemeiază pe certitudini existențiale

Dacă facem un excurs sintetic în evoluția eticii, trebuie să subliniem faptul că încă din **Antichitate** s-a configurat ideea după care etica are ca fundament reflecția asupra aspectelor practice ale cunoașterii și acțiunii, aceste aspecte vizând deprinderea prin învățare, respectiv *educarea unor capacități privind voința și spiritul omului*.

Este relevantă, în acest sens, ideea lui G. Drobninițki, care stipulează că „în Antichitate, sensul de ordine de la nivelul naturii și a cosmosului este extins și la nivelul omului și a societății, legile guvernării acestor domenii fiind considerate naturale. În acest sens, este de precizat faptul că

în perioada presocratică a filosofiei grecești, viziunea cosmologică are un caracter predominant, ceea ce a determinat ca problemele legate de modul de viață și de comportament să reprezinte un tot împreună cu cele care priveau organizarea cosmosului” [75, p. 35].

Ulterior, evident, s-a impus ideea că aprecierea valorii obiceiurilor trebuie să se facă în funcție de conținutul lor general uman și nu de cel local. Morala Greciei Antice însemna *ordine universală*.

Privind gândirea etică în *perioada clasică*, în literatura de specialitate se apreciază că „Etica este considerată știința organizării statale și a virtuților categoriilor sociale, ca părți ale întregului social (Platon) sau ca politică sau știință a modului în care individul poate deveni o personalitate utilă social“ [75, p. 47].

Dacă revenim la Aristotel, lucrarea lui *Etica Nicomahică* [10] este un adevărat manual de etică, domeniu considerat de Aristotel ca făcând parte din categoria activităților practice. Pentru Aristotel scopul suprem al oricărui efort uman este atingerea stării de *fericire (eudaimonia)*; este ceea ce „se caută mereu în sine, și niciodată de dragul altuia”.

Ni se pare rezonabilă aici referirea la A. Macintyre, care face o analiză complexă a eticii aristotelice, aducând diverse argumente pentru poziția sa analitică și interpretativă. În felul acesta el afirmă că etica în viziunea lui Aristotel este o disciplină teoretică specială, ea fiind strâns legată de calitatea omului de a fi o ființă socială. Potrivit naturii sale specifice, omul urmărește anumite scopuri, iar binele reprezintă tocmai scopul pe care îl au oamenii. Binele pentru om, arată Aristotel, nu poate fi înțeles dacă nu se are în vedere ceea ce înseamnă virtuțile în viața omului.

După cum constată cercetătorul, printr-un excurs analitic referențial, după Aristotel „a acționa virtuos nu înseamnă doar a acționa împotriva propriilor înclinații; înseamnă a acționa dintr-o înclinație formată prin cultivarea virtuților. Este deci evident că reflecția etică la Aristotel vizează, în esență, constituția moralei ca relație socială. Pentru ca o comunitate să funcționeze normal, este necesar să existe un ansamblu clar de cerințe după care acțiunile întreprinse să fie apreciate ca pozitive, deci ca merite, și un ansamblu care să arate care din acțiuni sunt rele și deci interzise” [Apud 112, p. 164].

Plecând de la aceste consemnări, putem aduce în discuție și unele aspecte esențiale care specifică etica și morala în viziunea lui Socrate și Platon, doi mari filosofi, care au întemeiat autonomia moralei și existența celor două lumi: una sensibilă și una eternă. În felul acesta, Socrate ridică etica de la nivelul înțelepciunii populare la nivelul filosofic al tratării conceptuale, afirmând că anume omul este creatorul de valori etice, având ca model valorile eterne. Or, în viziunea lui Platon, lumea este duală, una fiind schimbătoare, cea sensibilă, iar alta fiind eternă, lumea ideilor, ce poate fi cunoscută doar prin rațiune.

Totodată, filozoful susține că lucrurile particulare, deci lucrurile care au natură corporală, reprezintă copii sau imitații ale ideilor, ele existând datorită participării lor la idei sau numai datorită faptului că ele formează o adevărată comunitate cu aceste idei. Rezultă deci că rol causal pentru lumea sensibilă îl au ideile [Apud 279, p. 87]. Se profilează, astfel, faptul că *ideea de bine* reprezintă *ideea ideilor*, deoarece reflectă perfecțiunea și cauza primară a tuturor formelor de existență.

Dacă ne raportăm iarăși la Platon, atunci constatăm că în concepția lui „Spre deosebire de lumea fenomenală, care este supusă timpului și devenirii, lumea inteligibilă este una a ordinii și necesității depline. Într-adevăr, din sentimentul dureros de uimire pe care-l provoacă deosebirea dintre lumea ideilor și apariția lor fenomenală se naște iubirea (eros) față de lumea ideilor, năzuința entuziastă de a le contempla” [Ibidem, p. 88-89].

Este de subliniat și faptul că Platon a încercat, astfel, să fundamenteze normele morale, subliniind faptul că rostul ființei umane este raportarea la semeni. Atât Platon cât și Socrate insistă că anume pe un drum al cunoașterii putem să deosebim binele de rău și, numai alegând acest drum, ajungem spre binele moral prin rațiune și seriozitate.

Marele Epicur, afirmă G. Albuț, de asemenea reprezintă perioada elinistă, creând o școală filosofică și o morală bazată pe înțelepciune, care să corespundă naturii omului și vieții sale. „Viziunea etică a lui Epicur pune accentul pe rolul deosebit al voinței și al libertății în viața omului. În viziunea filosofului grec, cultivarea virtuților reprezintă doar calea spre fericire, acestea trebuie orientate și organizate în mod rațional, în așa fel încât să ducă la o viață cumpătată și demnă. Cultivarea și practicarea virtuților este însă strâns legată de cunoaștere, iar forma sa supremă este filosofia” [3, p. 118].

Un fapt interesant în această ordine de idei îl constituie *scepticismul*, care, în opinia lui C. Marin, „a apărut ca o reacție la starea de criză a societății antice, când cetatea grecească nu mai putea oferi siguranță și speranță, iar la nivel spiritual se confruntau tendințe și orientări dintre cele mai diverse și mai derutante. În această situație complexă, starea de descurajare s-a manifestat la nivelul reflecției filosofice” [114, p. 100]. Din această perspectivă, idealul înțeleptului îl reprezintă dobândirea *ataraxiei*, adică a deplinei libertăți interioare.

C. Marin, însă, neacceptând această teorie, menționează că independența ca și libertatea înțeleptului, atât la nivel de cunoaștere cât și la nivel practic, trebuie să implice o prudență, o măsură, în așa fel încât rațiunea să nu intre în contradicție cu ea însăși. Orice absolutizare, nu poate să ofere calea unei libertăți și independențe adecvate în cunoașterea și acțiunea practică a omului [Apud 114, p. 121].

Aderând la spusele lui C. Albuț, putem afirma, de rând cu acesta că atât în Antichitatea elenistică, cât și în perioada Evului Mediu, punctul de referință al reflecțiilor morale, filosofice și

religioase, era cel al naturii umane. Perioada medievală s-a manifestat ca un *principiu al autorității divine* în raport cu care se configura menirea omului și a societății. La începutul erei creștine, viața religioasă a comunităților umane cultiva cu predilecție simplitatea și puritatea sufletului [3, p. 124].

În acest context, autorul precizează că perioada următoare numită „scolastică” se caracterizează prin eforturi deosebite de apărare și consolidare a doctrinei religioase, așa cum este activitatea lui Toma d’Aquino, care arată că „în om se află un principiu care depășește omul: o realitate inteligibilă, necesară, eternă, imuabilă, pe care o numim Dumnezeu” [Ibidem, p. 126]. Toma d’Aquino consideră că binele este scopul suprem al voinței, iar virtutea înseamnă conformitatea dorințelor cu rațiunea, că prin rațiune omul poate să înțeleagă acea lege eternă care este identică cu înțelepciunea divină.

Dacă ne raportăm la etică orientală, atunci constatăm că în Japonia etica a produs una dintre societățile cele mai omogene și a creat o ideologie paternalistă care a stat la baza industrializării, organizării economiei și managementului. *Budismul* s-a definit pe baza celor 4 adevăruri nobile: *conduită etică, întemeiată pe dragostea universală și compasiunea pentru toate ființele*; disciplină mentală; înțelepciune, prin practicarea primelor două căi. Pentru Confucius, ca și pentru Platon, arta de a governa este singurul mijloc de a asigura pacea și fericirea, pentru un număr cât mai mare de oameni. Reforma morală și politică înfăptuită de confucieni are la bază **educația totală**, respectiv o metodă de instruire prin care individul obișnuit să se transforme într-un om superior. În concluzie, în filosofia confuciană, noblețea și distincția nu sunt înnăscute, ci ele se dobândesc prin educație. Bunătatea, înțelepciunea și curajul sunt atributele specifice ale nobleței. Confucius spune: „Acela care este cu adevărat bun, nu este niciodată nefericit” [Apud 286].

În felul acesta, ideile confucianismului s-au concretizat în special în accentuarea loialității ce trebuie să existe între discipol și maestru sau subordonat și superior, în toate relațiile, atât în societate cât și în familie. În aceste condiții, substanța psihologiei confuciene poate fi rezumată prin termenul *amae* – *sentimentul de a depinde de afecțiunea sau protecția altuia*. Din cauză că în Japonia *amae* este vital de importantă pentru stabilitatea emoțională și psihică a individului, întreaga structură socială este așezată pe îndeplinirea acestei necesități. Rezultatul este o caracteristică socială specifică – *paternalismul* sau *grupismul japonez* [286].

În această reprezentare este specific faptul că relațiile într-un grup social sunt considerate ca cele mai importante în raport cu toate celelalte relații umane.

Spre deosebire de etica medievală, **etica modernă** este prin excelență o *etică laică*, chiar dacă intricațiile religioase nu dispar definitiv. Filosofia morală modernă a apărut raportată la

întrebările noi puse în legătură cu natura și Dumnezeu. Se pot identifica trei etape majore în evoluția acestei perioade:

- Îndepărtare graduală de dogma tradițională, prin care este abandonată ideea că morala are ca sursă autoritară o realitate extramundă și înlocuită prin faptul că morala se originează în natura umană;
- A doua etapă este preocupată de elaborarea și susținerea tezei conform căreia oamenii își conduc singuri viața;
- A treia etapă este cea actuală, în care filosofia morală s-a transferat de la problema individului autonom la noi aspecte care țin de morala politică [291].

În ceea ce privește ilustrarea *problemelor teoretice în etică*, urmând modelul sintezelor existente, revenind la ideile lui F.-G. Popovici, putem remarca că discursul etic se poate orienta către definirea ansamblului de principii, virtuți și atitudini recunoscute de comunitate. Aceste principii nu sunt primordial filosofice (teoretice), fiecare om poate să-și ridice problema acestor valori, devenind astfel un filosof al moralei; principiile și virtuțile au o finalitate practică [Apud 314].

Punând problema discursului etic, trebuie să menționăm că acesta trebuie să se orienteze spre logică a moralei: *problema obiectivității sau a subiectivității judecăților morale; problema relației logice dintre credințele morale și cele factuale*.

Pentru a oferi o imagine cât de cât completă, trebuie să menționăm și faptul că discursul etic reprezintă și o abordare *metaetică* – care precedă din punct de vedere logic discursul eticii normative: înainte de a ști dacă credințele morale sunt obiective sau depind de judecățile personale ale celor ce le împărtășesc, trebuie să aflăm *ce formă de argumentare este potrivită pentru susținerea sau respingerea unei credințe morale date sau dacă este sau nu posibilă o argumentare rațională în chestiuni de morală*.

Un domeniu aparte îl constituie aspectele de metaetică care specifică natura eticii: ce facem când spunem că o acțiune este morală sau imorală, descriem obiectiv o acțiune sau ne exprimăm doar sentimentele noastre subiective; sunt adevărurile etice universale sau relative la o cultură sau alta sau de la un individ la altul; ce face ca o întrebare sau problemă să fie etică; care este natura judecăților și a principiilor morale; sunt ele adevărate sau false, la fel ca judecățile despre lucrurile fizice; sunt expresia unor emoții; sunt simple reguli convenționale etc. [301].

Aici trebuie să se diferențieze trei tipuri de cognitivism: cognitivismul metaetic, naturalismul metaetic și non-cognitivismul metaetic. După *cognitivismului metaetic*, judecățile morale sunt adevărate sau false: când spunem că o anumită acțiune este morală sau imorală, spunem ceva despre o realitate specială, realitatea morală. Conform cognitivismului, când

discutăm despre chestiuni morale, considerăm, în mod corect, că opiniile noastre morale sunt adevărate și vrem să-i convingem pe cei din jurul nostru de acest lucru [*Ibidem*].

Dacă ne referim la *naturalismul metaetic*, fiecare acțiune sau situație pe care o evaluăm moral are anumite proprietăți etice, binele și răul (ceea ce este moral și imoral). Se echivalează astfel o proprietate naturală, anume proprietatea unor acțiuni de a produce ființelor sensibile plăcere, cu binele moral; termenul “bine” este, ca atare, sinonim cu “plăcere” sau “fericire”. Binele este, în consecință, o proprietate naturală relațională a acțiunilor (relațională deoarece existența ei depinde de relația ei cu altceva).

Iar *non-cognitivismul metaetic* reclamă că atunci când afirmăm că o acțiune este bună sau rea, spunem ceva ce nu este adevărat sau fals, deoarece ne exprimăm emoția subiectivă pe care o simțim raportat la o acțiune [*Ibidem*].

În ceea ce privește teoriile, urmând modelul sintezelor existente, putem pune în lumină următoarele problematice. *Teoria deontologică* afirmă o etică a obligației în sensul prestabilirii unor norme de conduită care să producă un rezultat pozitiv. *Teoria teleologică* susține o etică a finalității în care un rezultat bun echivalează cu o conduită bună. Primând rezultatul, dar existând o dualitate de perspectivă, se conturează din start două maniere de conduită: egoismul sau maniera personală de a lua o decizie și utilitarianismul sau maniera practică, dincolo de subiectivitate. Trebuie, de asemenea, să precizăm că există și teorii terțe, mixte, care îmbină aspecte din primele două.

Acțiunile de definire a eticii ne orientează și spre o prezentare sumativă a structurării tipologice a eticii. În acest fel, **etica normativă** are în vedere prescrierea de norme pentru comportamentul individual al omului, dar și pentru organizarea morală a vieții sociale [286]. Ea reprezintă un canon de raționare morală derivat din meta-etica sa. În categoria de filosofi al căror discurs se situează în *etica normativă* se înscriu: Aristotel (*Etica nicomahică*), Toma de Aquino (*Summa Theologiae*), Baruch Spinoza (*Etica demonstrată în mod geometric*), David Hume (*Cercetare asupra intelectului omenesc*), Immanuel Kant (*Bazele metafizicii moravurilor*, *Critica rațiunii practice*), J. S. Mill (*Utilitarianism*) etc. [314].

Etica descriptivă prezintă modul în care oamenii se comportă și / sau ce fel de standarde morale adoptă. **Etica aplicată** sau etica profesională operează cu mai multe concepte, printre care cel de valoare, care este o noțiune complexă la care se face raportare, deci o măsură a rezultatului și o apreciere directă a conduitei. Valorile pot fi personale, de grup sau sociale; această stratificare nu are întotdeauna corespondent real, valorile atribuibile fiind de multe ori un compromis între cele trei categorii enunțate. Există apoi raportarea la moralitate.

Etica aplicată este formată dintr-un ansamblu de discipline: *etica tehnologiei informației*, *etica în afaceri*, *bioetica*, *etica medicală*, *etica mediului*, *etica cercetării științifice*, *etica în politicile publice*, *etica relațiilor internaționale*, *etica mijloacelor de informare* etc.

Normele de etică sunt teoreme care se demonstrează după regulile logicii și științei. Se deduce că etica științifică nu exprimă opinii interesate sau speculative. În urma demonstrației unei teoreme de etică științifică și a observării lumii, oricare om se convinge că trebuie să respecte acea teoremă a eticii, deoarece știe că încălcarea legilor lumii duce la eșec [286].

Etica științifică implică psihologia morală, sociologia morală, antropologia morală, etologia etc. Ea este teologică (cazul eticii creștine) și normativă, fiind considerată de ordinul I (utilitarismul, kantianismul). Aspectul practic al eticii științifice îl constituie *etica aplicată*.

Etica filosofică este o metaetică și se ocupă cu teoriile etice, fiind, după unii, o etică de ordinul doi. Etica este echivalentă cu o filozofie morală, iar moralitatea este echivalentă cu acțiunile morale, limbajul moral, raționamentele morale, gândirea morală, convingerile morale, deciziile morale. Etica pură întemeiază etica empirică, adică “etica de substanță” (normativă) [287].

Etica teoretică este o ramură a logicii, o teorie etică de ordinul doi, prin care se înțelege studiul conceptelor morale, adică studiul felului în care utilizăm cuvintele morale, al înțelesului lor în sens larg, sau a ceea ce anume facem atunci când punem întrebări morale. Unul dintre cele mai importante lucruri care se cer de la teoreticianul moralei este ca el să facă ceva pentru a ne ajuta să discutăm în mod rațional chestiunile morale; iar aceasta presupune să ne supunem regulilor logice care guvernează conceptele. Dacă nu respectăm aceste reguli, nu vom fi niciodată capabili să argumentăm rațional despre problemele morale [*Ibidem*].

Etica datoriei prevede că relațiile morale pot fi concepute pe baza unor principii de maximă generalitate din care se pot deriva norme pentru orice situație posibilă. Esența moralității constă în datoria liber consimțită de a ne conforma unor norme valabile pentru orice ființă rațională; statutul subiectului moral este cel al autonomiei (capacității de a-și da singur legi) inerente raționalității. În istoria eticii orientarea raționalist-normativistă a eticii datoriei a fost consacrată de Im. Kant și de continuatorii săi, dar se regăsește într-o formă de maximă rigoare logică și în teoriile *logicii deontice*. Etica raționalist-normativistă kantiană poate fi concepută ca interpretarea conștiinței morale. Printre faptele conștiinței morale poate fi identificată conștiința obligațiilor morale – ceea ce deosebește omul de alte ființe conferindu-i conștiința responsabilității morale [285].

Etica drepturilor. Morala drepturilor se raportează la legea naturală, prin care se afirmă că în afară de aspectele morale există și cele naturale, la care ajungem prin propria intuiție. În această ordine de idei, J. Locke consideră că drepturile inalienabile sunt *libertatea* și *proprietatea*. Această

idee a fost preluată în *Declarația de Independență* a SUA în 1776, incluzând și dreptul de a urmări *fericirea*. În ambele cazuri este considerat moral legitim ca oamenii să aibă interese și să și le urmărească [125, p. 37-44].

Drepturile stau în morală alături de: datorie, obligație, corectitudine, în formularea "trebuie să" sau "nu este moral permis să". *Justificarea lor e esențial etică*. Cele mai frecvente justificări ale drepturilor în perioada actuală sunt construite pe baza teoriei *contractului social* sau prin teoria *utilitaristă*, considerându-se că libertatea și dreptatea contribuie la fericirea umană, la împlinirea fiecărei persoane și că, în practică, societățile care garantează și protejează exercitarea acestor drepturi sunt medii mult mai propice creșterii bunăstării și fericirii individuale [*Ibidem*].

Etica profesională. Dacă pornim de la afirmațiile lui T. Airaksinen, atunci ajungem la conturarea unor idei relevante în aria discuțiilor de față. În primul rând, acesta susține că profesioniștii sunt guvernați în principiu de legi și reglementări specifice. Există multe cazuri în care, pe lângă normele legale, sunt necesare norme etice. În general, aceste norme vizează, într-o societate democratică, următoarele tipuri de probleme: autoritatea profesională, practicile paternaliste, drepturile clienților [211, p. 671].

În al doilea rând, cercetătorul prezintă un șir de fapte pentru a ilustra ideea că unii specialiști neagă existența unei *etici profesionale* ca atare și susțin că nu există decât etici aplicate diferitelor profesii. Însă etica profesională este o disciplină reflexivă și critică. Ea se află la intersecția filosofiei moralei cu eticile particulare ale diferitelor categorii de profesii. Problema centrală a introducerii eticii în profesii, deși există deja legi, se datorează faptului că legea acționează de obicei după ce s-a produs încălcarea ei. Practicile etice sunt de graniță și se presupune că ar trebui să *acționeze preventiv*.

Și în al treilea rând, subliniind importanța eticii profesionale, autorul pune în evidență faptul că etica profesională precizează practicile, drepturile și datoriile membrilor unui grup profesional, critică și sancționează malpracticile profesionale. Orice profesie este o relație între profesionist și client. Profesioniștilor li se cere să facă ceea ce este normal și plătit ca atare de către client (direct sau indirect), adică să-și facă *datoria*. Împlinirea profesională trece drept una din condițiile prin care o persoană poate să devină fericită sau cel puțin utilă, să simtă că are o viață cu sens și să-i crească *stima de sine* [211, p. 671].

Pe firul acestor interpretări, distingem și **teoriile consecinționiste**, prin care se afirmă că „pentru a decide dacă o acțiune este morală sau imorală trebuie să luăm în calcul consecințele unei acțiuni. Cineva poate considera însă că, indiferent de consecințele unei acțiuni, anumite lucruri pur și simplu nu trebuie făcute. Teoriile care au la bază un anumit set de datorii (ceva ce trebuie întotdeauna făcut), și nu consecințele acțiunilor, se numesc non-consecinționiste sau deontologice” [301].

Reiese că pentru a stabili care lucruri sunt bune, frumoase avem nevoie de un criteriu; pentru a formula orice criteriu trebuie să clasificăm intuitiv o mulțime de obiecte/ situații/ evenimente în cel puțin două categorii (bune/rele, frumoase/urâte etc.).

În felul acesta, cercetarea noastră e determinată în mod esențial de deficiențele din interiorul eticii în pedagogie. Specialiștii caută esența diferitelor reguli implicate și încearcă să le pună în balanță. Această căutare îi determină adesea să recurgă la un arbitru suprem, esența eticii în ansamblu.

Trebuie să ne imaginăm cum ar fi viața fără regulile morale, ca să apară necesitatea abordării eticii. Actualmente, se observă tendința de a privi înapoi, întrebându-ne dacă nu a existat odată o stare neconflictuală înainte ca regulile să fie impuse, o stare în care nu era nevoie de reguli pentru că, poate, nimeni nu a vrut niciodată să facă ceva rău. Apoi apare și întrebarea: cum s-a ajuns la pierderea stării anterioare eticii? Ideea că etica nu este decât un contract încheiat pe baza vigilenței egoiste e mult mai simplă, dar tocmai din acest motiv este mult prea nefondată pentru a explica adevăratele complexități ale eticii în pedagogie.

Un loc aparte în preocupările privind etica îi revine *concepției eticii vii*, fondată de T. I. Roerich, care examinează Cosmosul ca pe un sistem multidimensional, în care există o mulțime de sfere și planuri, idee în favoarea căreia este abordarea pedagogică a eticii. De rând cu lumea naturală, există așa-zisa *lume-stări*, iar elementele materiale ale conștiinței nu sunt organismele biologice, ci formele *energoinformaționale ale materiei* [Apud 323].

Mișcarea evolutivă pulsează permanent de la sferele fizice la cele transfizice, adică la lumea sensibilă. Reieșind din aceasta, se afirmă *dezvoltarea neîntreruptă a esenței umane*. Esența adevărată a „eu-lui” uman este legată de individualitate. În spatele individualității stau o mulțime de vieți omenesti, de calitate și cantitatea cărora depinde evoluția individualității. *Etica vie* nu neagă rolul anumitor factori biologici și sociali, însă rolul principal îl rezervă *potențialului individual*, de care depinde talentul și capacitățile ființei umane. Prin urmare, fiecare vine în această lume cu individualitatea sa, calități și capacități pe care urmează să le descopere și să le dezvolte părinții și pedagogii. Etica vie afirmă că "omul este cel mai puternic transformator al forțelor cosmice, că el este o parte (componentă) a energiei cosmice, o parte a stihilor, o parte a rațiunii cosmice, o parte a conștiinței materiei superioare" [292].

În felul acesta, constatăm că etica vie studiază cum influențează gândul omului contextul în care se află și cum este determinată această gândire de motivele morale sau etice. Această gândire poate fi duală: atât pozitivă și constructivă, cât și negativă, distructivă.

Etica vie se axează pe relația maestru-discipol, care este adusă la mărimi universale, fiind considerată un principiu cosmic de cunoaștere, care asigură mersul înainte al omenirii. Această

relație dintre învățător și discipol dinamizează diferite verigi care, până la urmă, duc spre infinitate.

Potrivit eticii vii, „cea mai importantă sarcină a evoluției la etapa actuală este *trecerea de la dușmănie, confruntare și separatism la conciliere, unire și colaborare*. Fiecare om trebuie să tindă spre perfecționare: să se izbăvească de respectarea doar a propriei persoane, de egoism (în toate aspectele lui), să promoveze spiritul de sacrificiu și toleranța în relațiile dintre oameni. Etica vie promovează o poziție de viață activă a fiecărui membru al societății ” [292].

În cazul Republicii Moldova, opțiunea teoretică a cercetătorilor în domeniul *eticii în pedagogie* este determinată de ideile asupra adecvării empirice a procesului educațional, căutându-se o rezolvare a ideii de moralitate printr-o traversare analitică a eticii și deontologiei. Tranșând astfel, cercetătoarea L. Cuznețov, abordând problematica consilierii și educației familiei, afirmă că „ Imperativele dimensiunii etice în consilierea familiei parvin din valorile, normele și principiile morale, care se concentrează în respectarea standardelor morale și valorizarea strategiilor și reglementărilor privind relația specialist – subiect consiliat, practicile și procedurile consilierii” [62, p. 72]. Cercetătoarea propune un *Meta-model de etică și semnificare pentru consilierea eficientă a familiei (MERCEF)*, constituit în baza următoarelor repere conceptuale: dimensiunea valorilor morale și filosofia axiologică; factorii comuni pentru consiliere și psihoterapie; concepția despre om și personalitate.

În temeiul considerațiilor expuse, structura *Meta-modelului* respectiv include următoarele elemente componente: cadrul conceptual, filosofic și etic, cadrul teleologic, cadrul conținutal-axiologic și al comprehensiunii, cadrul structurii verbale, cadrul colaborării și feedbackului etc [Ibidem, p. 73-74]. Tot în acest ansamblu analitic, autoarea pune în valoare *dilemele etice*, pe care le numește „capcane” în consilierea familiei: fluxul unidirecțional al informației, blocajele de comunicare, monologurile și întreruperile, conversațiile sterile, întrebările dificile din partea membrilor familiei, pierderea controlului în procesul consilierii, secretele în cadrul familiei, eroziunea sufletului uman etc. În vederea rezolvării acestor probleme, autoarea formulează unele posibilități de asanare, conținute în împărțirea responsabilității pentru schimbare, delimitarea clară a hotarului dintre viața personală și cea profesională, elaborarea și respectarea unui regim rațional de muncă etc. [Ibidem, p. 81].

Pe aceeași linie de analiză, cercetătoarea L. Cuznețov pleacă de la un punct de vedere mai apropiat de schimbările survenite în educație, în sensul că urmărește identificarea concretă a *componentelor identității comportamentului moral* în cadrul democratizării societății, care creează condiții favorabile pentru o educație morală activă [Ibidem, p. 187-188]. Toate aceste componente interferează și participă activ la formarea culturii moral-civice și democratice a individului. Astfel, componenta perceptivă asigură cunoașterea, adică perceperea și înțelegerea formelor de exprimare

comportamentală, a sensurilor și opțiunilor acestora; componenta emoțional-atitudinală reflectă sentimentele, convingerile și atitudinile morale pozitive sau negative; componenta volitivă reflectă capacitatea de autocontrol și autoreglare a individului, cea imaginativă servește drept indice al aspirațiilor morale pentru anumite însușiri de comportament, iar cea ideatică denotă judecata și discernământul moral-civic, reflecția morală privind valorile socio-umane, spiritul democratic și critic asupra propriului comportament și asupra conștiinței și existenței sociale.

Vorbind despre *restaurarea morală a persoanei*, cercetătoarea patentează existența noilor condiții socio-economice care contribuie la apariția sindromului degradării morale (criza economică, deteriorarea mediului, cataclismele naturale etc.). Viața ca fenomen uman este foarte complicată și pe parcursul existenței sale atât persoana cât și familia simt necesitatea *restaurării morale*. Astfel, elementul axial al terapiei consilierii morale rezidă în restabilirea unității dintre conștiința și conduita morală a omului sau în echilibrarea libertății omului cu responsabilitatea acestuia [62, p. 349].

De asemenea, cercetătoarea, vorbind despre toleranță ca valoare etică care reperează pe umanism, menționează că, dat fiind faptul că cercetătorii din domeniul științelor educației plasează problema formării unei personalități tolerante în arealul obiectivelor educației morale, această dimensiune implică valoarea de maximă generalitate a binelui moral, asumat în plan individual și social, ce se află la baza procesului de formare-dezvoltare permanentă a conștiinței morale ce include multitudinea valorilor etice [68, p. 173].

Analizând *profilul moral al educației familiale*, cercetătoarea, preluând unele premise avansate în cercetările lui A. Chircev, I. Nicola etc., explicitează sintetic semnificațiile fenomenului moral, cum ar fi: *idealul moral*, *valorile morale*, *reprezentările morale*, *convingerea morală* etc. În felul acesta, constată că *idealul moral* reprezintă nucleul sistemului moral, axa în jurul căreia gravitează următoarele componente: valorile, normele, regulile morale. Esența idealului moral se manifestă prin valorile, normele și regulile morale. Acesta ne apare ca o imagine a perfecțiunii umane, ca un *model virtual ce reflectă esența morală a personalității*. Valorile morale, la rândul lor, reprezintă anumite cerințe și exigențe generale, care se impun comportamentului uman în concordanță cu idealul moral. Ele se referă la o arie vastă de situații și manifestări comportamentale, pe când normele și regulile se referă numai la situații concrete [Ibidem, p. 329-330].

De fapt, aceste alternative reprezintă faptul ca, prin operațiile gândirii, individul să ajungă la *noțiunea morală*, care reprezintă o sinteză complexă ce reflectă esențialul și generalul proprii pentru întreaga clasă de manifestări morale. Noțiunea morală se asociază cu *judecata morală*, interacționând și completându-se reciproc. Or, conduita morală este interpretată ca fiind o convingere obiectivată în fapte și acțiuni de natură morală. *Deprinderile morale*, afirmă

cercetătoarea, reprezintă elementele automatizate ale conduitei copilului, care se formează în rezultatul repetării unor acțiuni în condiții relativ identice, iar *obișnuințele morale* includ deprinderile ce se transformă treptat în trebuințe interne [*Ibidem*, p. 332].

Cercetătorul V. Mândâcanu, la ideea căruia ne raliem, a pus în evidență necesitatea găsirii unui model comportamental de alternativă în condițiile în care se produce o *involuție morală* în perioada unor mari confuzii morale și etice [118, p. 7]. După cum afirmă cercetătorul, educația etică, morală și comportamentală este un răspuns oportun la frământările conștiinței contemporane și se bazează, în temei, pe modele, criterii, repere de orientare, dar nu stereotipuri. Comportamentul moral presupune respectarea legilor universale, obținându-se astfel corectitudine bazată pe idealul omeniei și credinței.

După cum afirmă V. Mândâcanu, explicarea *fenomenului etic* „este strâns legat de cultură, știință și religie, de raportul omului față de aceste dimensiuni. Această relație este extrem de complexă în dinamismul, reciprocitatea și interacțiunea dintre știință, cultură și credință, rolul educației rămânând esențial, fără a ignora importanța binelui suprem” [117, p. 30]. Având ca obiect de studiu morala, subliniază cercetătorul, etica determină ansamblul de valori, norme, reguli și principii morale care să ghideze conduita omului în viața personală, socială și spirituală, conform cerințelor vieții morale, spirituale, profesionale. În baza valorilor etice, etica deontologică reglementează relațiile interpersonale morale spre domeniul pragmatic. Obligațiile pragmatice determinate de etica deontologică permit, la rândul lor, profesionistului să aleagă normele de conduită morală în baza unei axiologii raportate la *idealul moral*, care este proiecția capacităților umane, a omenescului în om, în baza valorilor determinate de etica teoretică sub aspect axiologic și normativ [*Ibidem*, p. 32].

În educația personalității, în activitatea de pregătire pentru viață a omului, pentru integrarea lui în societate este importantă conștiința morală și comportamentul etic al ființei umane. În acest sens, cercetătorul elaborează un *Curriculum de bază al comportamentului moral-etice al cadrelor didactice*, în care accentul se pune pe idealul, obiectivele, valorile, modelele culturale ale modernității și valorile, modelele moral-culturale și umaniste întru reunificarea și reechilibrarea construcției conținuturilor educației morale, etice și spirituale [*Ibidem*, p. 81].

Un aspect important abordat în cercetările lui V. Mândâcanu îl constituie cel legat de formarea *competenței etice* a cadrelor didactice, care presupune o cunoaștere bună a sistemului de valori etice (iubirea, dreptatea, adevărul, binele, responsabilitatea, respectul), a idealurilor umane, principiilor de bază ale conduitei sociale; de asemenea o cunoaștere profundă a faptului cum trebuie pus în acțiune *sistemul de valori al eticii*, pentru a le transforma în componente ale educației morale, etice și spirituale [*Ibidem*, p. 256].

Grija pentru păstrarea purității demersului educațional se exteriorizează, așadar, în concepția lui V. Mândăcanu, prin aderarea ferventă la ideea culturii educației și a reperării acesteia pe valorile etice, morale, spirituale, reluând premise avansate de un șir de filosofi, psihologi, pedagogi: Aristotel, I. Comenius, I. Antonesei, V. Gordon, R. Poenaru, C. Cozma etc.

1.2. Instituția educației și problemele ei în actualitate

Dacă vom corela dezideratele eticii vii, expuse mai sus, cu tendințele actuale în dezvoltarea omenirii, atunci putem menționa că temerea privind o potențială *dezumanizare a lumii* ca rezultat al progresului tehnic, exprimată în Rapoartele UNESCO privind educația (Raportul Faure, 1972; Raportul Delors, 1996), este una îndreptățită. Raportul Delors [72], privind spre viitorul educației, arată că, în prezent, creșterea economică generală nu mai poate fi considerată mijlocul ideal de reconciliere a progresului material cu echitatea, cu respectul pentru condiția umană și pentru natură. Se poate afirma, în termeni economici și sociali, că progresul a adus cu sine **sentimentul deziluziei**, ce poate fi înțeles dacă ținem seama de creșterea șomajului, a numărului persoanelor marginalizate, de dezvoltare inegală a diferitelor țări, de pericolele în care se află mediul înconjurător. Înțelegerea implicațiilor unor asemenea fenomene constituie una dintre provocările intelectuale și politice majore ale secolului XXI. **Problema participării** este fundamentală pentru democrație și constituie o altă provocare pentru educație în secolul XXI [82].

Trebuie să ținem seama că în ultimul timp s-a accentuat fenomenul de globalizare a problemelor de tot felul, inclusiv a problemelor de natură morală, cum sunt cele referitoare la drepturile omului, la sinceritate și generozitate, la respectul proprietății și a vieții celui alt, la compasiune, s-au accentuat și mișcările împotriva alunecării spre barbarie, vandalism și violență gratuită, hoție generalizată etc., abordate în diferite modalități într-o serie de studii ale cercetătorilor în domeniu [A. Huberman, 93; M. Bayles, 217; E. Joița, 100; C. Cucoș, 59; M. Bocoș, 19; V. Andrișchi, 6-8; V. Cojocaru, 45, 46; V. Gh. Cojocaru, 48-50; L. Pogolșa, 166-168; T. Callo, 25-31; S. Baci, 12-14; M. Borozan, 43; A. Bolboceanu, 20 etc.].

În actualitate, după un șir de revoluții conservatoare, au reapărut și s-au intensificat problemele morale, cum ar fi dezordinea și demagogia, dezbinarea etc. Plus la aceasta, se pun în discuție problemele de judecare a nedreptăților, a faptelor rele, de pedeapsă a celor vinovați, de refacere a societății etc.

După cum afirmă T. Sârbu în analizele sale privind etica, „dacă până acum sursele decisive ale înnoirilor din domeniul eticii au fost marile mișcări de opinie care s-au declanșat în anii 60 și 70 ai secolului XX în legătură cu ecologia, decolonizarea, pacea lumii, feminismul, sclavia etc., actualmente, problemele morale se repun în legătură cu noile schimbări sociale, politice și

economice, precum și cu războaiele interetnice, cu războaiele civile, religioase și anti-teroriste, cu cel de înlocuire a regimurilor politice de autoritare și altele” [174, p. 42].

În felul acesta, în secolul XXI urmează să fie depășite un șir de probleme, printre care se înscrie și *tensiunea dintre nevoia competiției și grija pentru egalitatea șanselor*. Revenind la Raportul Delors, la care am făcut referire anterior, trebuie să menționăm că acesta afirmă că presiunile exercitate de competiția economică și politică i-au determinat pe mulți dintre cei aflați într-o poziție de decizie să piardă din vedere misiunea pe care o au, și anume, să ofere fiecăruia mijloace pentru a profita la maximum de ocazia care i se oferă. O problemă colosală o constituie ***tensiunea dintre spiritual și material***: se constată că oamenii tânjesc după un ideal și după valorile morale. În acest sens, educația trebuie să-și asume scopul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite.

Așadar, se poate aprecia că se impune o *reevaluare contemporană a conceptului de educație*. Educația a fost și este încă înțeleasă fie ca un proces de formare din exterior, fie ca unul de dezvoltare din interior. Nu s-a înțeles încă suficient că fenomenul educației ne apare ca o sinteză a socialului și individualului [187].

Acceptarea idealului social și a idealului educațional se întemeiază pe recunoașterea, pe de o parte, a imperfecțiunii celor două realități - societatea și individualitatea umană - iar pe de altă parte, a perfectibilității lor. Educația apare astfel „ca un proces organizat de socializare și individualizare a ființei umane în drumul său spre umanizare” [289].

În raport se menționează că încă nu s-a ajuns la ***recunoașterea unui fond comun de valori*** pe care societatea de azi să le considere ca suficient de pertinente pentru a-și întemeia pe ele atât programul, cât și sistemul educațional, se impune înțelegerea faptului că *nu se poate concepe educația în afara unui sistem axiologic*. Există multiple motive pentru a pune din nou accentul pe dimensiunile morale și culturale ale educației, astfel încât fiecare dintre noi să poată percepe individualitatea celorlalți și să înțeleagă *mersul lumii spre unitate* [72].

Tot aici se insistă pe ideea că educația trebuie nu numai să fie adaptată la schimbările de profunzime de pe piața muncii, dar și să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și al aptitudinilor, al spiritului critic și al capacității de acțiune; trebuie să permită dezvoltarea de sine a individului, deschiderea lui spre problematica mediului înconjurător; trebuie să-i permită acestuia să joace un rol social atât la serviciu cât și în comunitate [Ibidem, p. 14] Raportul Delors propune ca reper ideea de „A învăța să trăim împreună”, ca fiind una de mare importanță - vizând extinderea cunoștințelor despre ceilalți, istoria, tradițiile și valorile spirituale, astfel încât, pornind de la o asemenea bază sub semnul

recunoașterii interdependențelor crescânde, al analizei comune a provocărilor și riscurilor viitorului, să ajungem să realizăm proiecte comune [Ibidem, p. 69-77]:

Educația trebuie să ajute la formarea unui **nou umanism** cu o componentă etică esențială și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o contragreutate la o globalizare care altfel nu ar fi privită decât în termeni economici și tehnologici. *Sentimentul unor valori importante* devine fundamental pentru o educație umanistă și democratică în secolul XXI. În societatea contemporană, „programată”, caracterizată prin producerea de bunuri culturale, noi vedem o societate în care categoriile morale ocupă locul central, pe care l-au avut categoriile politice, pe urmă cele economice, și care, înainte de apariția modernității, a fost ocupat de gândirea religioasă [Apud 289].

Din punctul de vedere al sistemului valoric moral, după cum am afirmat mai sus, în procesul general de trecere de la absolutism axiologic spre imanentism și relativism moral, **nu s-a conturat încă – în occidentul european – un sistem valoric care să ia locul sistemului valorilor creștine**. Se impune în mod firesc să fie elaborată o politică și o strategie educațională care să conserve tot ce avem mai bun valoric și care să deschidă axiologic spre dezvoltarea valorilor democratice, prin creație spirituală originală.

Pe drept cuvânt afirmă cercetătorul L. Gavrilesco că o preocupare deosebită a educației în secolul XXI o constituie capacitatea **de a stabili relații stabile, eficiente între indivizi**. În organizațiile puternic tehnologizate ale viitorului, dificultățile relaționale ar putea crea disfuncții grave care să necesite noi tipuri de abilități, cu un caracter mai curând comportamental decât intelectual. Problema în secolul XXI nu este atât de a-i pregăti pe copii pentru societate, cât *de a le crea posibilitatea*, oferindu-le punctele de referință intelectuale, de a înțelege lumea din jurul lor și de a avea un comportament responsabil și corect [82].

Învățământul secundar, aflat la răscrucea vieții, concentrează multe speranțe și multe critici. Se consideră că acesta nu reușește să pregătească nici pentru învățământul superior și nici pentru o profesie (la nivelul așteptărilor și exigențelor contemporane). Se susține că materiile predate sunt irelevante și că nu se acordă suficientă atenție asimilării unor *valori sociale și moduri comportamentale*. Pentru rezolvarea acestor probleme se tratează cu mai multă atenție oferta de educație și formare, se definesc *noile competențe de bază pentru toți*, ca fiind acelea cerute pentru o participare activă în economia și societatea cunoașterii, pe piața muncii și la locul de muncă, în comunitățile virtuale și cele de tip real. În acest scop, *competențele sociale și cele profesionale se intercondiționează în conținut și finalitate*. Încrederea în sine, autoorientarea și asumarea riscurilor devin competențe sociale tot mai importante [Apud 289].

Ne raliem poziției lui J.-M. Monteil, care afirmă că societatea în tranziție generează criza valorilor morale și *atitudini anomice* iar lipsa unor repere axiologice și a unor finalități clare ale

educației provoacă o anumită nesiguranță a pedagogilor privind scopurile și mijloacele educației morale. Uneori se invocă neîndeplinirea rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța între acțiunile acestora. Soluționarea problemei educației pentru valori morale și etici profesionale presupune demersuri „teoretice” și consecințe „practice” [128].

În stadiul actual, în cercetarea problemei și, mai ales, în practica educației se „uită” că valorile morale, înainte de a fi difuzate social, inclusiv prin educație și formare, **trebuie create** și instituite de către oameni care au capacități și competențe sociale dezvoltate prin educație. În teoria și, mai ales, în practica educației, se neglijează creativitatea în general, iar **creativitatea morală** nu este vizată (aproape) de loc. În condițiile unei societăți aflate în tranziție – postmodernă – și în care se produc rapide schimbări, ipoteza de soluționare a problemei apare astfel: valorificarea persoanei **subiectului educației, ca ființă creată și creatoare spiritual**, conștientă de sensul creației prin formarea de capacități pentru creație morală și socială (de valori morale și norme sociale, organizaționale) chiar în „laboratorul” educației permanente (prin relațiile socio-educative, jocul rolurilor sociale în grupuri socio-educative, în echipe pentru proiecte de cercetare a problemelor socio-morale, cu metode de investigare și de inventare, producere a soluțiilor la problemele cercetate) [289].

În acest context, distincția dintre *judecata de valoare* și *judecata de valorizare* are importanță deosebită pentru educația morală, arată că **binele nu se poate învăța numai cu mijloacele logicului**, că nu este suficient să ne însușim un număr de norme sau de cunoștințe morale pentru a deveni morali; este necesar *modelul moral, al exemplului viu*, care duce la înțelegerea, demonstrarea efectivă a binelui.

Reflecția etică apare într-o situație de criză a unei normativități universale valabile, atunci când împrejurările impun repunerea în discuție a *normelor de acțiune*. Esențial apare *raportul elevului*, care își fundamentează și își corectează proiectele, *cu problema de etică*, ceea ce implică raportarea la sine, raportarea la altul, raportarea la instituție [Apud 289, p. 21].

Această orientare privind etica dă o înaltă viziune asupra persoanei capabile de discernământ, de libertate, în gesturile și acțiunile sale. Legătura fundamentală nu mai trebuie căutată într-o tranzitivitate între două câmpuri exterioare subiectului (teorie-practică), ci vizează subiectul însuși, demersul său în a estima „ceea ce este bine de făcut”. În *interogația etică* se întâlnesc inevitabil *raportarea la sine* (mediată de estimarea de sine, legată de acțiune) și *raportarea la altul* (care exprimă solitudinea, atenția). Aspirația spre **reciprocitate** apare ca resortul fundamental al eticii relaționale, dincolo de raporturile de dominație întâlnite adeseori în situațiile cotidiene [Ibidem, p. 25].

Momentul moral al *reflexiei etice* este redus la recunoașterea inegalității interacțiunii umane, care se dezvoltă adeseori prin raporturi de dominare și violență, ceea ce impune efortul de a ajunge, prin dialog, la un **consens etic** [289].

Teme majore ale eticii contemporane apar astfel: *primatul acțiunii, stima de sine și de altul, dialogul, importanța procedurilor (normelor) pentru echitate și a recunoașterii celuilalt prin comunicare*. Astfel, **etica acțiunii** educative și de formare presupune ca în rețeaua relațiilor socio-educative profesorul/ formatorul să realizeze recunoașterea interpersonală a subiecților, ca actori capabili de inițiativă în lume, de interogații etice și creatori de norme (coduri). Profesorul este cel care întotdeauna valorizează persoana subiectului educației și dreptul ei la stimă de sine în toate relațiile socio-educative și formative. În spațiul și timpul formării apar deseori probleme, preocupări etice, dar totuși, etica nu face decât rareori parte din programele de formare profesională, iar dimensiunile culturale ale formării sunt neglijate. *Cunoașterea de sine*, ca dimensiune fundamentală a *competenței profesionale* este neglijată. A venit timpul să fie denunțată *concepția despre formare (profesională) care nu acordă loc suficient culturii și eticii* [Apud 289].

Orientarea actuală privind cultura instituțională urmărește sensul acțiunilor și stăpânirea contradicțiilor, depășindu-se vechea orientare a „relațiilor umane”, precedată la rândul ei de orientarea „managementului științific” taylorist care urmărea numai eficiența economică a instituției. De când excesul de subordonare a persoanei la criterii care nu sunt ale competenței și ale onoarei profesionale a distrus încrederea, a devenit necesară **recrearea încrederii** prin procese identitare, care nu se reduc la argumente logice și explicații referitoare la obiective, ci presupun dialogul privind conceperea obiectivelor instituției.

În această ordine de idei, pentru a clarifica sensul noțiunii **instituția educației**, noțiune mai rar utilizată în terminologia pedagogică din spațiul nostru, este necesar să precizăm că **instituționalizarea** apare oricând există o tipizare reciprocă, între cei care acționează, a acțiunilor devenite deprinderi. Altfel spus, orice astfel de tipizare este o instituție. Ceea ce trebuie subliniat aici este reciprocitatea dintre tipizările instituționale și tipologia nu numai a acțiunilor, ci și a actorilor, a acelor care acționează în instituții. **Tipizările acțiunilor** intrate în obișnuință, formând instituții, devin întotdeauna **bunuri comune**. Ele sunt accesibile tuturor membrilor *grupului social* respectiv, iar instituția tipizează la rândul ei actorii individuali și acțiunile lor individuale. Instituția impune ca acțiunile de tipul X să fie îndeplinite de actorii de tipul X. De exemplu, instituția legii prescrie ca o pedeapsă să fie hotărâtă în anumite împrejurări și executată într-un anumit mod, de anumiți indivizi [17, p. 81].

Instituțiile mai implică *istoricitatea și controlul*. Tipizările reciproce ale acțiunilor se fac în cursul unei istorii comune. Ele nu pot fi create instantaneu. Instituțiile au întotdeauna o istorie, a

căruia produs și sunt. Este imposibil să înțelegi cu adevărat o instituție fără înțelegerea procesului istoric prin care ea a apărut. Prin însăși existența lor, instituțiile controlează comportarea umană, prin stabilirea unor tipare prestabilite de conduită, care o canalizează, de preferință, într-o anumită direcție dintre multe altele, teoretic posibile. Este important de subliniat faptul că acest *caracter de control* este inerent instituționalizării ca atare, anterior sau independent de stabilirea oricăror mecanisme specifice de confirmare și de susținere a unei instituții. A spune că un segment al activității umane a fost instituționalizat, înseamnă deja a spune că acest segment *a fost pus sub controlul social* [Ibidem, p. 82].

În practică, instituțiile se manifestă mai ales în colectivități cu un număr destul de mare de oameni. Din punct de vedere teoretic, procesul de instituționalizare a tipizării reciproce poate apărea chiar și dacă doi indivizi au început să interacționeze *de novo*.

Câștigul instituționalizării constă în faptul că fiecare poate *prezice acțiunile celuilalt*, concomitent *interacțiunea* dintre ei **devine previzibilă**. Aceasta eliberează pe indivizi de o *doză enormă de tensiune*. Economisesc timp și efort, nu numai în activitățile exterioare în care sunt implicați, separat sau împreună, dar și în stările lor psihologice. Viața lor împreună este definită printr-o sferă mai largă de deprinderi luate de-a gata.

În continuare autorii precizează că pot fi *tipizate reciproc* doar acele acțiuni care sunt relevante pentru individul A cât și pentru individul B; adică pentru toți cei care *au atribuție la instituția dată*. O lume instituționalizată este deci simțită ca o realitate obiectivă, ea are o istorie care antedatează nașterea individului. Instituțiile, ca fapte istorice și obiective, îl fac pe individ să se confrunte cu lucruri care nu pot fi contestate. Ele *există*, în afara lui, durabile în realitatea lor, indiferent dacă îi place sau nu. Nu poate dori să le elimine. Au o putere coercitivă asupra lui, atât prin ele însele, prin simplul fapt că există, cât și prin mecanismele de control cu care sunt de obicei dotate cele mai importante dintre ele [Ibidem, p. 88].

Însă **lumea instituțională necesită legitimare**, adică are nevoie de anumite modalități prin care să poată fi *explicată și justificată*. Ordinea instituțională, aflată în extindere, dezvoltă o umbrelă protectoare de legitimări adecvate, sub care sunt adunate interpretări cognitive și normative.

Orice conduită instituționalizată implică *roluri*. Ca urmare, rolurile iau parte la formarea caracterului de control al instituționalizării. De îndată ce actorii sunt tipizați ca executanți de roluri, conduita lor devine *ipso facto* susceptibilă de a fi obligatorie. Conformarea sau neconformarea cu standardele social definite ale rolurilor încetează de a mai fi benevolă, deși, desigur, severitatea sancțiunilor poate fi diferită de la caz la caz. Rolurile reprezintă **ordinea instituțională**. Instituția, observă P. Berger și Th. Luckmann, cu colecția ei de acțiuni programate, poate fi asemănată cu libretul nescris al unei opere. Punerea în scenă a operei depinde de

executarea repetată, de către actori vii, a rolurilor prescrise în libret [17, p. 105]. Autorii mai constată, de exemplu, că instituționalizarea nu este un proces ireversibil, în pofida faptului că instituțiile, odată formate, au tendința de a dăinui. Pentru o varietate de motive istorice, câmpul acțiunilor instituționalizate se poate îngusta; adică în anumite domenii ale vieții sociale poate avea loc o dezinstituționalizare. De exemplu, sectorul privat care a apărut în societatea industrială modernă este considerabil mai dezinstituționalizat decât sectorul public [Ibidem, p.114]

În felul acesta, definim că **instituția educației reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/ prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv. Când vorbim de instituția educației, avem în vedere că acest domeniu este pus sub control social.**

Din această perspectivă, **codurile deontologice** au misiunea de a marca limitele demersului deontologic, de a arăta că instituția nu face apel doar la valori reductibile la activitatea sa proprie, ci privește, de asemenea, libertatea, respectul altuia, dreptatea. Cel care respectă normele profesionale ale eticii poate să o facă doar din obligație, iar deontologia să nu fie decât o extensie particulară a dreptului, fără o întemeiere, legitimare etică a normelor profesiei. Etica persoanelor trebuie să se conjuge cu etica instituțiilor, care trebuie să se interogheze asupra responsabilității și finalității sociale, independent de indivizii care o compun. Dar etica persoanelor și etica instituțiilor sunt diferite. Nu este vorba doar de responsabilitatea instituției față de angajații direcți, ci de toate obligațiile sociale ale acesteia față de comunitate și societate.

Trebuie aici să menționăm că, după ideile lui T. Airaksinen, în *perioada postmoralistă a democrațiilor* „gândirea tare” (cu logica certitudinii, de tipul “ori...ori”) este înlocuită cu „gândirea slabă” (a interpretărilor, de tipul “și...și”), iar morala rigoristă a datoriei (kantiene) este înlocuită cu o „morală nedureroasă”, în care spiritul rigorist nu mai este socialmente cerut [110, p. 58].

Același autor vine cu o precizare valoroasă care vizează etica datoriei, afirmând că aceasta „dă naștere unor noi imperative ale autoconstrucției de sine și se confruntă două tendințe antinomice ale individului: **individualismul iresponsabil**, care descalifică valoarea umană, contribuie la desocializarea și manipularea indivizilor prin promovarea fericirii clipei; **individualismul responsabil**, atașat de norme morale, de activitate, de viitor. Sarcina societății, culturii și educației democratice este de a provoca reculul individualismului iresponsabil, **de a reabilita inteligența în etică**, de a prescrie modelarea intereselor personale, căutarea unor compromisuri rezonabile” [Ibidem, p. 24].

În condițiile secularizării lumii contemporane, o soluție la problema educației morale apare a fi educarea unei „etici a dialogului”. Obiectivele generale ale formării morale – cognitive,

afective, volitive – se consideră a fi cunoașterea valorilor; justificarea teoretică a valorilor; sentimentul obligației; voința de a conforma conduita la aceste valori; dorința de a acționa conform acestor valori. Opțiunea pedagogică este sintetizată astfel: „Mai întâi prin experiența proiectului și a contractului liber discutat și asumat se poate face învățarea unei moralități deschise. Adultul trebuie să suscite reflecția, distanțarea critică și, în același timp, să dea exemplu de respectul altuia” [Apud 289].

Din perspectivă logică, aici trebuie să menționăm că paradigma contemporană a educației pentru valori morale presupune atât dezvoltarea conștiinței morale a personalității, potrivit tradiției clasice, europene, cât și a comportamentului moral, potrivit orientărilor anglo-saxone și americane.

Societățile în tranziție se caracterizează printr-un dezacord privind valorile fundamentale, ceea ce afectează stabilitatea socială și încrederea personală în sine și în ceilalți. În timp ce modul de viață din Europa Occidentală caută forme de viață comunitară, modalități de coexistență demnă și solidaritate umană, în tranziție se manifestă o tensiune între „*comunalism și individualism*“, ce poate fi considerată o caracteristică a tranziției spre democrație, dar și o fază în procesul edificării culturii democratice. În societățile democratice se îmbină elemente ale culturilor tradiționale cu elemente ale culturii moderne, participative.

Astăzi problema care se pune este dacă pot școlile forma atitudinile sociale fundamentale - ***încrederea individuală și socială***. Cercetarea empirică a confirmat că dimensiunile cognitive ale competenței participării sunt uniform influențate de educație, dar încrederea în mediul social și speranța individuală sunt mai puțin afectate de educație. Problema mai complexă este de a dezvolta, o dată cu deprinderile participării, pe care școala și alți agenți de socializare le pot sprijini, un angajament afectiv față de sistemul social. Se impune dezvoltarea simultană a unui sentiment al identității naționale, al competenței dependente (în respectarea legilor) și participării (la decizii și crearea normelor), a încrederii sociale și a cooperării civice.

În acest sens, sunt importante oportunitățile educaționale de participare a elevilor la dezbateri, dialog, formarea deprinderilor cognitive ale participării, dar și componentele simbolice ale culturii școlare pentru a crea angajamentul afectiv și unitatea la nivel simbolic. Realizarea acestora este *o finalitate a educației morale* fără de care nu ar fi posibilă formarea pentru respectarea și crearea normelor de etică (profesională).

În aria ideilor pe care le considerăm de valoare în sprijinul dezvoltării orientărilor de actualitate în educație, trebuie să evidențiem și viziunile lui C. Cucoș, care susține că în prezent, când *tehnoetica și logica deontică* au căpătat o importanță deosebită, prezența unei *conștiințe morale* a devenit o condiție a revigorării vieții sociale. Astfel, drepturile apar mai strâns legate de datorii, avantajele de responsabilități, pregătirea și competența ca premise ale împlinirii datoriilor;

această împlinire este însă dependentă de calitatea conștiinței morale. Din această perspectivă, devine prioritară formarea unei *conștiințe axiologice*, caracterizată prin aspirația spre valori și disponibilitatea spre valorizare. Răspunsul pe care învățământul îl poate da la democratizarea societății și culturii îl reprezintă accederea spre o **autonomie** și **competență axiologică** a celor educați [61].

Curajul autonomiei axiologice constituie vectorul libertății spirituale. Posibilitatea accederii la autonomia axiologică depinde de structura psihologică a individului și de conduita (democratică) a grupului socio-educational. Competența axiologică rezidă atât în capacitatea discriminării corecte a valorilor, cât și în “instituirea operativă de grile și repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate diferite produse culturale”; această competență axiologică vizează “capacitatea de invenție a noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sisteme de valori” [Ibidem, p. 55]. Educația axiologică se poate face *pentru valori fixe sau prin valori certe*, dar mai ales *pentru și prin valorizare*, în scopul și pe temeiul autonomiei axiologice. În acest sens, acțiunea educativă nu are ca finalitate formarea pentru o anumită morală, ci vizează emergența subiectului, acționând asupra dezvoltării personale în cadrul dinamicii raporturilor de forțe sociale, pentru cucerirea unei mai mari autonomii, permițând astfel elaborarea unor fundamente necesare întregii vieți morale.

Dar cea mai bună strategie educațională nu constă în impunerea valorilor, reflectează autorul, ci în acțiunea indirectă, prin crearea și stimularea trebuințelor pentru valori. În acest cadru, un rol important are *valoarea educațională*, definită ca „raport optim de adecvație dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acesteia – **formarea individului pentru umanitate**” [61, p. 62].

Între valorile educaționale se pot identifica anumite tensiuni între aspirațiile elevilor și valorile promovate de adulți; între valorile promovate de cadrele didactice și exigențele unor instituții superioare; între valorile promovate de școală și cele promovate de societate; între valorile vechi și noi, mai ales în perioade de tranziție; între valori orientate spre nevoi prezente și valori deschise spre viitor; între valori-mijloc și valori-scop; între planul cunoașterii valorilor și planul practic al realizării valorilor [Ibidem, p. 67].

Dezvoltarea și educarea unei personalități morale și autonome se poate realiza în funcție de o metodă educativă care implică direct persoana în formare, care utilizează sistematic și pertinent efectul retroactiv și care favorizează dezvoltarea atitudinilor de autoevaluare. Aceasta presupune că formatorul are voința și competențele de a crea situații de învățare adecvate și că el se poate situa în spiritul **nu de „a-și apropia elevul”**, ci **de „a fi cu el”**, pentru ca acesta să devină cu adevărat autonom. Învățarea valorilor fundamentale ca autonomia, autorealizarea și autoevaluarea va fi cu atât mai eficace cu cât profesorii vor adopta metode educative concretizate prin activitate

și interactivitate, asupra diferitelor planuri cognitive, conative, afective și metacognitive ale subiectului, punând subiectul în situația ca el să avanseze progresiv la angajarea personală pe baza valorilor suficient interiorizate, stabilizate, reflectate și decentrate în raport cu sine [289].

Din perspectiva schimbărilor inovatoare în educație, se avertizează că atunci când o anumită schimbare nu se face în spiritul valorilor existente și al experienței beneficiarilor, șansele de succes sunt reduse [95, p. 103]. În determinarea curriculumului, la bază stau **convingerile existențiale** – cu privire la ceea ce este, și **valorile** – cu privire la ceea ce este de dorit; **izvoarele cele mai profunde ale educației sunt valorile** [73, p. 91]. Izvoarele curriculumului se află în selecția culturală a valorilor, ținând seama de evoluția culturală; această alegere de valori depinde de moștenirea culturală (trecut); mentalități, moduri de gândire (prezent); tendințe, deschideri culturale (spre viitor).

În general, se recunoaște că obiectivul fundamental al educației morale este formarea *personalității morale, a conștiinței morale și a conduitei morale*. Pentru aceasta capătă importanță deosebită înțelegerea unor noțiuni, categorii, principii morale; formarea capacității de a alege pe bază de criterii morale; formarea capacității de a lua decizii autonome. Se pot preciza anumite *atitudini și capacități* pe care elevul trebuie să le dezvolte pentru a deveni o persoană morală: capacitatea de analiză a motivațiilor, condițiilor și consecințelor actelor sale și ale altora; capacitatea de a ține seama de toate informațiile pertinente în raport cu actele sale; capacitatea de a evalua actele sale după dimensiunea lor morală (înterogații asupra binelui și răului); dorința de a participa la proiecte comune de cercetare, cu metode de investigare a problemelor socio-morale din școală, comunitate și de găsim, cu metode de inovare, a unor soluții la problemele cercetate.

Soluțiile schimbărilor viitoare în Europa vizează, așadar, întemeierea politicii pe valori spirituale, pe un pluralism creator; evitarea utopiilor, a radicalismelor liberalismului (occidental); a ține seama de analogiile și învățămintele istoriei care legitimează moral și spiritual; a favoriza pluralismul puterilor (spirituale, politice, economice, culturale, morale).

Din această perspectivă, înlocuirea educației morale cu educația civică și reducerea acesteia la educația pentru drepturile omului nu este de natură a stimula etosul muncii și nici formarea pentru etici profesionale, care devine imperios necesară și are nevoie de o fundamentare temeinică. Exigențele unei educații de bază temeinice trebuie să provină din perspectiva educației permanente. *Regula de fier a educației permanente este:* cu cât o persoană are o mai bună educație de bază cu atât este mai receptivă la educația permanentă. *Problema cheie a educației permanente* devine aceea a alocării resurselor pentru educație. Se oferă celor cu o bună educație de bază, receptivi la programe de educație permanentă – cum este mai eficient economic, dar riscă să marginalizeze populații care pot amenința ordinea socială democratică sau se oferă celor fără o

bună educație de bază, pentru a nu rămâne marginalizați, riscându-se o cheltuie a resurselor mai puțin eficientă economic.

Scoala și societatea trebuie să-și renegocieze relațiile lor simbolice, printr-o veritabilă dezbateră publică care să permită redefinirea mandatului școlii în limite precise și distincte de alte instituții care pot intra în relație cu aceasta. Din perspectiva integrării europene și a *acquis* – ului comunitar, practicile țărilor din Uniunea Europeană se pot adopta și adapta în țările aflate în tranziție prin crearea unui *dispozitiv legislativ care să instituționalizeze parteneriatul școlii cu alte instituții* (familie, biserică, mass-media, patronate și sindicate, organizații nonguvernamentale și guvernamentale de cercetare și decizie). *Învățământul trebuie să se racordeze la cultura (muncii) tipică pentru economia de piață din UE*. În acest sens, în cultura generală promovată prin învățământul secundar trebuie incluse elemente de etică a muncii și etici profesionale.

Efectele negative ale reformei educației se recunosc astfel: creșterea inegalității șanselor de acces și de reușită școlară (abandon școlar, analfabetism mai ales în mediul rural la nivelul învățământului secundar); scăderea calității educației (performanțe scăzute la examenele de finalizare a studiilor, dificultăți la integrarea socio-profesională); reducerea motivației pentru învățatură și educație a elevilor; creșterea fenomenelor de devianță socială (alcool, droguri, violență) în școli și la absolvenți; creșterea dezordinei și apariția corupției (mai ales la evaluări, examene, obținerea diplomelor); scăderea etosului profesional și a încrederii în *etica reformei* la cadrele didactice.

Viziunea oferită ilustrează că dacă educația nu va reuși ca factor de profesionalizare și stimulare a creativității (științifice, tehnice, sociale, culturale), atunci se va cheltui mai mult pentru servicii publice și protecție socială acordate celor neadaptați procesului de integrare socioprofesională și culturală. Pentru a se evita *riscul subordonării finalităților educației la cerințele economiei de piață*, trebuie să se răspundă unor provocări care impun educație de bază de calitate și pregătire în profil larg – mai benefică pentru dezvoltarea personală și dezvoltarea socială durabilă, dar mai costisitoare – sau formarea în profil îngust la nivel redus, printr-o pilotare în jos a pregătirii profesionale – mai puțin costisitoare, dar mai puțin benefică dezvoltării pe termen lung.

Relativ la o *concluzie preliminară* a studiilor privind educația morală și eticile profesionale, survine tendința a numeroase țări din UE de a reveni la **educația morală** (centrată pe demnitatea omului ca ființă creatoare spiritual) după ce s-a pus accent în perioada postbelică pe educația civică (centrată pe valori politico-juridice), precum și tendința oarecum motivată (politic) dar defazată, a unor țări în tranziție de a pune un timp accent pe educația civică (centrată pe drepturile omului). Persepctivele integrării europene reclamă armonizarea firească a tendințelor

spre o educație **pentru creație spirituală de valori** (inclusiv morale) și depășirea momentului orientării educației spre consumul de valori (drepturi).

Logica raționamentului în aria problematicii discutate ne conduce spre **etica pedagogică** care are ca obiect propriu de cercetare valorile și normele morale, condițiile specifice aflării morale, reale și necesare, caracteristice câmpului educațional, sistemului relațiilor interpersonale instituite în procesul formării. Abordarea contemporană a formării din perspectiva autoeducației și a educației permanente impune o multiplicare a tipurilor de probleme pe care și le pune etica pedagogică. Analizele acestui demers teoretic se referă la profilul competențelor psiho-pedagogice și, implicit, morale.

După cum afirmă A. Palade într-un studiu ce vizează etica, azi omul gândește inteligent. În același timp, inteligența lui este folosită nu pentru a fi moral, ci pentru a trece dincolo de morală și pentru a-i păcăli pe ceilalți. Din acest punct de vedere, este clar că avem de-a face cu ceea ce putem numi o anumită gândire critică asupra a ceea ce este morala în care trăim noi. Aceasta este o realitate destul de inconfortabilă și pentru intelect, și pentru sensibilitatea noastră [305].

În acest context, legalitatea acoperă, de fapt, doar o foarte mică parte a valorilor în care ar trebui să trăiască oamenii, pentru a deveni tot mai umani și tot mai morali. Prin urmare, moralitatea ar trebui să acopere un spațiu mult mai mare decât acela al legalității. Sunt foarte mulți cei care folosesc legile doar în interes propriu, mai ales în perioadele de derută socială, când normele juridice sunt încă destul de flexibile, când există spații mari de ireglementare juridică, nu numai morală, *când încă se tatonează și* când grupuri de interese formulează legi juridice, care sunt nedrepte, multe dintre ele, pentru că sunt expresia unor interese partizane. Prin urmare, morala ar trebui să fie cea care vine și deschide spațiul de libertate al oamenilor. Or, spațiul de libertate înseamnă să gândim în termenii *eticii kantiene, etică fundamentală, etică deontologică paradigmatică* [Ibidem].

A vrea să trăiești liber nu este deloc identic cu *a fi liber*. Când fiecare trăiește cum vrea, mai sigur este că nu este liber și, mai mult, el limitează libertatea celorlalți. Libertatea adevărată presupune în chip obligatoriu responsabilitatea: **câtă libertate, atâta responsabilitate și câtă responsabilitate, atâta libertate**. Libertatea este o valoare fragilă, pentru că ea este dependentă de cunoaștere, de voință, de sensibilitate. În fapt, mulți oameni nu aleg libertatea - în cunoștință de cauză și de efecte - pentru că fapta lor are o motivație inconștientă, de care ei nu țin seama. Pe de altă parte, relaxarea moravurilor le-a dat multora senzația că lipsa oricărei obligații în relații, lipsa oricărei fidelități sunt un semn suprem al libertății. Or, coerența morală și consistența morală a persoanei solicită valori morale elementare, precum *încredere, sinceritate, simplitate, generozitate, politețe, compasiune, curaj, simț al dreptății*.

Suntem conștienți de faptul că omul se definește azi mai mult prin ceea ce posedă decât prin ceea ce este. Mai mult, de foarte multe ori, opusul iubirii nu e neapărat numai ura. E de foarte multe ori ura, dar opusul iubirii, cu semnificația morală a iubirii din creștinism, este indiferența. Deci la cel care este indiferent atunci când ar trebui să-i fie milă de celălalt, ar trebui să-l ajute pe celălalt, ar trebui să-l iubească pe celălalt, ar trebui să-i sară în ajutor, dar nu face toate astea și, mai mult, nu-i pasă, aici este, într-adevăr, un minus al ființei morale.

Tot aceluiași autor, menționat mai sus, aparține afirmația că oricine crede că viața este numai posesie și numai lăcomia lui e clar că nu face altceva decât se instalează **în minus - ființă, în minus – moralitate**. Depinde, din nou, de perspectivă, pentru că dacă cineva consideră că valorile materiale sunt valorile care îl călăuzesc, atunci avem deja răspunsul: călăuză pentru cine crede că să posedă cât mai mult este sensul vieții lui, să aibă cât mai mulți bani este sensul vieții lui. Acolo răspunsul este simplu: călăuză pentru el este ce posedă [305].

După cum afirmă P. Singer, în primele decenii ale secolului XX, mai precis în anul 1916, J. Dewey, unul dintre cei mai importanți exponenți ai filosofiei pragmatice din America, ne atrăgea atenția că, de fapt, morala este la fel de cuprinzătoare ca și acțiunile legate de raporturile noastre cu ceilalți. Morala, afirma el, se referă la întregul caracter, iar caracterul în ansamblu este identic cu omul în toate manifestările și atitudinile sale concrete, după care conchidea că aspectul moral și cel social al conduitei sunt, în ultimă instanță, identice [180].

G. Lipovetsky, vorbind despre particularitățile secolului XX, afirmă că acesta a stat sub semnul neîncrederii în morală și în etică, al nihilismului de sorginte nietzscheană, al relativismului etic și moral [107], iar, în ultima parte, al gândirii postmoderniste, care a pus în cauză existența oricăror standarde, principii și valori morale cu pretenții de universalitate sau a oricăror absoluturi morale și chiar a moralei în sensul tradițional al termenului. Dar, începând mai ales cu ultimul deceniu al secolului XX, are loc o puternică mișcare în sens invers. **Etica revine în prim-plan**. Apar proiecte grandioase, precum cele vizând *eticile globale*, iar dezbaterile pe probleme etice, cu deosebire cele vizând *applied ethics* (etica aplicată), iau o amploare fără precedent. Aproape concomitent apar fundații și centre de cercetare în domeniul eticii, precum *Foundation for Global Ethics*, condusă de H. Kung, sau Center for Global Ethics, în Statele Unite ale Americii, avându-l în frunte pe profesorul L. Swidler. Se poate vorbi, prin urmare, începând cu anii 90, despre o adevărată *renaștere a eticii*. G. Lipovetsky a sesizat această tendință într-un mod cât se poate de nuanțat. Efectul etic este din ce în ce mai puternic, invadând mass-media, stimulând reflecția filosofică, juridică și deontologică, dând naștere la instituții, aspirații și practici colective inedite.

Sfera etică a devenit oglinda privilegiată în care se descifrează noul spirit al timpului. După cum afirmă G. Lipovetsky, **secolul XXI va fi etic sau nu va fi deloc** [Apud 180, p. 14-15].

În acest context, timpurile pe care le trăim ne obligă, într-un fel, *să revenim la fundamente*. Fundamente pe care lumea actuală încearcă să le redescopere în plan spiritual și moral. În aceste condiții, într-adevăr, *etica a devenit marea „afacere” a vremurilor noastre*. Ea a fost ilustrată, în ultimul timp, printr-o creștere a interesului mass-media pentru problemele de etică, prin crearea a numeroase structuri și asociații, având ca obiectiv etica, prin asumarea de către comisii specializate ale ONU a problemelor etice globale etc. [*Ibidem*].

În aceste cadre, dacă ne referim la ideile kantiene, putem susține că:

- Etica lucrează ca un standard pur de conștiință sau un standard tehnic de comportament dezirabil (cu funcția de social problems solving).
- Putem acționa (și dacă da, atunci cum) în așa fel încât deciziile morale să delegitimeze orice interes hedonist (a unei încărcături egoist-partizane) [290].

Prin urmare, orice reconstrucție pragmatică a eticii reclamă interogații privind fundamentele morale ale acțiunii – ea trebuie să livreze o analiză funcțională a felului în care practicile social-politice curente se repercutează asupra ideilor care hrănesc „conștiința curată”. Este mai întemeiat să constatăm că ne putem aștepta ca oamenii să nu ia în serios reguli de conduită morală și criterii de integritate ale căror rațiuni practice nu le pot afla [*Ibidem*].

Subliniind importanța problemelor etice, o interpretare specifică o formulează M. Miroiu și N. Blebea, care semnalează factorii care îi fac pe oameni să își pună *probleme etice* la orice nivel. Astfel, pentru cercetători acești factori însumează:

1. *Rezistența individuală*. Normele morale sunt restrictive și vin de multe ori în contrast cu dorințele personale.
2. *Conflictele de roluri*. Uneori rolurile noastre intră în conflict: cariera cu viața privată, statutul profesional cu dorințele celor apropiați.
3. *Alegerea între moduri de viață*. Acest tip de alegere este valabil în societățile deschise. În cele închise (totalitare, autoritare, hipertradiționaliste) modul de viață este prescris normativ de către cei care dețin monopolul pe autoritatea morală.
4. *Schimbările sociale*. Comunitățile secolului XXI, ca și cele ale secolului trecut, sunt deosebit de dinamice. De fiecare dată, normele și valorile se schimbă dramatic. Inclusiv în interiorul fiecărei societăți coexistă comunități foarte diferite ca obiceiuri, norme și valori.
5. *Pluralismul social*. Societatea închisă (totalitară, autoritară) este dominată de un centru de autoritate unic și atotcuprinzător din punct de vedere normativ. În societățile pluraliste influențele vin în mod legitim din partea multor factori: familia, grupurile de interese, comunitatea locală, cultura tradițională, sfera politică.
6. *Responsabilitatea pentru standarde*. Oamenii nu sunt doar supușii principiilor și normelor, nu doar acceptă o morală, ci o și „chestionează”: dacă și de ce este bună, cum poate să fie

schimbată astfel încât să fie mai concordantă cu interesele lor, cu simțul dreptății și intuiția binelui.

7. *Standardele trebuie să fie drepte.* Oamenii tind spre acele norme care au obiectivitate, sunt, cu alte cuvinte, general acceptate de către comunitate. În funcție de acestea, își formulează aspirațiile. Ei sunt, pe de o parte liberi, pe de altă parte, vor să fie acceptați, respectați, să-și întărească stima de sine [125, p. 15].

Prin urmare, prolemica eticii în educație pornește de la premisa că binele și răul individual nu coincid în mare măsură cu binele și răul general. Adică, dacă pentru elev ca individ e ideal să își satisfacă toate nevoile depunând cât mai puțin efort, pentru societate ideal e să favorizeze și să facă accesibil acest ideal individual pentru cât mai mulți membri ai săi.

Schimbările politico-sociale recente din Europa dezvăluie noi aspecte ale strânselor interdependențe dintre om și demiurgiile mai mult sau mai puțin naturale, pe care omul, cu puternicele mijloace științifice și tehnologice create în secolul XX, ar vrea să și le aproprie, spre binele și folosul său, dar, se pare că în defavoarea armoniilor naturii sădite de superforța divină în ea. Încercăm să găsim justa măsură între prea multe și prea puține subiecte etice, relevante atât pentru înțelegerea, cât și pentru acțiunea morală eficientă, într-o *lume care se schimbă* atât de rapid și de imprevizibil nu numai pentru individ, dar și pentru mari comunități umane [174, p.10-12].

Astfel, etica nu poate abandona sau părăsi avanpostul în care se află, confruntarea cu acest complex de situații, decizia care trebuie luată în virtutea unui nou principiu: chiar dacă nu cunoaștem întregul evantai de posibilități, toate alternativele, a lua o decizie în cunoștință de cauză e necesar și nu conform unor porniri și interese meschine. Nu-i un garant suficient dacă nu avem încredere în propriile forțe, să nu avem încredere în gestul etic și implicit în etica înțeleasă ca sistem. Teoreticianul eticii tehnologice H. Jonas considera că profecția primejdiei e făcută pentru a evita ca ea să se producă. Ceea ce este în joc este însăși cursul vieții și destinul nostru. Marea problemă etică pe care ne-o propune H. Jonas în lucrarea sa [236] este una de ordin colectiv: Cum să supraviețuim în calitate de specie; Cum să facem ca urmașii să poată trăi; el a ajuns cunoscut prin afirmația: „Noi împrumutăm pământul copiilor noștri” [202, p. 22].

Comunicarea, dezbaterea, dialogul, încrederea și solidaritatea sunt puncte de sprijin ale oricărei etici, fie că se aplică în lumea afacerilor, fie în domeniul mass-media, în domeniul educației, fie în alte domenii ale activității umane [*Ibidem*, p. 23].

În Tabelul 1.2. este prezentată sintetic corelarea dintre problemele ce există *în societate și în educație*, în secolul XXI, plus formularea unor *direcții de soluționare* ale acestora *din perspectiva abordării eticii*.

Tabelul 1.2. Problemele sociale și problemele educației în secolul XXI

<i>Problemele sociale</i>	<i>Problemele educației</i>	<i>Direcții de soluționare</i>
Intensificarea sentimentului deziluziei	Dominarea teoriei asupra practicii	Promovarea reflexiei etice
Egalitatea șanselor participării	Alocarea timpului pentru participare	Revizuirea programelor formative
Tensiunea dintre spiritual și material	Formarea conștiinței elevilor dominată de aspectul material	Educarea în baza unui <i>sistem axiologic</i>
Mersul lumii spre unitate	Tendința abordării transdisciplinare a fenomenelor	Formarea unui nou umanism, cu o componentă etică esențială
Trecerea la o societate programată	Axarea pe societatea cunoașterii	Inversarea priorităților formative
Generarea atitudinilor anomice	Actualizarea conceptului de educație permanentă	Schimbarea vectorului spre atitudini axiologice
Aspirația spre reciprocitate	Relaționarea insuficientă cu cei din jur	Descoperirea propriei identități și formarea atitudinilor morale/etice
Individualism iresponsabil	Dezvoltarea sentimentului <i>comunalismului</i>	Dezvoltarea încrederii individuale și sociale
Dezacord privind valorile fundamentale	Dezvoltarea pe principiul relaționării	Dezvoltarea creativității morale/etice
Consumul de valori	Centrarea pe autonomie axiologică	Producerea de valori
„Un minus” al ființei umane	Corelarea slabă a acordului axiologic între discipline	„Un plus” al ființei umane
Cinismul și indiferența	Dezvoltarea pluralismului creator	Intensificarea dezvoltării afectiv-atitudinale
Lipsa de integritate intelectuală	Descoperirea integrității intelectuale	Schimbare entropică și antropică
Principiul posesiunii (ceea ce am, nu ceea ce sunt)	Înțelegerea/promovarea incorectă a parteneriatului cu alte instituții (e mai mult concurență decât parteneriat)	Promovarea credinței spirituale în valori

În contextul celor expuse în acest capitol, putem formula una din *legitățile pedagogiei eticii*, și anume: ***Legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială***, care pune în valoare etica ca o creație teoretică în domeniul activității educaționale, angajată în studiul comportamentului și moralității în dezvoltarea neîntreruptă a esenței umane (a potențialului său individual), care, în condițiile unei tensiuni dintre spiritual și material, are nevoie de valori morale pozitive. ***Legătura*** dintre umanismul educațional și componenta etică este una *reciprocă, necesară, repetabilă*. ***Factorii care acționează*** asupra acestei legături sunt următorii: *tratarea procesului educațional ca fiind unul de socializare și individualizare a ființei umane; criza unei normativități universal valabile; necesitatea formării raportului elevului cu problemele de etică;*

sarcina școlii de a forma pentru umanitate; obiectivul școlii de a forma încrederea individuală și socială.

Astfel, cercetările realizate până la moment ilustrează un dezacord existent între conceperea științifică a eticii și reverberațiile ei pedagogice, cu largi deschideri educaționale, aceasta constituind, de fapt, **problema cercetării**.

1.3. Concluzii la Capitolul 1

Analizele din capitol pun în evidență mai multe aspecte ale fenomenului etică, corelat cu educația, în care diversității de conceptualizări îi corespunde o multitudine de interpretări. Astfel, dacă sintetizăm aceste diversități, putem menționa următoarele:

1. S-au adus anumite dovezi pentru faptul că deja începând cu miturile etice în Antichitate s-a inițiat fundamentarea atitudinilor omului față de bine și de rău, ca un mod *de a face, de a crede, de a fi*. Iar etica a fost definită ca o disciplină derivată din filosofie și teologie, studiind aspectele ideale de comportament uman. S-a constatat că etica are trei *subdiviziuni principale*: descriptivă, normativă (generală și aplicată) și metaetica, fapt relevant pentru domeniul educației, în special *etica normativă generală*, care studiază modelele de comportament și raportarea lor valorică și, de asemenea, studiul semnificațiilor și rațiunii eticii și moralității.

2. Dacă vorbim despre realitatea dintre **etică și morală**, trebuie să menționăm că etica este apreciată ca *știință a comportamentului, studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice*, iar morală este ansamblul mijloacelor care reperează traiul, ansamblul unor reguli concrete. Respectăm morală în viața privată și etică în viața publică. Într-un sens generic, *etica este o teorie asupra moralei*. Spre deosebire de etică, *morală* are o semnificativă *componentă emoțională*. Rolul eticii este să ajute oamenii și instituțiile să decidă ce este mai bine să facă, pe ce criterii să aleagă și care le sunt motivațiile morale în acțiunile lor.

3. În ceea ce privește ilustrarea **problemelor teoretice în etică**, urmând modelul sintezelor existente, putem remarca că discursul etic se poate orienta către definirea ansamblului de principii, virtuți și atitudini recunoscute de comunitate. Aceste principii nu sunt primordial teoretice, fiecare om poate să-și ridice problema acestor valori, devenind astfel un filosof al moralei. Pentru a oferi o imagine cât de cât completă, s-a menționat și faptul că discursul etic reprezintă și o abordare *metaetică*, alegând o anumită formă *de argumentare în probleme de morală*.

4. Raportarea la problemele lumii și ale educației la momentul actual a pus în lumină mai multe aspecte, printre care și următoarele: progresul a adus cu sine *sentimentul deziluziei*, ce poate fi înțeles dacă ținem seama de creșterea șomajului, a numărului persoanelor marginalizate, de dezvoltare inegală a diferitelor țări, de pericolele în care se află mediul înconjurător. Înțelegerea

implicațiilor unor asemenea fenomene constituie una dintre provocările intelectuale și politice majore ale secolului XXI. Pe fondul creșterii interdependenței dintre oameni și al *globalizării problemelor*, se pune sarcina să învățăm să trăim împreună. **Problema participării** este fundamentală pentru democrație și constituie o provocare pentru educație în secolul XXI.

A fost definit conceptul **instituția educației** că reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv.

5. Un șir de aspecte problematice sunt generate de **tensiunea dintre spiritual și material**, deoarece în procesul general de trecere de la transcendentalism spre imanentism, *nu s-a conturat încă, în occidentul european, un sistem valoric care să ia locul sistemului valorilor creștine*. Se impune în mod firesc să fie elaborată o strategie educațională care să conserve tot ce avem mai bun valoric și care să deschidă axiologic spre dezvoltarea valorilor democratice, prin creație spirituală originală.

6. O preocupare deosebită a educației în secolul XXI o constituie capacitatea *de a stabili relații stabile, eficiente între indivizi*. Pentru rezolvarea acestor probleme se tratează cu mai multă atenție oferta de educație și formare, se definesc *noile competențe de bază pentru toți*, ca fiind acelea cerute pentru o participare activă în economia și societatea cunoașterii, pe piața muncii și la locul de muncă, în comunitățile virtuale și cele de tip real.

Problema mai complexă este de a dezvolta, o dată cu deprinderile participării, pe care școala și alți agenți de socializare le pot sprijini, un angajament afectiv față de sistemul social. Dezvoltarea și educarea unei personalități morale și autonome se poate realiza în funcție de o metodă educativă care implică direct persoana în formare, care utilizează sistematic și pertinent efectul retroactiv și care favorizează dezvoltarea atitudinilor de autoevaluare.

2. PERSPECTIVE INTEGRATOARE ALE ETICII

2.1. Viziuni etice ca fundament pentru educație

Abordând problematica eticii din perspectivă pedagogică, probarea acesteia prin unele viziuni ale îndrumătorilor omenirii, cum sunt *Confucius*, *Buddha*, *Moise*, *Iisus Hristos*, *Mahomed*, care au o însemnătate crucială și o influență istorică de o incomparabilă cuprindere și profunzime, asigură acel reper pe care poate fi conturată o pedagogie din perspectiva eticii. [Apud 34, p. 56-139].

În acest cadru referențial, *Confucius* propune o idee care mai târziu devine una fundamentală în etica filosofică și anume aceea de salvare a omeniei și a înnoirii Antichității. Marele gânditor susținea că relațiile dintre oameni devin mai armonioase doar dacă acestea sunt reciproce, iar baza omenirii o reprezintă respectul pentru părinți și stima pentru frații mai mari; indivizii să respecte statul; de la mic la mare trebuie să-și respecte îndatoririle care le revin gradului lor ierarhic.

Ideile morale ale lui *Buddha* pun accentul pe mila omenirii față de tot ce îi înconjoară, față de toate ființele vii. El a formulat „Cărarea mântuirii” care indică omului să trăiască o viață corectă în vorbă și faptă și care este luminată de cunoaștere. Această cărare are opt „brațe”: credință, decizie, năzuință, faptă, vorbă, adâncire, amintire, viață și toate doar drepte. *Codul moral* al adepților lui *Buddha* presupune unele interdicții: a nu ucide, a nu fura, a nu spune minciuni etc. În învățătura lui există noțiunea de iubire, lipsă a disprețului. Această iubire o atinge omul care învinge dușmănia. În doctrina budistă reflecțiile etice se regăsesc dispersate și, de asemenea, în reflecțiile specifice de mai târziu, unde se abordează probleme etice fundamentale și, mai ales, aspectele practice ale acestora. Aceste reflecții pun în lumină dimensiunea socială a eticii, asocierea acesteia cu desăvârșirea personală, un mod de viață decent și practicarea meditației, care consolidează morala individuală și presupune urmărirea unor norme de conduită și a unui stil de viață, precum și formarea și dezvoltarea personalității. *Buddha* a combătut stilul de viață bazat pe plăceri, lipsit de orice valori morale, metoda sa reprezentând gruparea regulilor în trei secțiuni: conduita etică, exercițiul mintal, înțelepciunea, prin care ființa umană are posibilitatea de a atinge idealul moral suprem. Ca sistem etic de dezvoltare morală a ființei umane, budismul a studiat natura stărilor dominante de rău și stările mentale bune, care luminează mintea.

Dacă ne referim la *Moise*, atunci constatăm că în concepția sa etică acesta susține că omul trebuie să trăiască în conformitate cu legile echității, ce se explică prin capacitatea individului de a fi echitabil - o probă a minții, puterii și frumuseții omului. Blândețea lui se exprimă nu prin jale și iertare, ci prin caracterul pedepsei

În învățătura etică a lui *Iisus Hristos*, sunt redate condițiile ce se cer oamenilor spre a fi fericiți. Fericirea este o stare de adâncă mulțumire a sufletului omenesc. Etica sa nu diferă foarte mult de etica obișnuită care presupune să răspunzi binelui cu bine, adică etica reciprocității. Porunca sa cea mai mare este iubirea aproapelui. Însă omenirea nu a ajuns încă să cunoască și să trăiască ceea ce ne-a dăruit Iisus. Avem sisteme etice diferite, dar trebuie să înțelegem un lucru esențial: Iisus Hristos ne-a dat *toate principiile care stau la baza tuturor științelor*. Iisus formulează un singur principiu moral de bază [Apud 280]: „să te lepezi de tine însuși” (Matei 16, 24; Marcu 8, 34; Luca 9, 23), de **egoismul** tău, de egolatria ta, pentru a le înlocui cu iubirea Celui de Sus și de semenii.

Concepția etică a lui *Mahomed* era reprezentată prin intermediul Coranului. Etica Coranului ține cont de posibilitățile și circumstanțele vieții omenirii, căci admite anumite excepții. Motivul moral îl constituie atât cu motivul înțelepciunii, cât și cu motivul pietății.

Prin studiu analitic al cercetărilor în domeniu, constatăm că mulți gânditori au considerat *plăcerea* drept criteriu al valorii morale: eudemonismul; alții *utilul*-utilitarismul sau *perfecțiunea*-perfecționismul. Observăm că aceste răspunsuri date problemei criteriului moral au considerat ca valoare mai mult ceva de natură afectivă, interpretează valoarea morală în dependență de voință și inteligență.

Dacă ne referim la *învățăturile etice ale filosofilor moralei*, constatăm, de exemplu, că *Socrate*, bazându-se pe maxima „Cunoaște-te pe tine însuși”, sublinia că cunoașterea de sine este mai presus decât toate, iar necunoașterea de sine duce la realizarea relelor și viciilor noastre. Pe parcursul activității sale, *Socrate* a reușit să prezinte calea, metoda, conceptele morale și statutarea universalului ca temei filosofic al științei morale. El considera că universalul dat reprezintă virtutea morală care permite individului să o cunoască, să o învețe și să o practice în același timp.

Este important să precizăm că în etica virtuții lui *Aristotel* în orice acțiune sau decizie binele (fericirea) constituie scopul final, fiind, în esență, o valoare-scop. *Aristotel* fondează *etica virtuților* și inițiază discuțiile teoretice despre „*virtuțile civice*”. Pentru ca o persoană să acționeze corect, ea trebuie să aibă *virtutea corectitudinii* [10].

Ulterior, în concepția sa etică, *Platon* dezvoltă ideile socratice. El spune că cine cunoaște binele este de asemenea bun și face bine. Nimeni nu face nedreptatea de bună voie, ci din neștiință. De asemenea, ca și *Socrate*, *Platon* împărtășește convingerea că a suferi din pricina nedreptății este de o mie de ori mai bine decât a făptui o singură nedreptate. În centrul preocupărilor eticii platonice se afla *problema esenței virtuții*. După natura ei, nu poate exista decât o singură virtute: știința despre Bine. Aceasta le cuprinde pe toate celelalte și de aceea, după multe ezitări, *Platon* hotărăște că virtutea poate fi învățată, dacă aceasta este propovăduită de un învățător veritabil, așa cum a fost *Socrate*.

Platon pune etica în legătură cu psihologia prin afirmarea celor trei facultăți psihice, cărora le corespund *trei virtuți*: gândirea care duce la înțelepciune (*sofia*); voința care duce la vitejie (*andreea*); cumpătarea (*dophrosine*). Menirea înțelepciunii, vitejiei și a cumpătărilor este de a face posibilă dreptatea.

O concepție etică optimistă, după cum am menționat, a creat *Epicur*, filosof din Grecia Antică, care pune accentul pe fericirea omenirii, obținută prin intermediul satisfacerii plăcerilor și evitarea motivelor de suferință. *Eudemonismul*, ceea ce reprezintă fericire, este o concepție etică care are la bază aspirația omului spre fericire. Epicur era convins că rezolvarea problemei etice constă anume în interpretarea corectă a fericirii omenirii.

Teoria etică utilitaristă. Utilitarismul este perspectiva filosofului scoțian *David Hume*, dar a fost numită datorită lucrării lui J. S. Mill „*Utilitarismul*”, care a fost publicat în 1861, fiind una dintre cele mai răspândite expuneri ale doctrinei etice. Utilitarismul este o teorie morală care permite o evaluare a acțiunilor indivizilor și are două dimensiuni esențiale: *un criteriu al binelui și al răului*, un imperativ moral – **maximizează binele, o regulă de evaluare a acțiunii morale conform acestui criteriu**. Utilitarismul formulează răspunsuri la întrebări de forma: „*Ce trebuie făcut?*”, „*Ce trebuie să admirăm?*”, „*Cum e bine să trăim?*” cu ajutorul unor termeni împrumutați din economie, cum ar fi: *maximizare (a utilității, a fericirii)*, *profit (obținerea plăcerii)*.

O viziune specifică au avut-o *Mahatma Gandhi (1869-1948)*. Gandhi a reușit să impună poporului indian ce gemea sub asuprirea britanică și care lupta pentru eliberarea națională împotriva colonialiștilor englezi metoda nouă de luptă bazată pe *nonviolență*. Ea presupune demonstrații, mitinguri de protest, nesupunere civilă autorităților coloniale care i-a silit pe englezi să recunoască independența Indiei.

Etica lui D. Gusti, de exemplu, evoluează de la o viziune teoretică spre o descifrare a tendinței reale ce exprima într-o anumită măsură procesul de reînnoire din societatea românească. Pe fundalul conștiinței morale, D. Gusti studiază mecanismul și motivarea acțiunii morale și dinamismul teleologic, spunând că în lumea sufletească e posibilă explicarea cauzală numai pentru faptele petrecute. El este de părerea că motivația voinței morale este un proces complex ce se desfășoară pe două nivele: motivarea afectiv-emoțională a voinței și a acțiunii morale și motivarea intelectual-rațională a voinței și acțiunii morale. Un loc aparte în etica lui Gusti îl ocupa *problema datoriilor morale* ale personalității, deoarece pentru a-și atinge obiectivul propus, *etica practică* trebuie să descopere principiile și datoriile morale ce condiționează realizarea personalității [88].

O însemnătate deosebită în conceptualizarea eticii a avut-o *Immanuel Kant*.

Ideea cercetării date este influențată puternic de marele *restaurator al demnității omenești*, după cum a fost numit Im. Kant, temele centrale ale eticii căruia, în perspectivă pedagogică, fiind *autonomia* și *imperativul practic*, ca bază de universalizare a cetățeniei, a respectului pentru persoană, a tratamentului egal, a egalității în drepturi, a respingerii paternalismului; problema *datoriilor morale perfecte* și a *datoriilor morale imperfecte*, ca răspuns la întrebarea ce trebuie să fac, ce mi-e permis să fac, aspecte abordate în cercetări de specialitate, cum ar fi: W. Earle [76]; O. Neill [304]; L. Amy [213]; T. Sârbu [174]; A. Paniș [174] etc.

În consens cu tradiția modernității iluministe, Im. Kant a fost interesat de problema dezmărginirii normative în aspect religios. Morala sa se dorea și s-a dovedit a fi un răspuns la întrebarea: *Ce trebuie să fac*, chiar dacă nu pot comunica cu transcendentul, chiar dacă nu recunosc nici o religie revelată, chiar dacă cred în existența Divinității, dar nu și în comunicarea sa cu noi.

Problema voinței libere apare în reflecțiile lui M. Miroiu și N. Blebea, care, într-un demers analitic substantial, susțin că „dacă vrem să întemeiem o ***morală universală*** (independentă de contexte particulare, de înclinații și dorințe individuale), atunci suntem obligați să admitem ca fundațională existența *voinței libere*. De altfel, nici o morală nu este posibilă dacă nu admitem liberul arbitru, fiindcă oamenii nu pot să fie responsabili pentru situații în care libertatea de alegere este nulă” [125, p. 15-23].

Voința liberă înseamnă capacitatea de a *acționa autonom* (*nomos – lege* în limba greacă), adică acea capacitate care ne permite să ne fim ***propriul legiuitor***, să discernem între bine și rău, să stabilim normele după care urmează să trăim. Lumea moralității se suprapune celei a libertății.

Aici este cazul să revenim iarăși la morala kantiană, care este una de tip *rationalist*, în accepția autorilor nominalizați. Aceștia dezvăluie specificul gândirii kantiene în raport cu morala, care afirma că acțiunea morală are la bază judecata morală pe care o putem generaliza pentru oricine se află într-o situație identică. Nici un principiu nu poate fi considerat moral, dacă nu îl putem aplica oricui se află în aceeași situație sau într-una foarte asemănătoare. Aceasta este cu putință doar bazând morala pe *rațiunea pură*. Prin urmare, este indiferent din ce tradiție culturală ne tragem, din ce comunitate venim, dacă suntem sau nu înclinați spre altruism, dacă avem sau nu o „fire bună”. Nu ne putem baza pe sentimentele noastre ca să întemeiem un „imperiu normativ”, fiindcă sentimentele sunt individuale și oscilante. Faptele noastre au valoare morală doar dacă putem transforma maxima după care le comitem în lege universală, deci în *imperativ categoric*: *Acționează numai potrivit acelei maxime care să poată fi în același timp lege universală* [125, p. 15].

Kant ne cere să ne abținem de la a face promisiuni false, fiindcă nu putem transforma aceasta în principiu universal al acțiunii. Respingerea falselor promisiuni este, dimpotrivă, *maxima universalizabilă*. Ca orice maximă, ea precede acțiunea, deci nu derivă din consecințele ei.

Plus la aceasta, după cum susțin cercetătorii în cunoștință de cauză, morala kantiană este o *morală a datoriei*. Motivația de bază a moralei datoriei este derivată, potrivit lui Kant, din stipularea existenței unui *scop în sine*. Așa cum nu putem construi o geometrie fără axiome, nu putem construi nici o morală care să nu stipuleze ceva ca scop în sine, ceva valoros prin el însuși, ceva care nu poate fi transformat în mijloc pentru alt scop. Kant delimitează două scopuri în sine: viața și umanitatea din persoana oricărei ființe omenești. Astfel, putem întemeia *imperativul practic*: *Acționează astfel încât să tratezi umanitatea, atât în persoana ta, cât și a oricărei alteia, totdeauna și în același timp ca scop și niciodată numai ca mijloc* [125, p. 15-23].

Într-adevăr, acest imperativ al acțiunii are o relevanță fundamentală în etica profesională, în universalizarea drepturilor umane, în principiul considerației egale pentru orice ființă umană în baza faptului că ea este scop în sine, precum și în problema consimțământului.

Potrivit imperativului practic, delegitimăm mai întâi două atitudini: pe aceea a acceptării proprii subjugări și pe aceea a subjugării altora. Este la fel de imoral să aservim și să ne lăsăm aserviți. Cu alte cuvinte, dacă acceptăm să fim folosiți ca mijloace, în lipsa oricărui consimțământ din partea noastră sau dacă ne folosim de alții ca de simple mijloace pentru scopurile noastre, fără a avea consimțământul lor, este la fel de immoral [*Ibidem*, p. 16].

Filosoful merge pe ideea că a nu te opune, atunci când poți, faptului de a trăi după alt cap decât cel propriu, devine un act profund imoral. Expresia *numai ca mijloc*, formulată în imperativul practic, ne relevă realist faptul că toți ne slujim de alți oameni și suntem în slujba altor oameni. Problema nu este aceea de a nu ne folosi de alții sau de a fi folosiți de alții, ci aceea de a **consimți liber**, prin **acord, negociere, contract, vot**, la faptul de a ne afla în serviciul altora, sau de a beneficia de ei pe arii stabilite în limitele acordului, fapt foarte important în educație, reieșind din marile probleme ale secolului, la care am făcut referire mai sus.

Ca persoane, noi nu putem să aparținem nimănui altuia decât nouă înșine. Același drept trebuie să-l recunoaștem oricărei persoane. *Libertatea, demnitatea de a fi scop în sine* sunt valori generice pentru toate celelalte drepturi și fac posibilă acțiunea în spiritul **regulii de aur**: *Nu trata o altă persoană așa cum nu ai dori să fii tratat tu însuși* (forma negativă a regulii de aur) sau: *Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși* (forma pozitivă a regulii de aur).

Tot referitor la etica kantiană ia o poziție și O. Neill, care își expune opinia referitor la datorile morale perfecte, care, în opinie kantiană, sunt „cele valabile pentru toți agenții și toate acțiunile. Ele derivă din autonomia persoanei. Dar autonomia este limitată. Nici unul dintre noi nu își este autosuficient. Oricare dintre noi este și o ființă vulnerabilă, aflată în relații de

interdependență reciprocă și în relații de dependență. Vulnerabilitatea și dependența generează *datorii morale imperfecte*” [304].

Însă regula de aur nu se aplică doar relației cu altul. Pe ea nu poți întemeia nici abținerea de la bunătate în ideea că cineva își face lui însuși, nici principiul *nu judeca pe altul dacă nu vrei să fii judecat*. Regula de aur poate să ducă la consecințe negative în cazurile în care agentul nu are nimic împotriva să fie prost tratat (de exemplu, cineva ar putea să se vândă pe sine).

Deși noi nu am acorda un loc central datoriilor în domeniul eticii, totuși este indicat să amintim că la Im. Kant, *datoriile morale perfecte* sunt clasificate în mai multe grupuri, dintre care putem aminti următoarea: *Datorii perfecte față de alții; Să nu faci promisiuni mincinoase*. Aceste datorii sunt perfecte, deoarece nu admit excepții, ele sunt obligatorii din punct de vedere moral, indicând ce trebuie să facem sau nu trebuie să facem în diverse situații.

Dintre datoriile morale imperfecte, putem aminti următoarele. a) *Datorii față de sine: Să-ți păstrezi sănătatea și să-ți dezvolti talentele*. Im. Kant sugerează că trebuie să ne dezvoltăm talentele personalene ca să nu fim imorali, să acționăm în folosul nostrum, nu împotriva acestuia. b) *Datorii față de alții: Să-i ajuți pe ceilalți*. Această datorie are un caracter imperfect fiindcă arată ce ar fi de dorit să fac, nu ce trebuie să fac indiferent de situație. Dacă un *imperativ categoric* ne spune ce trebuie să facem în mod universal: oricând, în orice situație, oricine dintre noi, *imperativele ipotetice* sunt de tipul "dacă-atunci", de tipul *ar trebui*.

Suntem adepții clasificării tipurilor de acțiuni în raport cu ideea kantiană a datoriei:

1. **Acțiuni contrare datoriei** – sunt toate lipsite de valoare morală (de exemplu, o crimă indiferent de scopul său, chiar dacă scopul este acela de a salva oameni);
2. **Acțiuni conforme datoriei**, dar neavând ca mobil datoria însăși;
3. **Acțiuni făcute din datorie**: mobilul acțiunii este chiar datoria (acțiunea este făcută de dragul datoriei, nu al plăcerii nemijlocite sau al interesului egoist; acțiunile făcute din datorie sunt făcute conform datoriei din interes exclusiv pentru respectarea datoriei și sunt conforme datoriei într-un sens neaccidental).

Prin urmare, voința umană este influențată de doi factori: principiile raționale (voința) și influențele din exterior prin intermediul simțurilor (dorința). *Voința se situează între principiul său a priori, care este formal și mobilul său a posteriori, care este material*. Astfel, valoarea morală a unei acțiuni reiese din principiul voinței raționale care stimulează acea acțiune [140, p. 46].

Dincolo de construcția sa filosofică, etica de tip kantian are o mare influență pedagogică, fiind una **deontologistă**: un act este moral corect dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (a imperativului categoric, a celui practic și a celor ipotetice). Nici consecințele, nici scopul, nu pot scuza mijloacele, decât dacă acestea sunt conforme imperativelor mai sus

pomenite. De asemenea, etica de tip kantian este o *etică a datoriei raționale*. Doar ceea ce facem în virtutea maximelor morale are valoare. Ceea ce facem din alte motive, nu au valoare morală, chiar dacă urmându-le producem efecte utile nouă și semenilor noștri. Rațiunea trebuie să domine dorința [104, p. 173]. Un elev bun, motivat doar de interesul pentru note, nu acționează moral, chiar dacă intenția lui are consecințe bune: este tratat cu respect.

În felul acesta, în opinia lui M. Miroiu și N. Blebea, rămân valabile pentru pedagogie următoarele idei kantiene:

- ✓ considerația egală pentru orice persoană, în baza apartenenței sale la umanitate;
- ✓ delegitimarea tratării oamenilor ca simple mijloace pentru interesele altora;
- ✓ delegitimarea manipulării;
- ✓ includerea în dezbaterea problemei încălcării promisiunilor și, prin urmare, a distrugerii încrederii publice și private [125, p. 15-23].

O privire de ansamblu asupra filosofiei lui Im. Kant, îi permite lui O. Matei să afirme „că el a abordat problema etică dintr-un unghi diferit, considerând etica drept dimensiune distinctivă, fundamentală a omului modern. Pe parcursul cercetărilor sale metodice asupra etosului din perspectiva obiectivității științei, Im. Kant surprinde sensul de proces al naturii moralei și inaugurează o abordare analitică a legilor sale de manifestare” [300].

Subliniind importanța ideilor lui Im. Kant, constatăm că el și-a devansat timpul, distingând dincolo de orizontul epocii un univers posibil al scopurilor, *universul libertății* și necesitatea unei *morale libere a oamenilor* care ridică la nivel de principiu propria lor afirmare și o desemnează drept o valoare fundamentală a vieții lor.

În opinia sa, etica întemeiază un ansamblu de reguli simple, pe înțelesul oamenilor, care pot fi ușor aplicate în practică. Această întemeiere se bazează pe o rațiune pură, nu pe anumite circumstanțe sau pe natura ființei umane.

O. Matei, în viziunea oferită asupra eticii kantiene, vine cu un spor de clarificare raportând etica lui Aristotel cu cea a lui Kant. Făcând distincția dintre ele, autorul afirmă că etica aristotelică propune un demers teleologic axat pe fericire înțeleasă drept scop ultim, iar Im. Kant pornește de la *intenție*, care contează pentru stabilirea *valorii morale* a unei acțiuni.

Totodată, este important idea kantiană, conform accepției lui O. Matei, că mul este prin natura sa o ființă imperfectă și slabă, incapabil să se facă pe sine, de la sine, bun; el poate fi condus către bine numai făcându-l să asculte de legile acesteia. Opinia lui Im. Kant pleacă de la ipoteza că, de vreme ce fiecare om are o *voință rațională*, el își poate avea în sine sursa legislației morale (acțiunile morale sunt o specie a acțiunilor raționale; voința rațională este voință bună, liberă, autonomă; nu avem nevoie de pedepse sau recompense pentru a fi morali) [300].

În aria ideilor abordate, este firesc să menționăm că Im. Kant furnizează, așadar, legi universale de conduită, valabile în mod invariabil pentru orice persoană, chiar o *pedagogie morală* capabilă să ne arate cum putem trăi. Scopul ființelor umane nu este dobândirea fericirii prin intermediul rațiunii, precizează filosoful, ci scopul natural al ființelor dotate cu rațiune practică (și deci cu voință) este unul mult mai înalt, acela de a da naștere unei voințe care e bună în sine, fiind astfel *binele suprem și condiția oricărui alt bine*, inclusiv al fericirii.

Nu ne propunem să epuizăm complexitatea eticii kantiene, acest lucru nu este posibil într-o lucrare la problematica respectivă, dar trebuie să remarcăm aici că etica lui Im. Kant este **neconsecinționistă**, o etică a *intenției bune* (a voinței bune), definită ca respectare a principiilor formale pe care *rațiunea practică* (voința rațională) și le dă singură. Maxima care dă valoare morală acțiunilor este maxima sau principiul de a-ți face datoria, oricare ar fi aceasta. A acționa din datorie înseamnă a acționa pe baza unei maxime formale, indiferent de obiectele facultății dorinței [*Ibidem*].

După cum am menționat anterior, rolul rațiunii este unul decisiv în etica lui Kant. **Etica** are ca domeniu de cercetare *ceea ce ei ar trebui să facă* oamenii, chiar dacă nu au făcut acel lucru niciodată. Domeniul eticii pure este domeniul ideal al legilor practice și universale. Im. Kant este admiratorul principiului stoic al *apatiei*: conform acestui principiu înțeleptul nu trebuie să fie supus niciodată pasiunilor și înclinațiilor, numai rațiunea poate produce o dinamizare a sufletului în direcția binelui [300].

Putem remarca și iradierea masivă în studiile lui Im. Kant a diferențierii foarte clare între *legalitate* și *moralitate*. Legea care prescrie numai obligații este juridică. În domeniul legii nu contează de ce am făcut într-un anumit fel sau altul atâta timp cât nu atentez la integritatea drepturilor altei persoane. Astfel, legalitatea înseamnă simpla conformitate a acțiunilor cu legea morală, pe când moralitatea înseamnă determinarea voinței de către legea morală, a acționa din respect pentru legea morală indiferent de consecințele pe care le va atrage acțiunea.

Totodată, se menționează faptul că scrierile etice kantiene sunt marcate de un atașament necondiționat față de *libertatea și demnitatea umană*, precum și față de afirmația potrivit căreia singura sursă a obligației morale derivă numai și numai din rațiune, afirmă O. Neill [304].

Ceea ce ne interesează este și soluția dată de Im. Kant problemei libertății și determinismului ca trăsătură fundamentală cea mai controversată a filosofiei sale morale și care face diferența între concepția sa și majoritatea scrierilor etice ale secolului XX, inclusiv acelea clasificate ca etică kantiană. El încearcă să identifice maximele sau principiile fundamentale de acțiune pe care ar trebui să le adoptăm. Poziția lui nu se bazează nici pe afirmații legate de concepțiile subiective ale binelui, de dorințele, preferințele sau credințele morale pe care le-am putea avea, așa cum se întâmplă în cazul utilitariștilor [*Ibidem*].

O privire de ansamblu asupra contribuției lui Im. Kant demonstrează faptul că originalitatea lui constă în ideea că principiile pe care trebuie să le adoptăm pentru a nu-i folosi pe alții sunt tocmai principiile dreptății. În mod asemănător, Im. Kant afirmă că eșecul sistematic al individului de a-și dezvolta propriul potențial poate conduce la o lipsă de respect pentru umanitate și capacitățile ei de acțiune rațională autonomă. *A fi autonom*, în viziunea lui Kant, *înseamnă a acționa moral*.

În felul acesta, conform opiniei lui P. Singer, etica lui Im. Kant rămâne valabilă în timp, devenind o paradigmă influentă care a încercat să pledeze pentru principii morale universale. Tendința de a identifica aceste principii universale, atât de vizibilă în discuțiile despre dreptate și în mișcarea pentru drepturile omului, este supusă permanent provocărilor. Pentru cei care nu se simt atrași de nici una dintre aceste viziuni, sloganul neokantian: „Înapoi la Kant” rămâne o provocare ce trebuie să fie explorată, înainte să fie respinsă [Apud 180].

2.2. Coordonate ale eticii în raport cu valorile morale și cu cele educaționale

Intrând în logica demersului etic din perspectiva acestui secol, T. Sârbu vine cu unele afirmații concludente, spunând că „Nu încapе îndoială că etica acestui timp al tranzițiilor se înscrie în procesele mai ample de diferențiere și integrare care au loc atât în existența, cât și în cunoașterea socială de la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI. În științele sociale și umane etica se afirmă sectorial, rămânând datoare față de nenumărate probleme fundamentale, de exemplu, cele de antropologie culturală și naturală, de pedagogie, lingvistice etc.” [174, p. 39]. Pentru a înțelege situația eticii în aceste condiții de evoluție a societății omenești, prezentăm câteva din determinările ei interne – *relațiile cu valorile*, discutate de mai mulți cercetători, cum ar fi: W. Paley, 247; L. Kohlberg, 238; R. Dworkin, 227; D. Bell, 266; G. Bastide, 265; F.-G. Popovici, 314; A. Macintyre, 112 etc.

Valorile sunt abordate, în context, ca și calități pure, susceptibile în normele rațiunii/trăirii/dorințelor/semnificațiilor imaginabile, independent de orice purtător material (de calitățile lucrurilor și ale oamenilor), care sunt prin ele însele în relații de superioritate și de inferioritate [285]. Etica, pornind de la esența valorilor, poate fi tratată ca o formulare în judecăți a ceea ce este dat în cunoașterea morală – *relația axiomatică dintre valoare și obligație*. Necesitatea obligației se bazează pe recunoașterea relațiilor a priori dintre valori. Obligația este modul de expresie / reprezentare a unei valori care, fiind bună, trebuie să existe [*Ibidem*].

Valoarea aparține sferei emoționale a spiritului uman, ea nu poate fi cuprinsă în actele cunoașterii decât în mod inadecvat, incomplet. Valorile se simt, se trăiesc, valorile nu se teoretizează. Se poate vorbi la nesfârșit despre valori, valorile pot fi descrise, explicate în mod

riguros, însă *trăirea valorii este cea care conferă valoare valorii*. Valoarea este valoare numai în măsura în care este trăită, afirmă F.-G. Popovici. Omul are numeroase trăiri estetice, etice, religioase, trăiri care capătă uneori accente dramatice, dar acestea nu epuizează fenomenul valorii [314].

Dacă ne referim iarăși la ideile lui F.-G. Popovici, atunci trebuie să subliniem faptul că acesta detaliază noțiunea de valoare și de esențele ei în raport cu ființa umană. Astfel, în opinia cercetătorului, noțiunea de *valoare* este una care se sustrage unei definiri riguroase, întrucât aparține clasei conceptelor de maximă generalitate. Mult mai facilă este adoptarea unei modalități fenomenologice de abordare a valorii: felul în care valorile se concretizează, se manifestă la nivelul vieții individului. Din această perspectivă, valoarea este concepută drept trăire, apreciere, ideal de acțiune, model de viață sau de conduită etc. De unde putem spune că valoarea reprezintă o dimensiune care însoțește permanent existența omului. Valoarea ține de însăși esența omului [Apud 314].

Riguros vorbind, autorul pledează pentru ideea că ancorarea în preocupările pentru evidențierea esenței valorii poate fi transpusă în următoarele elemente:

- valoarea – ca trăire subiectivă, specifică fiecărui individ (*psihologizarea valorii*);
- valoarea – ca o calitate asociată de individ lucrurilor (*cosmologizarea valorii*);
- valoarea – ca un concept de maximă generalitate (*raționalizarea valorii*) [Apud 314].

După cum am menționat anterior, etica și morala sunt permanente ale vieții spiritual-umane, dar în noile condiții create prin reformele în centrul și răsăritul Europei, ele sunt tot mai solicitate să contureze profiluri etico-morale potrivite cu noile condiții ale secolului XXI.

Un răspuns ipotetic la cerința de mai sus poate fi *etica valorilor și virtuților morale*, pe care o punem în relații atât cu noii indicatori valorici ai sistemului social global, cât și cu facultățile și virtuțile morale ale oamenilor [Apud 138; 143].

T. Sârbu conturează un profil al eticii valorilor și virtuților morale prin șase coordonate, pe care le expunem mai jos.

Prima coordonată redă trecerea la schimbările sociale tot mai sincronizate odată cu lărgirea contactelor inter-umane; *A doua* constă în programele și acțiunile pentru micșorarea contrastelor culturale și de civilizație dintre Est și Vest; (3) *A treia* punctează realizarea vieții omenești cât mai conformă cu natura și cu esența umană; (4) *A patra* rezultă din relațiile eticii cu epistemologia analitică dominantă în filosofia actuală a cunoașterii; (5) *A cincea* este dependentă de noul stil de împletire a politicii cu morala; (6) *Ultima* rezultă din eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi [174, p. 3].

Rememorând succesele eticii după criteriul reușitelor social-umane, se poate spune că în secolul XX etica s-a înnoit prin noile elaborări în cadrul școlilor filosofice, cum sunt filosofia

analitică a limbajului moral și a încercărilor de reconstrucție logică a normelor, prin interpretări fenomenologice ale categoriilor etice care au dus apoi la eticele existențialiste, prin implicațiile etice ale teoriei critice a societății occidentale relevate de filosofii Școlii de la Frankfurt, prin eticele neotomiste, personaliste și altele. Relațiile eticii cu filosofia au fost și rămân foarte strânse, dar, în același timp, se amplifică și legăturile ei cu noile științe sociale și umane (științele cognitive, științele minții, științele comunicării), în programele de *naturalizare a eticii*, cum enunță filosofi anglo-saxoni. De asemenea, etica interacționează destul de contradictoriu cu estetica, teologia sau cu tehnologia informațională în plină expansiune [174, p. 43-45].

Mai toate curentele filosofice din a doua parte a secolului XX au reluat *proiectul axiologic*, pe care l-au corelat cu cel al filosofiei culturii, antropologiei filosofice și altor ramuri noi ale filosofiei. În etică, această preocupare s-a materializat prin revenirea la *vechiul concept de virtute*, prin care persoana umană își dovedește **valoarea sa morală** [*Ibidem*, p. 128].

Conform lui T. Sârbu, în filosofia contemporană, școlile analitice britanice și americane au abordat o vreme analiza logică a limbajului moral cu două concepții etice normativiste: *concepția raționalist-kantiană și concepția empirist-utilitaristă*. Cea dintâi pune la baza aprecierii morale criteriul *datoriei*, a doua criteriul *bunăstării*. Observațiile critice ale lui E. Anscombe la adresa eticii legaliste și pledoariile sale pentru etica de tip aristotelic au dus la creșterea interesului pentru *teoria* (cercetarea virtuților) *și etica virtuții* (adică pledoaria pentru virtuți). Până la acea dată filosofi britanici explicau *valorile morale* plecând de la actele individuale ale agenților. De atunci înainte accentul a început să fie pus pe persoane și pe viața umană luată ca întreg. *Eul emotivist* din etica epocii moderne, „încarnat” mai ales în estet, terapeut și manager, avea ca deviză de viață „Sunt ceea ce aleg să fiu”. MacIntyre a reformulat maxima astfel: „Sunt ceea ce *tradiția*, împreună cu *natura mea*, m-au determinat să fiu ” [174, p. 130].

Ca atare, este greu de indicat o trăsătură unică a valorilor morale. *Valorile morale sunt senzoriale*. Unele dintre ele convertesc mijloacele în scopuri, altele sunt înnăscute și nu se învață cu ajutorul unui instructor, care stabilește penalizări și recompense. De asemenea, întrucât ele tind să fie mai uniforme decât alte valori senzorial-estetice, tendința de a le conferi caracter absolut sau divin este mai pronunțată decât pentru alte valori. Relațiile valorilor morale cu cele epistemice sunt de asemenea mai reduse. Dacă în știință funcționează cel mai frecvent adevărul-corespondență, în etică se apelează mai des **la adevărul-coerență** [*Ibidem*, p. 130].

Din cele de mai sus rezultă că nu este recomandabilă în explicarea valorilor morale folosirea unui singur *criteriu etic*, ferm și universal valabil. Fiecare criteriu trimite la opusul său, care îl completează.

De asemenea, în cadrul analitic al valorilor, putem menționa și faptul că la începutul secolului XX G. E. Moore a lansat critica împotriva utilitarismului prin enunțul: *binele este o*

proprietate nenaturală, asemănătoare cu ceva foarte simplu și neanalizabil, care ar putea fi cunoscut prin intuiție morală. Imediat însă i s-a reproșat că, în felul acesta ar trebui să acceptăm că ar exista o lume de valori *sui generis*, independentă de mintea omenească, ceea ce echivalează cu o adevărată metafizică a valorilor. În replică, s-a conturat *concepția non-cognitivistă*, care susține că valorile nu sunt în lume ca niște proprietăți ale lucrurilor. Prima variantă a non-cognitivismului a fost *emotivismul* lui Ayer și Stewenson, care susțineau că proprietățile sunt expresive și nu descriptive, adică ele stârnesc anumite sentimente celor ce le receptează. De aceea, ele au scopuri persuasive, ca și imperativele, care sunt prescriptive, adică ghidează comportamentul, și, din acest motiv, nu pot fi adevărate sau false [174, p. 137]

Fără a ignora diversitatea opiniilor ce separă perspectivele descrise, trebuie să remarcăm că înțelegerea valorilor morale nu exclude, ci presupune poziții teoretice diferite, care se dovedesc ulterior că sunt complementare și în implicație reciprocă. La rândul ei, teoria nu exclude, ci presupune legătura cu viața, cu practica și realitățile sociale diverse și extrem de dinamice.

Astfel, de rând cu T. Sârbu [174, p. 138], putem afirma că:

- Valorile morale sunt *valori personale*, deoarece suportul lor este persoana umană și nu faptele ei.
- Fiind personale, suporturile valorilor morale sunt și *spirituale*.
- Valorile morale sunt *scopuri fundamentale ale vieții* oamenilor, în sensul disciplinării nevoilor biologice imediate și al depășirii permanente a biologicului prin adoptarea unor idei și idealuri mărețe.
- Omul valoric moral este omul care are anumite convingeri privind posibilitatea ca el să evolueze în sens pozitiv, în așa fel încât vechile valori să fie cizelate, rafinate și îmbogățite spiritual.

După cum s-a putut vedea din cele prezentate până aici, atât practic, în cadrul reacțiilor directe, cât și teoretic, în felul de reprezentare (înțelegere, cunoaștere) și adoptare a valorilor, oamenii oscilează, ezită, imită, râvnesc și își dispută în general valori, în particular își doresc să fie ”buni”, fără ca să reușească vreodată pe deplin să satisfacă standardele, ori să fie satisfăcuți cu *ceea ce și cum* au produs, cu *ceea ce și cum* și-au însușit etc. În această perspectivă, principala valoare morală pare să fie *curajul* de a trăi acționând cu maximum de pricepere.

Altă valoare importantă se conține în noțiunea de *bine*, care are o funcție foarte asemănătoare cu aceea a lui *bun*. *Bine* se corelează cu conceptele de “lege” și “regulă”. De aceea, *bine* are o sferă mai restrânsă decât *bun*. *Bine* înseamnă a corespunde într-un caz dat, pe când *bun* se folosește pentru a face o recomandare. Binele nu se poate înțelege însă decât prin raportarea sa la rău [Ibidem, p. 144].

Ideea promovată pentru a ajunge la această înțelegere a moralului este o idee ipotetico-deductivă. O astfel de opțiune comportă un șir de avantaje, cel mai mare fiind acela de a considera regula morală drept regulă a omului însuși. Tot ceea ce scapă grilei analitice sau contrazice descrierii aspectelor morale trebuie considerat ca nepertinent pentru o analiză complexă. În felul acesta, căutând anumite rațiuni ale eticii în raport cu valorile morale, găsim la originea acestei inițiative **legea talionului**, de la *talis – de același fel*. Cel ce rămâne doar în planul valorii morale nereflectate a binelui răspunde la rău cu rău.

Formularea cea mai cunoscută este: *ochi pentru ochi și dinte pentru dinte*, care mai este invocată și practică de unii oameni și astăzi, ilustrând astfel conservatorismul gândirii morale și menținând o normă caracteristică vechii societăți gentile. Trebuie să recunoaștem că *cel ce a atins treapta etică a binelui* va ajunge să înțeleagă că, nu numai că se poate, ci că și trebuie să se răspundă la rău cu bine.

Dar aici, după cum afirmă T. Sârbu, trebuie avute în vedere diferitele nivele ale răului: *metafizic, fizic și moral*. Răul metafizic constă în simpla *imperfecțiune*, cel fizic în *suferință*, iar răul moral în *păcat*. Așa am putea înțelege și *răul-greșeală*. Dacă greșim datorită imperfecțiunii noastre naturale (nematurizării fizice și intelectuale), atunci greșeala este scuzabilă. Când greșim repetat, din încăpățănare, comoditate, neglijență, indisciplină etc., atunci greșeala devine un rău moral și trebuie sancționată, atât din punct de vedere moral, cât și din punct de vedere deontologic, dacă persoana face parte dintr-un grup profesional organizat pe bază de coduri deontologice, cât și potrivit legislației în vigoare la un moment dat. După cum constată cercetătorul, deși etica este o *frână a elanurilor cuceritoare ale omului*, ea se dovedește a fi foarte necesară pentru întărirea tendințelor spre buna și chibzuita folosire a noilor mijloace și energii deosebit de puternice pe care omenirea le posedă de circa o jumătate de secol [174, p. 146].

O opinie interesantă în contextul analizelor noastre este formulată de N. Nozick cu privire la dreptate. În filosofia morală contemporană de limbă engleză, s-au evidențiat doi filosofi partizani ai dreptății ca nepărtinire: J. Rawls, care a publicat una dintre cele mai influente lucrări de filosofie politică și R. Nozick, autorul unei alte scrieri des-citate [244]. Considerând că indivizii au drepturi și că există lucruri pe care nici o persoană sau un grup nu le pot face împotriva lor, Nozick a formulat **teoria dreptății ca îndreptățire**. Potrivit acestei teorii, există niște drepturi absolute care, dacă sunt încălcate, apar nedreptățile. Interesant este faptul că autorul nu exclude posibilitatea ca nedreptatea să rezulte din tranzacții individuale drepte [Apud 174, p. 156].

Logica raționamentului nostru a impus, inevitabil, formularea unor idei pentru domeniul educațional. Un cadru relevant al expunerii îl reprezintă prezentarea valorilor morale imperative (care exprimă necesitatea conturată de valorile fundamentale ale binelui și răului sub forma lui *trebuie sau nu trebuie*) numite *datorie și obligație morală*.

Dacă în cuplul anterior, echitatea era noțiunea morală prin excelență, iar dreptatea un concept cu semnificație mai largă, în noul cuplu *datoria* este o categorie morală prin excelență, pe când obligația este o categorie cu semnificații mai largi. Dar înțelesul ambelor noțiuni etice trimite la noțiunea de *drepturi*.

Tot în contextul raportului eticii cu valorile în educație trebuie să reținem că *adevărul moral* nu se confundă cu *adevărul etic*, așa cum nu se confundă nici *morală* cu *etica*. De asemenea, adevărul moral nu trebuie confundat cu adevărul *în* morală. Adevărul moral este acea valoare morală care conferă viabilitate unui sistem moral împărtășit de către membrii unei comunități educaționale. Adevărul moral se convertește într-o serie de imperative practice ca: *fii sincer! spune adevărul! ai curajul să spui adevărul! etc.*

Dar nu se poate discuta viitorul moral în educație fără a nu ține seama de variatele aspecte ale moralei prezente și trecute din evoluția socială. La această diversitate se adaugă numeroasele discriminări și discrepanțe între țări și popoare bazate pe valori morale tradiționale, conservatoare și altele care promovează sisteme de valori morale mai liberale, deschise schimbărilor. Mulți susțin că menținerea pluralismului concepțiilor despre valorile morale este o garanție că ele vor avea viitor. Totodată, există și un pluralism propriu-zis al valorilor morale, care, de asemenea trebuie încurajat. De asemenea, trebuie înlăturate o serie de discrepanțe, cum este discrepanța dintre inteligența științifico-tehnică mult mai dezvoltată și *înțelepciunea etico-morală* rămasă mult în urma celei dintâi.

Într-adevăr, foarte mulți dintre noi sunt convinși că dereglările care se produc în organizarea vieții sociale pot fi înlăturate. Când se trece efectiv la acțiunea de remediere, se constată că lanțul defecțiunilor este mult mai lung față de așteptări. Și așa, întârzie, dacă nu afirmarea noilor valori morale, atunci difuzarea și fixarea lor în sufletele cât mai multor oameni.

Proгноza valorilor morale rămâne o problemă deschisă, ca orice prognoză privind evoluția pe termen mai lung a omului [174, p. 172].

Preluând ideile expuse pe parcurs, trebuie să precizăm că *valorile etice* au ca purtător omul/ elevul/ pedagogul ca persoană. Conform opiniei lui T. Vidam, valorile eticii vizează acte, atitudini și sentimente ale persoanelor, deoarece sunt liber-consimțite, persoanele au libertatea pe care o manifestă prin faptele lor. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări exterioare sau după dispozițiile sale sufletești. Valoarea nu este dată de actul psihic în sine, de sentimente și dorințe. Acestea exprimă numai fenomenul trăit al valorii și îi asigură temeiul empirico-psihologic, ceea ce este important, dar nu și suficient [Apud 202, p. 103].

Trăim valorile tocmai prin faptul că ele structurează și dau sens existenței noastre. Printr-o recunoaștere unanimă s-a impus ideea că valoarea etică este un «reglor» al *vieții practice*. Natura valorii etice este una psihică. *Ea este rezultatul constituției noastre sufletești* [Ibidem, p. 104].

De aici rezultă o idee foarte importantă pentru educație și anume că valorile etice nu sunt apreciate pentru ele-însele. Un act moral este apreciat nu numai pentru efortul personal, ci și pentru binefacerile sociale ce le procură celorlalți. În dreaptă consecință, constatăm că o primă particularitate esențială a valorilor etice este aceea de a se prezenta ca valori ale relațiilor interpersonale. Valoarea etică poate fi o formă de realizare a unității eului cu sine însuși, dar ea nu se mărginește la acordul stărilor de conștiință între ele, ci se obiectivează în afară, dincolo de ele, în domeniul acțiunii practice, pătrunzând-o și racordând-o la sensurile și normele vieții morale [Apud 202, p. 112].

Așadar, valoarea etică nu apare ca expresie a unor preferințe subiective sau chiar ca expresie a unor preferințe generale, la fel ca valorile estetice, ci ca un adevăr prezent. Valorile etice caracterizează comportamentul social și personal, coexistența membrilor unui grup sau unei comunități, trecerea de la ordinea determinată la aceea în curs de realizare, menținând un anumit orizont de așteptare. Ele vizează *activitatea de perfecționare a ființei umane*, pornind de la natura în același timp contradictorie și unitară a acesteia. Ele vizează o stare de comunicare și comuniune între valori, o stare de solidarizare pe care tind să o facă respectată. De aceea o altă particularitate esențială a statutului lor teoretico-practic complex și controversat este *dimensiunea normativă*.

În această ordine de idei, după cum consideră V. Vidam, după dimensiunea normativă, unanim recunoscută, *dimensiunea finalistă, integratoare și integrativă*, certifică mai îndeaproape imaginea distinctă a valorilor etice. Există o valoare a adevărului și un adevăr al valorii. Mai mult decât celelalte valori, cele etice au nevoie de *oxigenarea certitudinilor existențiale*. Pornind de la acestea, ele își pot îndeplini funcția lor specifică de transformare a negativului în pozitiv, identificând noi posibilități de perfecționare a cursului vieții sociale și a propriei noastre naturi [202, p. 114].

Putem deci afirma că valorile etice permit să urmărim ordinea în curs de realizare a activității educaționale. Ele micșorează distanța care separă idealul de real. Valorile etice reclamă din partea actorilor educației o aderare care antrenează resursele profunde ale afectivității, disponibilitățile creatoare ale întregii personalități [*Ibidem*].

Abordând problematica relației eticii cu valorile, este rațional să ne oprim și la alt aspect, cel al *conștiinței morale*, încercând să conturăm liniile de relaționale ale acesteia în contextul eticii. Relevantă în acest sens este viziunea lui J. Habermas [94, p. 40], care, referindu-se la L. Kohlberg, afirmă că acesta „adoptă o poziție deontologică și afirmă că conștiința morală cere o înțelegere a autonomiei sferei morale”. Plus la aceasta, filosoful afirmă că teoria dezvoltării conștiinței morale a lui L. Kohlberg reflectă faptul că dezvoltarea facultății de judecată morală se produce după un model neschimbat din copilărie, trecând prin perioada tinereții, până la vârsta maturității: punctul de referință îl constituie o morală condusă de principii [94, p. 113]. Constatăm deci că teoria lui Kohlberg se bazează pe ideile eticii filosofice pentru descrierea unor *structuri cognitive*, relevante în pedagogie, structuri aflate la baza judecăților morale bazate pe anumite principii. Astfel, la întrebările moral-

practice, conform cognitivismului, se poate răspunde cu ajutorul unor temeuri, susține cercetătorul. Este evident că *judeățile morale* au un conținut cognitiv, ele nu exprimă doar atitudini afective.

În fapt, conștiința morală este văzută ca o latură subiectivă a moralei, reprezentând un ansamblu de idei ce formează **idealul moral**. Idealul moral, la rândul său, este o concretizare a ideilor de bine și de rău, dreptate, datorie, fericire, adică de viață [Apud 186].

Un ideal moral este un tip de idee a oamenilor despre o personalitate perfectă care întruhidează cele mai bune calități morale și este un model de urmat, un standard de comportament; un scop spre care o persoană ar trebui să îndrepte toate eforturile. Astfel, idealul moral este cea mai generală, universală și absolută idee morală despre bine și cuviință; imaginea perfecțiunii în relațiile interumane; cel mai înalt exemplu necondiționat de personalitate morală [296].

Conștiința morală reglementează *comportamentul uman* și constituie cunoașterea valorilor morale, a datoriilor morale și a modalității de îndeplinire a acestora. Plus la aceasta, conștiința morală este capacitatea de a respecta regulile morale. În structura conștiinței morale se includ anumite norme, principii, valori morale, datorii, aprecieri, conștiința de sine. Anume prin conștiința morală ajungem la un ideal moral, prin judecarea valorii morale a faptelor personale sau a altora. Persoana cu o conștiință morală presupune, întâi de toate, o cunoaștere și recunoaștere a ordinii morale. Acționarea conform „glasului conștiinței morale” aduce cu sine o stare generală de mulțumire, care, persistând, se numește **fericire**. În sens larg, conștiința morală este o forță spirituală, iar în sens mai îngust este o acțiune interioară prin care ființa umană acceptă legea obiectivă.

În acest context, dacă revenim la valorile pozitive, trebuie să menționăm că cele mai evidente sunt cele de plăcere și de utilitate sau de folos, deoarece anume ele afectează direct interesele ființei umane. Omul este fericit atunci când găsește un obiect care îi produce plăcere și anume această pornire către plăcere devine, cu timpul, un motiv care determină acțiunea omului. Tendința spre ele îndepărtează ființa umană de idealul moral și, din aceste considerente, este necesar să se vorbească de o „etică a plăcerii” sau o „etică a utilului”. Aici apare întrebarea dacă poate plăcerea să fie un reper moral de bază. Răspunsurile la această întrebare sunt variate, de la pozitive (hedonismul etic) până la negative (Im. Kant).

2.3. Cadrul deontologic al eticii și devenirea persoanei etice

Unul din aspectele importante în abordarea cadrului deontologic al eticii este conceptul de moralitate. Or, configurația analitică a moralității în contextul eticii ne conduce spre identificarea acesteia ca pe o însușire a ceea ce este moral; natura, caracterul, valoarea unui fapt, a conduitei unei persoane sau a unei colectivități din punct de vedere moral. Moralitatea nu răspunde la

întrebări, moralitatea spune doar că un lucru ori un fapt, o idee este acceptabilă sau nu din punct de vedere moral [318].

Dacă raportăm *moralitatea* la etică, atunci constatăm că în *etică*, aceasta fiind un procedeu sistematic de gândire, există doar acțiuni congruente cu un curent etic și atitudini incongruente. Subscriem la ideea că etica ne învață *cum să gândim*, nu ne învață *ce să gândim*. La fel ca moralitatea, etica nu este un fenomen absolut: în etica kantiană, de exemplu, “să nu furi” are conotații absolute. În etica utilitaristă, în schimb, uneori, „furtul” este considerat o acțiune etică. Sunt însă cazuri în care etica are valoare morală și moralitatea are valoare etică.

Este evident că este aproape imposibil să *separăm complet etica și moralitatea*. Ca să fim mai expliciti, trebuie să ne imaginăm două cercuri, unul numit „etică” și celălalt „moralitate” și să constatăm că există circumstanțe când etica și moralitatea sunt idei similare, însă în adevăratul sens al cuvântului acestea sunt fenomene diferite. Faptul că cineva cunoaște moralitatea și teoriile etice, îi permite să le abuzeze. El poate alege mecanismul care îi susține acțiunea, chiar dacă ajunge până la controversata etică egocentristă cu care poate fi ștampilată orice acțiune ca etică sau neetica, folosind doar **principiul binelui propriu** [*Ibidem*].

Am menționat și anterior că dezvoltându-se continuu, ca o necesitate în viața și în activitatea socio-profesională a omului, cu aplicabilitate atât la nivel individual, cât și comunitar, *etica* se înfățișează în prezent ca o știință „care vorbește despre valori, despre bine și rău. Nu putem evita implicarea în etică, întrucât ceea ce facem – și ceea ce nu facem – poate fi oricând subiectul unei evaluări de natură etică” [180, p. 17].

În încercarea de a o defini, putem afirma conform adeziunii autorilor M.-M. Pivniceru și C. Luca, că *etica* este o *disciplină socio-umană*, care vizează natura personalității și vieții, studiul moravurilor și, de asemenea, este o *știință reflexiv-reactivă*, critică, a comportamentului și a standardelor de orientare și reglementare a acestuia întru starea-de-bine. Totodată, etica este *filosofie morală* ca mod de a trăi [165, p. 3].

Sfera *moralității* se acoperă cu „morală în act” sau „morală în curs de realizare”, conceptul acesta desemnând atitudinea de conștiință și practică față de morală socială și cea personală. *Morală* și *moralitatea* au, în sens larg, accepțiunea a tot ceea ce intră în sfera modelării și reglementării etice [*Ibidem*].

Dacă revenim la studiul lui T. Sârbu și pornind de la aserțiunea pentru etică în educație, constatăm că statutul științific al eticii s-a făcut configurat în *aspectul moralității* în diverse domenii, printre care se înscriu și următoarele:

- **Lingvistica etică**, care s-a afirmat în strânsă legătură cu logica, aici se studiază fenomenul moral ca discurs, adică termeni, enunțuri (propoziții) morale în limbaj natural sau artificial, deschizându-se astfel noi subiecte, printre care și cel al distingerii dintre metaetică și etica

concretă. Printre problemele cercetate sunt și cele ale autoreferinței termenilor folosiți în permanență pentru exprimarea unor stări sau calități morale. De exemplu, nu poți spune “sunt virtuos” fără a nu cădea în contradicție. Cam tot așa se întâmplă și cu multe probleme globale. Rezolvarea unor asemenea probleme începe cu formularea lor, făcută cel mai des de către cei ce au și mijloacele de a constata empiric decalajele dintre nivelele de dezvoltare economică și discriminările de ordin axiologic [Apud 174, p. 62-65].

- **Etica comunicării.** Domeniul comunicării umane ocupă un loc important pentru omul de astăzi, încât constituie o a doua natură a sa. Ca urmare, se vorbește tot mai insistent despre o *etică a comunicării*. În special, a celor implicați profesional, adică a jurnaliștilor din cele trei ramuri ale presei – scrisă, vorbită și televizată, precum și a celorlalți participanți la realizarea comunicării planetare, rapide și tot mai variate.
- **Sociologia moralei,** care cercetează comportamentele și atitudinile morale individuale și de grup dintr-o societate, comparându-le cu cele din alte societăți.
- **Psihologia morală,** care elucidează fenomenele morale punându-le sub lupa observației psihologiei umane, a explicațiilor pe care această știință le-a formulat asupra raționamentului, afectivității, tendinței spre normativitate umană. De asemenea, sunt detaliate constrângerile psihologice ale împlinirii morale a omului.
- **Informația morală.** Valorile fundamentale ale moralei – binele, fericirea și libertatea omului sunt puse în perspectiva autoreglării prin circulația recurentă de informații morale, la scara umanității văzută mai curând cu ochii unui biolog, care și-a apropiat și un aparat matematic corespunzător: teoria matematică a informației, termodinamica și alte teorii fizico-chimice recente. Mai toți savanții care au conturat noile domenii de cercetare, au recunoscut că multe dintre ideile lor înnoitoare le-au parvenit și din cultura umanistică de factură etico-morală. Această *origine antropologică a ciberneticii* dovedește încă o dată caducitatea doctrinei tehnocrate. Cultul tehnicii riscă să rămână aerian dacă tehnica nu este concepută și în relație cu valorile și virtuțile morale viabile [174, p. 62-65].
- **Bioetica.** Apărută la frontierele biologiei cu economia modernă, medicina și științele Pământului, ecologia umană dezvăluie noile aspecte ale responsabilității omului față de propriile condiții existențiale de viață, iar bioetica (termen apărut prin anii 60 în America de Nord) cercetează noile probleme suscitade de progresele de ordin biomedical.
- **Etica biologică,** care se compune dintr-o etică internă, vizând onestitatea, și o etică externă, dedicată înțelegerii raporturilor biologice cu societatea, prin stabilirea legitimității cercetărilor pe animalul viu și apoi pe cel omenesc, care ridică spinoasa problemă a libertății individuale și a drepturilor omului.

- **Etica profesională** are următoarele sensuri: ca reflecție etică aplicată unui domeniu particular de activitate (profesiune); ca reguli stabilite de un grup profesional pentru garantarea practicilor fiecărui membru al său, reunite într-un cod, inclusiv codul deontologic al profesiei [Ibidem, p. 62-65].

Este necesar, de asemenea, să menționăm că discuțiile etice pornesc de la observarea felului în care sunt sau nu sunt respectate componentele *sistemului normativ*, care poate fi luat și ca unul din *modurile moralității*.

Nu putem vorbi despre om, societate normală fără ca să nu acceptăm că sunt posibile și abateri de la o serie de principii și reguli. *Ideea de regulă* implică ideea de conștiință redată prin voința și disciplina care ghidează conduita unui om în viață, în general. Aceste reguli nu sunt simple convenții, ci decurg din constructele socio-culturale în perpetuă devenire. Și așa conceptul de regulă trimite la conceptul de sistem normativ complex, reelaborat mereu, care asigură *reglarea vieții sociale a oamenilor*.

Prin urmare, *etica și moralitatea* sunt strâns legate dar nu identice. Filosoful britanic contemporan B. Willimas spune: „Ar fi, desigur, posibil să discutăm moralitatea în sensul restrictiv – ca pe o introducere în etică. Moralitatea este o dimensiune firească a naturii și esenței umane, încercând să reținem câteva din observațiile celui ce neagă sau manifestă indiferență față de moralitate. Literatura etică numește această poziție amoralism, iar pe cel ce o adoptă **amoralist**. El are două înfățișări: amoralist social, adică cel ce consideră că nu există reguli convenționale între oamenii care trăiesc într-o societate; amoralist absolut, cel ce neagă existența valorilor umane în general. Deoarece și într-un caz și în celălalt, în substrat, avem de-a face cu disperarea celui ce nu poate înțelege importanța prezenței regulilor și valorilor din viața oamenilor, putem spune că amoralistul este personajul care apare ori de câte ori are loc *înfrângerea omenescului*. Când nu mai avem încredere în noi și în semenii noștri, devenim amoralisti, adică oameni în derivă” [Apud 174, p. 83-85].

Etica ne învață să *reflectăm la ipostaza noastră* (sau a altora) de amoralisti, pentru ca astfel să știm cum să întemeiem mai bine moralitatea. În felul acesta vom descoperi, poate, că moralitatea este un apanaj al omului pentru că acesta este ființă rațională și pentru că *raționalitatea implică mereu afectivitatea*, raporturile simpatetice atât cu sine, cu semenii săi, cât și cu tot ceea ce există sau poate să existe în lume.

În literatură s-a apreciat că principalele forme științifice despre moralitate sunt *biologismul*, *psihologismul* și *sociologismul*. *Biologismul etic* consideră că valorile și normele morale își au originea în corp, respectiv, în instinct sau în procese fiziologice diverse. *Psihologismul etic* explică valorile și normele morale invocând rolul determinant al unor procese psihice: voința, afectivitatea, gândirea și inteligența. Când se consideră că fiecare dintre aceste procese psihice

reprezintă izvorul principal al moralității, se ajunge la trei forme de reduționism psihologic: *voluntarismul*, care exagerează rolul voinței în manifestările morale, *impresionismul*, care exagerează rolul afectelor și sentimentelor și *intelectualismul*, care pune un accent deosebit pe rațiunea și inteligența umană ca factori care conduc la viața morală. *Sociologismul etic* este, într-un fel, opusul psihologismului, deoarece dizolvă morala individuală în morala colectivă. Dacă psihologismul etic tinde spre explicații subiectiviste ale moralității, sociologismul exagerează aspectele obiective ale ei, cum sunt cadrele sociale preexistente individului, în special instituțiile și organizațiile sociale, limba, obiceiurile și tradițiile unui popor [*Ibidem*, p. 83-85].

Universul nostru existențial este alcătuit din trei lumi relativ diferite și autonome: lumea înconjurătoare, ca realitate de fundal, lumea trăită a ființării personale și comunitare și lumea valorilor. Ultima are un parcurs asemănător constituirii conceptului de moralitate. Existența ca sistem referențial de neocolit, ca suport obiectiv pe care concrește sistemul social, lumea civilizației și culturii umane a permis și constituirea moralității. Or, înțelegerea conceptului de moralitate necesită precizarea ideilor despre ființa umană, care *nu este nici o ființă rațională, nici o ființă irațională, ci ea poate să devină rezonabilă* [Apud 202]. Experiența umană, pe lângă nivelul biologic al ființei, dispune de un nivel cultural, ceea ce înseamnă că omul trăiește într-un mediu creat de el, inclus între limitele mediului natural. Ființarea culturală și istorică își pune amprenta asupra celei biologice, adică asupra naturii umane. *Omul concret se caracterizează prin participarea la evoluția realității culturale și prin istoricitatea devenirii sale personale.*

Conceptul de moralitate nu poate fi dedus nici din ontoteologie, nici din ontologie, nici din axiologie, nici din mersul istoriei. Preistoria și prefigurarea unor aspecte sporadice ale moralității în marile religii ale lumii nu ne dezvăluie constituirea acestui concept, ei doar o schițează într-o manieră succintă. *Moralitatea izvorăște din sinele nostru profund* și dobândește liniile esențiale ale genezei sale prin încrucișarea și ulterior separarea celor două perspective, religioasă și filosofică [*Ibidem*].

Valorile și virtuțile morale, normele și principiile moralității suferă mutații importante astăzi și sub influența mondializării modelelor de viață de tip occidental, a noilor sisteme tehnologice de comunicare globală (sateliți geostaționari, Internet), a dominației pieței financiare mondiale de către dolarul american și moneda Comunității Europene, a creșterii rolului limbii engleze în toate genurile de comunicare, a intensificării proceselor de migrație a populațiilor din zonele subdezvoltate ale lumii spre zonele cu mare potențial de absorbție a forței de muncă și standarde ridicate de viață social-culturală [*Ibidem*].

Toate aceste aspecte sunt dicutabile, dar ele nu pot fi abordate la suprafață, ca simple entități. Cunoașterea manifestărilor morale ale oamenilor se impune **eticianului**, deoarece omul moral este caracterizat nu numai de intenții, scopuri, idealuri, valori și principii morale, dar și de gesturi, inițiative și fapte concrete mai mult sau mai puțin consonante cu conștiința morală a

fiecăruia, care nu este statică și definitivă, ci dinamică și contradictorie, ca și existența însăși. Tolerarea, indiferența și alte conduite morale capătă, așadar, sensuri mai exacte în cadrul unor modele logice elaborate astăzi, care trebuie cât de cât însușite și folosite pentru mai buna formulare a problemelor. Un rol important în realizarea acestui deziderat revine educației, structurilor sale fundamentale, printre care și raportului dintre pregătirea profesională și cea umanistică, de cultură filosofico-morală, religioasă, artistică. Societatea cunoașterii care se profilează în Europa comunitară aduce, indubitabil, un nou echilibru curricular, asociat cu etica nouă ce se abordează acum [Apud 174, p. 115-120].

Prin urmare, *starea de moralitate* este asemeni unui țesut reticular foarte fin, asemeni unui mozaic în mișcare, pe când conceptual de moralitate necesită o teorie care o explicitează, și care, după posibilități, justifică moralitatea. Moralitatea este prezentă în diversitatea interacțiunilor umane, al activităților comunicative, în sfera afacerilor și al justiției și în celelalte arii ale vieții private și publice. Purtătorul genezei conceptului de moralitate este omul ca ființă vie [Apud 202, p. 27-31].

Odată cu morala modernă, *moralitatea devine problematică*. Astfel, după Kant, moralitatea nu ne învață cum să fim fericiți, ci cum să merităm fericirea. Orice apetit urmăm nu este bun. Este necesar să ne eliberăm de determinările cauzale și înclinații și să acționăm pornind de la recunoașterea *de plano* a suveranității principiilor morale autonome [229, p. 6].

Trebuie să amintim că generatorul preceptelor sau normelor morale, mediul lor de ecloziune îl constituie practica cotidiană a vieții, unde regăsim ca un tot unitar intersubiectivitatea, intercomunicarea, funcționarea și organizarea relațiilor interpersonale și/sau instituționalizate prin raportare la valori. Prin urmare, conținutul *conceptului de moralitate se caracterizează printr-o triplă ipostază: moralitatea personală, comunitară și ideală*. Numai o intercondiționare, interpătrundere și interpotențare între aceste componente ne pot face să înțelegem morala și etica. Dimensiunea afectivă a moralității reprezintă nu numai humusul din care se constituie în același timp voliția și cogniția, dar sentimentele și preferințele mărturisesc că avem ceva de ales. Moralitatea implică *in nuce* reacția axiologică.

Niciodată, relevă L. Grünberg [87], termometrul axiologic nu arată cota zero. Conform poziției lui B. Gert [229], *moralitatea* reprezintă un sistem public informal aplicat la toate persoanele rezonabile. Sistemele publice formale sunt acelea care posedă procedură decizională, autoritate, arbitrii, care rezolvă neînțelegerile și dezacordurile dintre aceia cărora li se aplică normele sistemului, pe când un sistem public informal presupune un acord majoritar despre normele sistemului și nu poate funcționa decât dacă dezacordurile sunt rare. Moralitatea este un sistem public informal, deoarece nu are procedură decizională nici instanță juridică pentru a oferi un răspuns unic la întrebările morale. Nimeni nu poate nega că escrocheria, crima, minciuna sunt interzise de normele morale [*Ibidem*].

Un plus de claritate la relația dintre etică și moralitate o găsim în concepția lui J. Habermas

[94, p. 120-123], care precizează că *discursul etic* are câteva trăsături distincte:

- este *teleologic* în sensul că se referă la alegerea scopurilor și la *evaluarea rațională* a obiectivelor;
- evaluează scopurile cântărind ceea ce este bine pentru mine sau pentru noi, acest bine *fiind particular* și nu universal (moralitatea este universală);
- este un discurs precaut: se referă la căile prin care putem organiza satisfacerea dorințelor și scopurilor noastre;
- scoate în evidență valorile care sunt relevante pentru istoria vieții unui individ și pentru tradiția particulară sau pentru grupul cultural din care acesta face parte; o valoare este o componentă simbolică de bază a culturii sau vieții etice. Valorile ne sunt inculcate, iar noi ne aflăm în centrul lor. În consecință, ființele umane nu se pot detașa de ele cu ușurință și nu le pot evita. Valorile cunosc grade diferite, în timp ce normele sunt sau valide sau invalide;
- se referă la înțelegerea de sine a individului sau grupului, *chestiunile etice sunt hermeneutice*, în sens larg, scopul lor este lămurirea de sine și, într-o anumită măsură, edificarea de sine;
- face o pretenție de validitate la autenticitate, care este corespunderea veridicității în domeniul practic.

J. Habermas elaborează și un tabel al diferenței dintre *discursul etic* și *discursul moral*, expus mai jos. Ideea principală a autorului este că una dintre caracteristicile definiției ale discursului etic este că sfaturile în care se transformă au o validitate *relativă sau condiționată*. Etica și moralitatea sunt componente distincte, dar complementare ale înțelegerii noastre de sine în viața de zi cu zi. Moralitatea stabilește limitele eticii. Potrivit lui Habermas, discursurile etice sunt surse ale justificării care funcționează deja în limitele permisivității morale.

Tabelul 2.1. Diferența dintre discursul etic și moralitate [Apud 94, p. 123]

<i>Criteriu</i>	<i>Etică</i>	<i>Moralitate</i>
Concept fundamental	bine/rău	corect/incorect drept/nedrept
Unitate fundamentală	valori	norme
Întrebare fundamentală	Ce este bine pentru mine sau pentru noi?	Ce este drept? Ce se cuvine să fac și de ce? Ce este corect?
Validitate	relativă și condiționată	absolută și necondiționată
Tip de teorie	prudentă, teleologică	deontologică
Scopuri	sfat; ierarhizarea preferințelor de judecată	stabilirea unor norme valide; descoperirea îndatoririlor

Una dintre cele mai importante motivații ale abordării eticii în pedagogie se află și în necesitatea examinării critice a deontologiei. Conceptul de **deontologie**, „își are rădăcina în grecescul *δέον* / *déon*, care înseamnă: *ceea ce trebuie, ce se cade, ce se cuvine*; pe scurt, *datorie*. *Deontologia* desemnează *teoria datoriei*, mai exact, *teoria îndatoririlor*, deci a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în baza cărora se manifesta omul. La fel, este o *știință particulară*, desprinsă din etică, axată pe morală și moralitate, antrenând și elemente de legalitate. În sens restrâns, ea acoperă cadrul de investigare și interpretare a drepturilor, îndatoririlor și etaloanelor de acțiune, de apreciere și comportare într-un domeniu al vieții social-utile” [174, p. 62].

Referitor la deontologi, aceștia resping ideea definirii corectitudinii prin *bine*, precum și aceea că binele ar fi premergător *corectitudinii*. De fapt, ei nu disting o legătură clară, explicită între *a face ceea ce este corect* și *a face ceea ce este bine* (a ajunge la un rezultat bun, în teoria consecințialistă). Aceste două aspecte nu sunt doar diferite din punct de vedere deontologic, ci mai mult decât atât, corectitudinea este anterioară binelui. Pentru a acționa corect, subiecții trebuie să se abțină de la acele fapte cunoscute deja ca fiind greșite. Aceste condiții restrictive se concretizează în reguli, legi, constrângeri deontologice, interdicții, restricții sau norme care se mai numesc constrângeri deontologice. Conform viziunii deontologice, individul trebuie să se abțină de la fapte greșite chiar și atunci când prevede că refuzul va atrage după sine un rău și mai mare (sau mai puțin bine) [180, p. 472-480].

Pentru a înțelege natura și structura *constrângerilor deontologice*, mai precis a ansamblului de reguli și interdicții care stau la baza doctrinei deontologice, este necesară o analiză mai detaliată a perspectivelor deontologice propriu-zise. Vom urmări în continuare trăsăturile cele mai importante ale constrângerilor deontologice.

1) În general, constrângerile deontologice sunt formulări negative sau interdicții (să nu....). Deci, din punct de vedere teoretic, este posibilă transformarea interdicțiilor în formulări afirmative. De exemplu: *Să nu asuprești pe cei nevinovați* în *Ajută-i pe cei neajutorați*. Deontologii sunt de părere că formulările afirmative nu sunt echivalente sau dependente de cele negative.

2) Constrângerile deontologice sunt formulări restrânse, limitate. Acest aspect este discutabil, deoarece există mai multe moduri de a înțelege sfera constrângerilor deontologice și mai multe perspective asupra tipurilor de acțiuni, ceea ce determină o abordare diferită a obligațiilor și responsabilităților individului.

3) Constrângerile deontologice au o influență nemijlocită prin faptul că sunt atașate direct deciziilor și acțiunilor subiecților și mai puțin consecințelor probabile, care decurg din aceste alegeri sau acțiuni [Apud 180, p. 472-480].

Astfel, din punct de vedere deontologic, o faptă poate fi permisă chiar dacă nu reprezintă posibilitatea optimă (sau măcar bună) de acțiune. În cazul consecințialismului, fapta este permisă numai în momentul în care aceasta constituie modalitatea optimă de acțiune pentru subiect: nu este niciodată îngăduit ca cineva să facă mai puțin bine decât este capabil.

După cum am menționat deja, faptul că ne preocupăm să găsim răspunsurile corecte la întrebările morale este specific practicii morale. Dar această preocupare presupune existența unor răspunsuri corecte. De aceea se pare că există un domeniu al faptelor morale despre care ne putem face o părere și asupra căruia putem greși. În plus, aceste fapte morale au un caracter specific, deoarece noi credem că circumstanțele în care are loc acțiunea reprezintă singurul element relevant pentru corectitudinea unui act. Ceea ce pare să dea importanță și pregnanță aspectelor morale este ideea că, din moment ce suntem toți în aceeași situație, cea mai bună cale pentru a descoperi ce sunt faptele morale o reprezintă trecerea în revistă și evaluarea atentă a argumentelor *pro* și *contra* părerilor noastre morale. Dacă participanții au o viziune largă și raționează în mod corect, o astfel de situație ar genera o convergență în opinia morală cu privire la adevăr [*Ibidem*, p. 429].

Este de reținut și ideea că **funcțiile eticii** sunt determinante în înțelegerea aspectelor moralității eticii. Conform clasificării lui T. Sârbu, acestea sunt următoarele:

Funcția predictivă a eticii este de a studia fenomenul eticii din perspectivă comportamentală, din perspectiva cunoașterii interacțiunii dintre gândire și acțiune în baza unor reflecții normative. Funcția predictivă a unei doctrine etice se bazează pe cunoașterea rațională și teoretică a comportamentului uman din perspectiva binelui și a răului, studiul regularității inerente, încercând să explice și să prezică dezvoltarea acestuia.

Funcția normativă a eticii. Lapidar spus, normarea constă în crearea de norme. Etica însă nu creează norme. Viața colectivităților umane creează norme variate, printre care și normele morale. Acestea izvorăsc, de fapt, din voința sau din convențiile oamenilor preocupați să înfăptuiască diferite scopuri. Când ating stadiul reflecției etice, oamenii le analizează, dezvăluindu-le esențialul, le reformulează după diverse puncte de vedere, le triază. Tot așa procedează și cu valorile, virtuțile, principiile și idealurile etice, care nu sunt izolate, ci interacționează mereu cu normele. Eticienii însă pot fi insuficient pregătiți pentru asemenea intervenții, și atunci comunitatea respectivă suferă, evoluează spontan, nu-și poate coordona evoluția cu tendințele dominante ale timpului. Funcția normativă a moralei este permanentă, dar nu toate normele care apar devin și valori ori virtuți morale.

Funcția axiologică constă în separarea valorilor de non-valori, de pseudo-valori și antivalori, a viciilor față de virtuți. În felul acesta, etica contribuie la promovarea acelor valori și virtuți care coincid cu sensurile umaniste de evoluție a comunităților și societății în întregul ei.

Separarea funcției normative de funcția axiologică a eticii și a filosofiei morale este relativă. Analizând și explicând normele, eticianul realizează totodată și ordonarea lor după criterii axiologice, cum sunt dezirabil-indezirabil, preferabil-inacceptabil, plăcut-neplăcut, atractiv-respingător pe baza diferenței fundamentale dintre bine și rău, care acționează permanent.

Funcția persuasivă. În filosofia modernă a științei, aproape concomitent cu apariția noilor științe – științele sociale și umane din care, treptat, s-a spus că face parte și etica– s-a promovat deosebirea marcantă a lor față de mai vechile și mai bine consolidatele științe ale naturii. Sub forma unor denumiri noi, adoptate pentru aceste științe (științe ale culturii, științe ideografice, științe ale spiritului), s-a ajuns, pe de altă parte, la situația paradoxală că acestea nici nu ar fi științe, deoarece ele nu produc numai explicații cauzale, ci fac întotdeauna și interpretări, care țin mai curând de subiectivitate decât de obiectivitate. De asemenea, în științele socio-umane este mereu prezentă intenția de a-l atrage de o anumită parte pe ascultător sau pe cititor. Pe scurt, de a-l convinge, de a-l învăța ori dezvăța. În termeni mai speciali, este vorba despre persuadare sau disuadare. Persuasiunea este mai mult o formă de acțiune și mai puțin o formă de cunoaștere.

Fiind acțiune, persuasiunea este realizată prin strategii specifice, și anume:

- *strategie constrângătoare* (represivă), realizată prin invocarea unor instanțe coercitive, cum sunt oprobriul public, izolarea față de colectivitate, sancțiunea penală și altele asemănătoare. Tot acum se produc conflictele de conștiință și se folosesc diferite epitete morale de genul *scandalos, intolerabil, abominabil* etc.;
- *strategie stimulative*, bazată pe diferite scheme de argumentare, în care sunt invocate drept forțe-autorități fie armonia colectivă, fie sentimentul uman de demnitate pe bază de modele sau de exemple, care să incite, să lămurească și să liniștească spiritual pe oameni;
- *strategie euristică*, menită să-l facă pe ascultător să creadă că este el însuși posesorul procedeelor de dezvăluire a ideilor, valorilor și virtuților morale.

Trebuie să mai evidențiem și faptul că, o dată cu abandonarea vechii ideologii universaliste, a fost schematizată foarte mult și educația morală în școală. Accentul se pune fie pe formarea unor deprinderi intelectuale de excelență, în perspectiva reușitei la competiții disciplinare și profesionale, fie pe valorile moralei justiției, ignorându-se vechi și importante valori ale moralei solitudinii, cum sunt prietenia și cooperarea dintre oameni, afirmă T. Sârbu [174, p. 72-77].

Fiind o disciplină filosofică cu un caracter aparte, lumea morale este eminentă o lume a intersubiectivității, a interacțiunilor dintre indivizi, precum și dintre individ și grupurile umane sau dintre grupurile umane însele, astfel rolul eticii nu se poate rezuma la o simplă critică a unor concepte teoretice. Ea este în același timp o știință teoretică și practică, descriptivă și normativă, reflexivă și axiologică [287].

În contextul prezent al cercetării, noțiunea de *persoană etică* este una care chiar în momentul enunțării aduce în atenție un șir de aspecte, luând valori deosebite în funcție de punctul de vedere din care este considerată. În șirul acestora se înscrie și cel de *demnitate umană*, la care ne vom referi în continuare.

După cum am remarcat, epoca modernă a găsit în Im. Kant pe cel mai mare interpret al conceptului de *demnitate umană*. Noțiunea de demnitate la Im. Kant definește capacitatea morală a omului, care se exprimă în faptul de a fi *legislator al lui însuși*, adică autonom. Și tot Kant a legat aceste atribute de noțiunea de *persoană* [104, p. 77-78].

Dacă raportăm aceste două noțiuni, de *ființă umană* și cea de *persoană*, atunci putem afirma că persoana nu indică pe cineva, ci activitățile acestuia. Fiecare dintre noi devine persoană și încetează să mai fie persoană, primește sau își pierde demnitatea în funcție de fazele dezvoltării sale sau ale sănătății. Și acest mod de a folosi conceptul de persoană și de demnitate elimină posibilitatea însăși a recunoașterii egalității între persoane.

Dacă ne întoarcem și ne întrebăm *ce este omul, ce este persoana umană*, atunci definiția pe care o dă Toma de Aquino *persoanei umane* este clară și eficientă pentru că pune în evidență faptul că corporalitatea umană participă la constituirea individualității umane și a demnității sale. Toma de Aquino afirmă că persoana, în orice natură se află, arată ceea ce este distinct în acea natură [192, p. 24].

Pentru Toma de Aquino definirea persoanei înseamnă evidențierea *specificului identității și subiectivității* care derivă din uniunea spiritualului cu materialul, moștenită prin procesul de generare umană. Această unitate, făcută din suflet spiritual și din materie, este omul, persoana umană care există ca identitate proprie.

Rezultă clar astfel de ce conceptul de *ființă umană* și cel de *persoana umană* pot fi folosiți ca termeni sinonimi, pentru că au aceeași extensie (indică aceeași realitate). Biologia, antropologia și ontologia persoanei exprimă, în cuvinte diferite și prin abordări diverse, aceeași realitate. Dacă ne întrebăm de ce folosim noțiunea de *persoană umană* și nu pe cea de *ființă umană*, constatăm că indicăm aceeași realitate și putem spune că noțiunea de persoană atribuită omului servește *pentru a exprima unicitatea*. Modul de a fi al persoanei umane este diferit de modul de a fi de al oricărei alte ființe, chiar vii. Or, după cum afirma C. Noica, ceea ce specifică aceste aspecte este *conștiința* care-i dă omului capacitatea de a fi în lume prin devenire într-o ființă.

Așadar, fiecare om este unic și de neînlocuit, pentru că în existența sa inițială este în mod constitutiv *un cine* care se sprijină pe relația cu alți subiecți. Tutela ființei umane este tutela *unui cine* care își păstrează propria valoare, de neînlocuit, a subiectului. Această subiectivitate ontologică, exprimată prin noțiunea de *persoană umană*, este condiția, pentru că i se spune persoană ca agent moral sau persoană ca subiect psihic. Din acest motiv, recunoașterea demnității

personale (a subiectivității) trebuie să fie extinsă la toate fazele existenței și a devenirii concrete a ființei umane.

În acest context, urmărind calea evoluției ființei umane până la persoană umană, în vederea ilustrării problemelor de etică, atestăm că **Antichitatea** este cea în care *s-au făcut mari progrese în cunoașterea ființei umane*, fiind perioada în care apare etapa clasică a filosofiei (din care vor pleca ulterior toate științele). Au fost generate diferite credințe și sisteme de valori. La nivelul religiei, diferitele culturi dețineau în general credințe politeiste.

Potrivit mai multor experți, etica a apărut într-un moment în care societatea era bazată pe sclavie. Această apariție a fost legată de schimbările provocate de trecerea de la societatea primitivă la civilizația clasică. În unele dintre poeziile lui Homer și în alte lucrări grecești se poate observa cum dezvoltarea gândirii etice a avut loc în același timp cu elaborarea normelor morale abstracte. În antichitate, primii oameni au căutat ce era bine și ce nu era în regulă. La fel, au stabilit o serie de valori și norme care trebuiau respectate. Altfel, erau pedepsiți. În Grecia antică a început să se formeze conceptul de etică din punctul de vedere al ființei umane, prin înființarea școlilor de etică în care, în loc de explicațiile mitice se promova și implementarea unei ordini logice. Au început să folosească rațiunea.

La fel, este indicat să constatăm, după cum susține J. Le Goff, dacă recunoșteau oamenii **Evului Mediu** „o realitate ce trebuia numită *omul*, deslușeau ei în amestecul societății în care trăiau *un model aplicabil* deopotrivă regelui și cerșetorului, negustorului și țăranului, bogatului și săracului etc. Fără nici o îndoială, răspunsul este afirmativ și chiar trebuie să subliniem că puține epoci au avut, ca Evul Mediu creștin occidental din secolele al XI-lea și al XV-lea, convingerea existenței universale și veșnice a unui *model uman*. Dacă exista un tip uman ce trebuia exclus din *panorama omului medieval*, acesta era tipul *libertin, liber-cugetător*” [Apud 106].

Așadar, omul medieval, în opinia cercetătorului, are vocația de a fi stăpânul unei naturi desacralizate, al pământului și al animalelor. În funcție de epoci, creștinătatea medievală insista fie asupra imaginii pozitive a omului, ființă divină, creată de Dumnezeu după asemănarea sa, fie asupra imaginii negative, cea a păcătosului, mereu pe punctul de a cădea în ispită, de a se lepăda de Dumnezeu și, prin urmare, de a pierde pentru totdeauna paradisul, de a cădea în moartea veșnică [Ibidem, p. 9].

În baza acestei viziuni creștine au apărut două concepții asupra omului: omul călător, *homo viator*, mereu pe drumuri pe pământ și în viață. De aceea, în mod paradoxal, călugărul, asociat prin vocație unui loc de reclusiune, merge adesea pribeag pe drumuri. Prin esență, prin vocație, omul Evului Mediu este un *pelerin*. În alt aspect, apare omul ca *penitent* (pocăit). Omul Evului Mediu este oricând gata să răspundă la o calamitate, la un șoc situațional printr-o penitență excepțională.

De asemenea, se afirma unicitatea organismului uman și solidaritatea corpului social. În anumite școli teologice și filosofice, „omul este un *microcosm*, omul dobândește astfel o nouă imagine pozitivă, cea a unei naturi în miniatură, o natură creată, firește, de Divinitate și supunându-se legilor date de ea, dar prin care omul îi regăsește planului „științific” o centralitate, o plenitudine” [106, p. 11].

Societatea medievală a fost, mai mult decât altele, una a înfruntărilor. Astfel, creștinătatea medievală s-a reprezentat adesea în scheme binare, în cupluri antitetice, cea mai generală și cea mai importantă a fost opoziția de cuplu *bogat/ sărac*, fapt care traducea progresele economiei monetare și promovarea bogăției ca sursă ori consecință a puterii [*Ibidem*, p. 13].

În Evul Mediu, *intelectualul* nu este definit. Nu există un cuvânt pentru el. Totuși, există un tip definit drept persoana care muncește „cu vorba și cu mintea” și nu „cu mâinile”. Poate avea diferite nume: *magister* (magistru, maestru), *doctor* (savant, învățat), *philosophus* (filosof), *litteratus* (literat), mai cu seamă, care știe latina. Este un cleric și se bucură de privilegiile aferente acestei stări. Cu atât mai mult cu cât, dacă nu trece de ordinele minore, profită de avantajele condiției de cleric fără a-și asuma și sarcinile specifice. Este un om de școală, de școală urbană. Este un om al cărților și al cuvântului, insistând asupra a ceea ce îl diferențiază, îl îndepărtează de lucrătorul manual și îl înalță mai presus de el. Este într-adevăr un „profesor” [*Ibidem*, p. 22].

De aici deducem că în aspect etic omul este văzut ca un microcosm, care se subordonează legilor divine.

Omul Renașterii, la rândul său, după cum afirmă E. Garin, trimite, într-o mentalitate comună, la o sinteză a unui produs uman de ordin, bineînțeles, social, cultural, politic, economic, dar, nu în mai mică măsură, și spiritual [81, p. 7]. „Pe lângă renașterea lumii valorilor antice, Renașterea reprezintă mai înainte de orice *afirmarea omului, a valorilor umane*, din toate domeniile, de la artă până la viața civilă. Pentru prima dată, figura omului, în complexitatea ei, a fost descoperită și pusă în lumină: artistul, autor al unor opere originale, dar și autorul transformării propriei poziții sociale, datorită valorii artei sale: astfel, el capătă dreptul de a interveni în viața cetății; umanistul, notarul, juristul dobândesc autoritate și, prin activitățile care le dau identitatea, prezintă importanța pentru viața politică”. [*Ibidem*] Trăsătura distinctivă esențială este *umanitatea constituită prin situarea omului în centrul universului*. Aceasta duce la elaborarea unei filosofii a omului, o filosofie despre om, a unei *reflecții despre formarea și educarea lui*, o regândire a pedagogiei, ceea ce nu trebuie confundat cu interesul pentru istoria omului în societate, prezent și el în epoca la care ne referim, căci Renașterea este "vremea marilor autobiografii", care relatau tocmai această *formație a omului nou, a omului modern*. Omul Renașterii dorește să absoarbă rezultatele tehnicilor și ale științelor, el nu poate irosi timpul într-un învățământ cu programe ce nesocotesc imperativele vremii [81, p. 9].

Trebuie să se țină seama că ceea ce *renaște*, se reafirmă și se glorifică nu este numai *lumea valorilor antice*, clasice, grecești și romane, față de care exista, într-adevăr, o *întoarcere programatică*. Deșteptarea culturală ce caracterizează Renașterea încă de la început reprezintă, înainte de toate, o reînnoită afirmare a omului, a valorilor umane, în domenii multiple: de la arte la viața civilă. Nu întâmplător, ceea ce frapază mai cu seama la scriitori și istorici este această preocupare pentru oameni, pentru lumea lor, pentru activitatea lor în lume. Civilizația Renașterii este cea dintâi care descoperă și pune în lumină figura omului în integritatea și bogăția ei, ea este impregnată de retorică, trăgându-și rădăcinile dintr-o realitate în care istoriile, figurile și chiar trupurile oamenilor sunt în centrul atenției: o realitate în care pictori și sculptori portretizează chipuri omenești de neuitat și în care filosofi nu obosesc să repete că "mare minunăție este omul (*magnum miraculum est homo*)" [*Ibidem*, p. 14].

Se elaborează o *nouă filosofie despre om* ("descoperirea omului") și interesul pentru istoria oamenilor în societate. Ba chiar se situează într-o nouă concepție asupra omului în lume rădăcina curiozității omului pentru om, tipică Renașterii [81, p. 17]. Cu alte cuvinte, atenția filosofică asupra omului în general se concretizează în istoriile oamenilor și, în primul rând, în propriile lor amintiri, în memoria propriilor fapte pământești. Arhivele unor orașe sunt pline de *amintiri*; unele dintre ele au fost tipărite cu sutele, altele însă s-au păstrat în manuscrise, în vreme ce documente de orice fel conțin fragmente de viață de neuitat.

În acest context de referință, celor ce aspirau să predea în școală li se pretindea să dovedească stăpânirea *bonae litterae*, altfel spus, a studiilor umaniste, *studia humanitatis* [*Ibidem*, p. 21]

Prin cele zece roluri sociale prezentate, ca: Nobilul, Războinicul, Omul de afaceri, Omul de litere, Omul de știință, Artistul, Exploratorul, Funcționarul, Preotul, Femeia, se încearcă a se cuprinde întreg spectrul socio-politic al epocii *Luminilor* [207]. Plecând de la premisa că omul este o ființă simțitoare, cugetătoare, gânditoare, stăpâna, liberă, trăiește în societate, și-a pus stăpâni, s-a lăsat stăpânit, și-a făcut legi de conviețuire, cu toate acestea, când îl examinăm de aproape, de multe ori ne mirăm de josnicia și cruzimea cu care se întinează adesea acest rege al naturii. Omul luminilor a evoluat mult spre bine, oferindu-se altă perspectivă istorică, aici apar *virtuțile spiritului cavaleresc* ca un atribut esențial al secolului luminilor. În aspect etic, *omul luminilor* apare ca un tip elevat, cu trăsături nobile indispensabile.

Principala caracteristică a *perioadei baroce* este conflictul dintre noutate și tradiție, iar **omul baroc** oscilează între tendințele contradictorii ale epocii sale: știința modernă și vânătoarea de vrăjitoare, raționalismul filosofic și intoleranța religioasă, susținerea originii divine a puterii și decapitarea regilor, deschiderea economică și culturală și decăderea marilor imperii. Contradicție și conflictualism – acestea dictează în cadrul elementelor de formare a personalității *omului numit*

„baroc”. Secolul XVII a fost o epocă de răzcoale și agitații, de distrugere, dezordine, de veleitarism și răsturnare a ordinii sociale. O epocă a marilor tensiuni, care i-a frapat pe istorici prin intensitate ei și prin nuanțarea prolifică a conflictului: conflict ideologic, conflict politic și religios, război, revoluție, maximalizarea antagonismului social, dueluri frecvente, nesfârșitele dispute pentru întâietatea în cadrul ierarhiilor administrative și ecleziastice. Evident că, dintr-o asemenea perspectivă a unei *mundus furiosus*, istoricii s-au confruntat cu dificultatea de a pătrunde misterele acestei contradicții, pornind, inevitabil, de la aprecierea, pur și simplu, negativă a epocii [205]. Reiese că etic omul Barocului a fost omul contradicțiilor.

Există, cu certitudine și o „*lume*” romantică, o lume coerentă, cu o ideologie, o metafizică, un sistem de gândire instituționalizată și cu strategii de acțiune specifice fiecărui domeniu, inclusiv estetic, toate fiind recognoscibile dincolo de numeroasele contradicții sau paradoxuri prin care această lume își manifestă propriul dinamism. Ne referim la acea lume care s-a născut după 1789, la răscruce de istorie, pentru a împărtăși, cel puțin vreme de o jumătate de secol, „principiile revoluționare” și, o dată cu ele, „o pedagogie antidemocratică promovată de monarhiile supraviețuitoare” din întreaga Europă. În această perioadă, în care prind contur cele două clase cofondatoare ale unei noi civilizații, burghezia și muncitorimea, având fiecare aspirații, idealuri și comportamente ce țin de tradiții aristocratice nostalgice remanente, greu de abandonat, mai ales în domeniul moralei și al mentalităților, precum și de proiecții înfiripate din imperativele unui prezent deschis expansiunii industriale, comerciale, financiare, coloniale etc., subiectivitatea umană trăiește *elanul emancipării individului*, parcurgând rapid drumul de la afirmarea independenței acestuia până la proclamarea autonomiei lui, în raport cu societatea și istoria.

Omul acestei epoci este, prin excelență, un om al ambivalenței, al intervalului: oscilând „între două epoci, între două societăți, între două civilizații”, atunci când este perceput ca „burghez” în istorie, el se leagănă între acțiune și visare himerică, intimitate și universalitate, energie vitală debordantă și pasivitate maladivă, spiritualitate și pragmatism, ironie și *dolorism*, în fine, între farmecul relativului fugar și nostalgia eternului imuabil. Fiind artist, romanticul se caută, mai înainte de orice, pe sine, descinde în abisurile interioare ale subiectivității, se autoanalizează, într-o înfrigurată căutare a propriei densități. Prin retorica antitezei, dialectizând unitatea și diversitatea, unicul și multiplul etc., se exprimă analogic, de o parte și de cealaltă, aceeași aspirație spre *totalitate*, conceptul-cheie prin care conștiința romantică atinge și depășește propriile-i limite, inserându-se într-o istorie a *libertății*. Corelativ, face acest lucru și pe calea instaurării unei *originale viziuni „etice”* asupra lumii, în interiorul căreia se declină problematicile răului și ale puterii, în versiuni mitologice grăitoare pentru contemporani, dar și pentru urmași, căci uneori acestea vorbesc despre adevăruri încă actuale. Discursul romantic asumă, într-un mod specific, *funcțiile gnoseologică, etică, metafizică ale comunicării*, imprimându-le o dimensiune didactică,

altruistă. Pe acest teritoriu însă lipsesc studiile despre moravuri, despre comportamente nu numai morale, ci și fiziologice, să spunem, știut fiind că pentru gândirea romantică fizicul și moralul se determină reciproc și că există, în epocă, o adevărată modă care privilegiază valoarea. [79, p. 14].

Intelectualul romantic rămâne mai ales un melancholic. Dacă termenul de intelectual implică nu numai un fel de a gândi și de a simți, ci și un fel de a acționa, tolerant, democratic, atunci, cu siguranță, omul romantic - în postura de preot, medic, institutor, gânditor, dar mai cu seamă revoluționar - precedă și netezește drumul afirmării convingătoare, în istorie, a unui rol social, care-și va impune cu energie prezența în secolul XX, citit deja de unii cercetători ca „*secol al intelectualilor*” [Ibidem, p. 15].

Din punct de vedere cultural, **epoca modernă** scoate în evidență ascensiunea Iluminismului, o mișcare culturală care a transformat viața intelectuală a vremii: Dumnezeu a încetat să fie nucleul de interes intelectual pentru a se concentra asupra figurii ființei umane. A fost o perioadă în care au avut loc mari progrese științifice și sociale, schimbări politice și religioase, precum și conflicte majore legate de aceste schimbări.

În *epoca modernă* motivul credinței este separat, pentru care etica nu mai este influențată de religie. În această epocă se încearcă recuperarea teoriilor clasice, de înțelegere a comportamentului uman din perspectiva empirismului, de dezvoltare a fenomenologiei valorilor etc. Se dezvoltă analiza aprofundată a fundamentelor și originilor eticii și a *rolului emoțiilor în crearea gândirii etice*.

Secolul XXI. Este cert că astăzi noi trăim într-o vreme de confuzie morală, când valorile morale sunt profund zdruncinate. În conștiința oamenilor s-a înrădăcinat un punct de vedere conform căruia nerespectarea moralei devine un act de adaptare la condițiile concrete ale existenței sociale. La rândul ei, anomia observabilă astăzi își are rădăcinile în negarea unui sentiment difuz de vinovăție cauzat de adoptarea implicită de către majoritate a acestei moralități utilitariste care plasază la bază principiul: cu toții suntem vinovați, așa că nu trebuie să ne fie rușine, dimpotrivă, putem fi mândri că ne putem descurca, pentru că dacă nu ne descurcăm, atunci am încurcat-o. Aceasta a condus, în consecință, la negarea normelor, valorilor și principiilor morale general-umane care își trag rădăcinile încă din *Biblie*, din *Decalogul lui Moise* și *Predica de pe munte* a lui Iisus Hristos.

Filosofii și futuriștii americani A. Toffler și H. Toffler remarcă că în condițiile societății bazate pe cunoaștere, etica trebuie să facă față provocărilor tehnicii contemporane, pe motiv că cuceririle anterioare ale tehnicii și științei au dus spre „economocentrism”, adică s-a ajuns la ideea că religia, cultura și alte fenomene sociale au o însemnătate secundară și sunt determinate de economie” [278].

Dalai Lama era de părere că: „Mai multă compasiune și o preocupare crescută pentru starea de bine a altora este sursa fericirii” [69].

Este necesar să remarcăm faptul că dezvoltarea societății postmoderne bazată pe noile tehnologii, pe informație și cunoaștere denotă că este necesar să ne îngrijim de soluționarea problemelor care apar în rezultatul dezvoltării tehnicii de care depinde viitorul civilizației umane, de a determina locul și rolul omului în cadrul acestor transformări sociale, de faptul ce fel de norme, principii și valori morale trebuie să ghideze acțiunile lui. Pentru a materializa acest imperativ categoric, este necesar de a dezvolta și a refundamenta etica, care trebuie să abordeze nu numai problemele ce vizează personalitatea umană din perspectiva relației ei cu alți oameni, dar și din perspectiva relației omului cu natura, cu tot ce este viu pe Pământ, cu a doua natură creată de om, inclusiv cu tehnica și fenomenele sociale provocate de ea. [33]

În felul acesta, dacă astăzi vorbim despre o etică „coborâtă” din istoria omului, atunci constatăm că aceasta e o etica ce este și nu este, și totuși este, deoarece este de găsit totuși în aceste perioade germenii eticii. Aceasta presupune efortul hermeneutic imaginativ, în scopul explicitării a ceea ce este implicit, și chiar ascuns cu oarecare intenție. Explicitarea mesajului etic ne apare ca o exigență, ea decurgând ca un corolar din stadiul actual al exegezei, dar și al dezbaterii culturale și pedagogice iscate în jurul omului și al operei.

Astfel, urmând calea evoluției omului în vederea constatării problemelor de etică, constatăm un om călător, un pelerin, un microcosm, o valoare, un miracol, un romantic etc., care, treptat, dobândește o imagine pozitivă, care este „descoperit” ca totalitate ce tinde spre libertate, dar care respectă „regulile vieții”. Prin urmare, mai mulți factori vin să se adauge situației prezente din câmpul dezbaterii științifice, favorizând prefigurarea unei etici actuale. Modul de a aborda problematica eticii rezultă din întregul unei abordări integrate; ideile pot fi evaluate în chip diferit, valorizate sau respinse, dar, înainte de aceasta, ele se cer reconstituite și înțelese în mod obiectiv în dinamica lor evolutivă. O asemenea reconstituire a pornit, în cazul nostru, de la o selecție de idei directoare, care au o funcție orientativă. Dar reconstrucția propusă a unei etici nu este doar o simplă sarcină. Problema în câmpul eticii nu este omul *bun și chibzuit*, ca la Aristotel, nici omul *frumos și bun*, ca la Platon, nici omul *îmbunătățit prin edificare religioasă*, nici omul *livrat de un imperativ categoric datoriei* fără adaos și fără rest; este, mai curând, căutarea consecințelor pozitive pentru educație.

Plecând de la aceste considerații și promovând un punct de vedere critic asupra abordării *persoanei etice*, am încercat să obținem, sintetizat, o panoramă a persoanei etice, în baza evoluției în devenirea ființei umane, prezentată în Tabelul 2.2.

Tabelul 2.2. Panorama evolutivă a persoanei etice

Tipul omului	Caracteristici	Actualizări din perspectiva persoanei etice
Omul antic	• direcția spre cunoașterea omului	-cunoașterea omului
Omul medieval	• capabil să continue creația pe Pământ • om mereu călător • om penitent • om social (orășeanul) • omul profitului • omul intelectual nu este definit • un mare visător • om al viziunii, al gândirii simbolice	<i>Persoana microcosm</i> -om creativ și creator -om global -om gânditor -om comunitar -om al relațiilor de piață -intelectual -cu mari idealuri de viață -vizionar
Omul renescentist	• afirmarea omului și a valorilor umane • situarea omului în centrul Universului • idealul umanist- războinicul instruit • omul este tratat ca o mare minunăție • are loc „descoperirea omului” • marea curiozitate a omului pentru om • omul este rege al naturii	<i>Persoana nobilă</i> -om ca valoare umană de bază -globalizarea -umanizarea omului -omul ca minune -omul ca descoperire -relația om-om ca o relație etică -omul în armonie cu natura
Omul modernității	• omul măcinat de o perpetuă îndoială • omul pesimist • omul ce nu are încredere în autoritate și tradiție • omul inadapabil la lume • omul neacceptat de lume și care respinge lumea	<i>Persoana acomodării la lume</i> -omul incertitudinii -omul respingerii -omul pesimist
Omul barocului	• omul agitațiilor • omul conflictelor • omul <i>furiosus</i>	<i>Persoana contradicțiilor</i> -omul problemelor secolului -omul „pus” în primejdie de fenomenele negative (terorism, boli incurabile etc.)
Omul romantic	• emanciparea individului • proclamarea autonomiei omului • om al ambivalenței care se caută pe sine • omul are diverse roluri sociale	<i>Persoana emancipării</i> -emanciparea omului -omul liber -omul care știe ce-i trebuie, de ce are nevoie -omul în relație cu alți oameni
Omul contemporan	• perpetuarea diverselor crize • omul epocii globalizării • omul avantajelor: acces la informații, tehnologii, mijloace de comunicație rapide • omul posibilități educaționale și de carieră • omul problemelor globale (schimbări climatice, conflicte și războaie etc.) • omul inegalități sociale și economice • omul lipsit de siguranță	<i>Persoana moralității</i> -diminuarea /asigurarea securității/ supraviețuirii omului -omul eticii globale -omul diversificării eticilor -omul negării eticii/moralității -omul consumist

Pe calea reflecției analitice asupra problematicii eticii și educației, ajungem, în felul acesta, la formularea altei legități și anume: *Legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al*

descoperirii sale ca persoană etică. Legătura dintre valorile etice și componenta educațională este una *determinantă, necesară, esențială*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *valorile morale ca scopuri fundamentale ale formării personalității umane; necesitatea tratării omului ca finalitate, nu doar ca mijloc; urmărirea căii de evoluție a ființei umane până la persoană umană; noile condiții ale secolului în care se desfășoară educația (sistemul social global, problemele secolului).*

2.4. Concluzii la Capitolul 2

1. Din analizele întreprinse reiese faptul că dacă vrem să întemeiem o *morală autentică*, independentă de contexte particulare, de înclinații și dorințe individuale, atunci suntem obligați să admitem că fundațională existența *voinței libere*. De altfel, nici o morală nu este posibilă dacă nu admitem liberului arbitru, fiindcă oamenii nu pot să fie responsabili pentru situații în care libertatea de alegere este nulă. *Voința liberă*, la rândul ei, înseamnă capacitatea de a *acționa autonom*, adică acea capacitate care permite să ne fim *propriul legiuitor*, să discernem între bine și rău, să stabilim normele după care urmează să trăim.

2. Etica de tip kantian are o mare influență până astăzi, fiind una *deontologistă*: un act este moral corect dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (a imperativului categoric, a celui practic și a celor ipotetice). De asemenea, etica de tip kantian este o *etică a datoriei raționale*. Doar ceea ce facem în virtutea maximelor morale are valoare, ceea ce facem din alte motive, din înclinație: interese, dorința de a place, orgoliu, din dorința de putere, de respect, faimă, frica de oprobriu, de excludere, sunt dorințe și nu voință rațională. Ele nu au valoare morală, chiar dacă, urmându-le, producem efecte utile nouă și semenilor noștri. Rațiunea trebuie să domine dorința. Un elev bun, motivat doar de interesul pentru note nu acționează moral, chiar dacă intenția lui are consecințe bune: este tratat cu respect.

3. Dincolo de unele obiecții, care pot fi formulate în raport cu eticile marilor gânditori și, în special, cu ideile lui Kant, rămân valoroase pentru orice etică, inclusiv pentru cea în pedagogie următoarele opinii: considerația egală pentru orice persoană, în baza apartenenței sale la umanitate; delegitimarea tratării oamenilor ca simple mijloace pentru interesele altora; delegitimarea manipulării; includerea în dezbaterea problemei încălcării promisiunilor și prin urmare, a distrugerii încrederii publice și private. Pentru a înțelege situația eticii în condițiile de evoluție a societății omenești, a fost necesar să prezentăm câteva din determinările ei interne, și anume relația cu valorile. Valoarea ține de sfera emoțional a omului: ea se simte, se trăiește. Valorile pot fi descrise, explicate, însă *trăirea valorii este cea care conferă valoare valorii*.

4. Logica raționamentului nostru a impus, inevitabil, formularea unor idei pentru domeniul educațional. Un cadru relevant al expunerii îl reprezintă prezentarea valorilor morale imperative (care exprimă necesitatea conturată de valorile fundamentale ale binelui și răului sub forma lui *trebuie* sau *nu trebuie*) numite *datorie* și *obligație morală*. Dacă echitatea este noțiune morală prin excelență, iar dreptatea un concept cu semnificație mai largă, *datoria* este o categorie morală prin excelență, pe când *obligația* este o categorie cu semnificații mai largi. Dar înțelesul ambelor noțiuni etice trimite la noțiunea de *drepturi*. S-a stabilit, de asemenea, că *valorile etice* au ca purtător omul ca persoană.

5. Dacă o raportăm la educație, atunci constatăm că *etica, fiind un procedeu sistematic de gândire*, aici nu există legi categorice și nu există ordine, există doar acțiuni congruente cu un aspect etic. Subscriem la ideea că etica ne învață cum să gândim, nu ne învață ce să gândim [149]. La fel ca moralitatea, etica nu este un fenomen absolut. Sunt însă cazuri în care etica are valoare morală și moralitatea are valoare etică. Este evident că este aproape imposibil să *separăm complet etica și moralitatea*. Constatăm că există circumstanțe când etica și moralitatea sunt idei similare, însă în adevăratul sens al cuvântului acestea sunt fenomene diferite.

6. În încercarea de a o explica, am afirmat că *etica este o disciplină socio-umană*, îndrumătoare și prescriptivă, bazată pe principiile deliberării și alegerii, vizând natura personalității și vieții, formarea caracterului, studiul moravurilor. Este *o știință reflexiv-reactivă*, critică, a comportamentului și a standardelor de orientare și reglementare a acestuia întru starea-de-bine; este *filosofie morală* ca mod de a trăi, cu relevanță în planul conștiinței și al acțiunii guvernate de reguli, norme, principii, având o semnificativă funcție educațională, în scopul determinării și autodeterminării omului de *a face o fundamentală alegere*, în temeiul rațiunii și al voinței bune, de partea devenirii sale ca ființare specific *umană*. Cunoașterea manifestărilor morale ale oamenilor se impune *eticianului*, deoarece omul moral este caracterizat nu numai de intenții, scopuri, idealuri, valori și principii morale, dar și de gesturi, inițiative și fapte concrete, mai mult sau mai puțin consonante cu conștiința morală a fiecăruia, care nu este statică și definitivă, ci dinamică și contradictorie, ca și existența însăși.

7. S-a constatat că una dintre cele mai importante motivații ale abordării eticii în pedagogie se află și în necesitatea examinării critice a deontologiei. În ceea ce privește conceptul de *deontologie*, acesta desemnează *teoria datoriei*. *Deontologia* reprezintă teoria datoriilor morale; morala profesională; teoria datoriilor și drepturilor în exercitarea unei profesii.

Urmărind calea evoluției ființei umane până la persoană umană, în vederea ilustrării problemelor de etică, este indicat să consemnăm o panoramă evolutivă a persoanei etice [151; 308].

8. Prin urmare, mai mulți factori vin să se adauge situației prezente din câmpul dezbaterii

științifice, favorizând prefigurarea unei etici actuale. Modul de a aborda problematica eticului rezultă din întregul unei abordări integrate; ideile pot fi evaluate în chip diferit, valorizate sau respinse, dar, înainte de aceasta, ele se cer reconstituite și înțelese în mod obiectiv în dinamica lor evolutivă. O asemenea reconstituire a pornit, în cazul nostru, de la o selecție de idei directoare, care au o funcție orientativă. Dar reconstrucția propusă a unei etici nu este doar o simplă sarcină. Problema în câmpul eticii nu este omul *bun si chibzuit*, ca la Aristotel, nici omul *frumos si bun*, ca la Platon, nici omul *îmbunătățit prin edificare religioasă*, nici omul *livrat de un imperativ categoric datoriei* fără adaos și fără rest; este, mai curând, căutarea consecințelor pozitive pentru educație.

3. ETICA APLICATĂ ȘI VALORIZAREA OPERAȚIONALĂ A EDUCAȚIEI

3.1. Întemeierea eticii aplicate în cadrul actual de evoluție

Cadrul teoretic al analizelor indică, inerent, poziționarea pe fundamentele unui domeniu de referință în care este circumscrisă aria de cercetare în cauză. În acest sens, indispensabil, aceasta este *etica aplicată*, abordată de un șir de cercetători din diverse puncte de vedere [B. Hoffmaster, 231; R. Rorty, 253; A. Miroiu, 126; V. Mureșan, 130 etc.].

Dacă ne adresăm analizei făcute de V. Mureșan referitor la etica aplicată, atunci constatăm următoarele fapte. În primul rând, etica aplicată (*applied ethics*) a apărut în SUA în anii 1960, într-un context de schimbări axiologice, provocate de mișcările pentru drepturile civile ale populației. Tulburările respective au generat schimbări în programele de studiu ale instituțiilor de învățământ superior. În felul acesta, profesorii de filosofie au profitat de ocazia de a lansa *un curs nou*, ce satisfacea cerințele studenților. În al doilea rând, aceste schimbări au avut ca rezultat un ansamblu de cercetări tematice și a început astfel să se dezvolte un domeniu nou de cercetare filosofică, numit *etică aplicată*, acest lucru desemnând mișcarea de aplicare pe larg a marilor teorii etice, printre care kantianismul și utilitarismul [130, p. 2].

Ulterior, în procesul de dezvoltare a acestei noi orientări în studiul eticii, prin anii '70, o disciplină de bază a eticii aplicate devine bioetica, care începe să se studieze, pornind nu de la contextul filosofic, ci de la *practicile medicale*, organizându-se și cercetării științifice. În obiectiv se situează educația morală a medicilor ori surorilor medicale, pentru a fi folosite pentru îmbunătățirea relației personalului medical cu bolnavii, după cum afirmă și A. Miroiu [126].

Pentru ideea pe care o urmărim, este relevant să constatăm faptul că pentru a fi formulat un răspuns adecvat, se pleacă de la ideea că teoria etică formulează un principiu moral universal din care reies un șir de precepte morale generale cu privire la tipurile de acțiuni care pot fi întreprinse și de la ideea care stipulează că o anumită acțiune are și anumite caracteristici ce indică necesar că acela acțiune este o datorie morală. În acest sens, cercetătorii vin cu unele specificări ale eticii aplicate, pornind de la contextul finalităților acesteia. Printre acesta se înscriu și următoarele:

- *Cântărirea temeiurilor*. Această modalitate de a folosi teoriile în practica judecării morale, supă cum susține V. Mureșan, se referă la teoriile pluraliste, din care se poate obține *prima facie*, adică anumite judecăți particulare printr-un proces de cântărire intuitivă a temeiurilor în funcție de context [130, p. 4].
- *Specificarea normelor*, în opinia lui H. Richardson. Atunci când avem mai multe norme furnizate de o teorie, nu introducem reguli de prioritate și nici nu cântărim

reciproc temeiurile normelor conflictuale, ci ne angajăm într-un proces de *specificare și particularizare* a normelor până când ajungem la o normă particulară ce rezolvă cazul [251, p. 279]. Prin specificare, apreciază S. Bok, se reface *coerența* unui sistem de norme în cursul procesului de aplicare a lor. Rămân, desigur, multe probleme deschise legate de relația dintre original și specificare, dar se reușește restabilirea „echilibrului reflectat” [223].

- *Teoria virtuții*, din perspectiva căreia acțiunea moralmente corectă e definită ca acțiunea pe care ar face-o un agent virtuos, dacă ar fi pus să acționeze în circumstanțe particulare [Apud 130, p. 4].
- *Echilibrul reflectat*. Aceasta e metoda coherentistă de justificare, conform căreia testăm principiile teoriei văzând care sunt implicațiile lor pentru cazurile particulare, revizuiind cazurile particulare în lumina principiilor, dar neezitând totodată să revizuiim și principiile în lumina cazurilor particulare atunci când situația o impune. E o metodă a ajustării reciproce a principiilor teoretice și a judecăților noastre particulare bine cumpănite în practică, fie prin deducție, fie prin cântărirea reciprocă a temeiurilor, fie prin specificare [130, p. 7].

În felul acesta, în afară de multitudinea de modalități în care sunt structurate judecățile morale particulare, demonstrându-și utilitatea, există *mai multe teorii etice justificate* rațional, care dezvăluie același fapt moral. În cazul în care nu există o *singură* teorie corectă sau un *singur* cadru teoretic unificat din care se deduc judecățile morale corecte, atunci etica aplicată poate oferi un răspuns la întrebarea cum e posibilă *unitatea deliberării morale* în condițiile unei lipse de coerență teoretică.

Și aici, susține V. Mureșan, apare întrebarea pe ce bază putem selecta și *adopta* o teorie, la care există mai multe posibilități de răspuns, existând dezacorduri de interpretare chiar în interiorul *aceleiași* teorii. Și tot el formulează un răspuns adecvat acestei dileme: a propune o *sinteză* a teoriilor existente. Așa se adoptă rațional o teorie nu prin *excluderea* teoriilor concurente, ci prin *includerea* lor într-o nouă teorie, într-un așa-zis „*utilitarism kantian*”. Astfel apare **metoda sintezei**, de inspirație aristotelică (**metoda diaporematică**), recomandată tuturor acelor care fac filosofie. În felul acesta, se exclude situația de a adoptarea o singură teoriei în condițiile în care există teorii alternative [130, p. 6].

O soluție pe drept cuvânt utilă este și aceea a *acceptării pluralismului*. Acest model, afirmă V. Mureșan, „aproximează destul de bine ceea ce se întâmplă sau ar trebui să se întâmple, în valorificarea aspectelor de etică aplicată, focalizate pe elaborarea de coduri deontologice sau de politici publice. Prin urmare, nu putem ajunge la un punct de vedere comun decât dacă cei care analizează sunt *îndemnați* să adere, cel puțin în parte, la vederile celuilalt – or, aceasta e o operație

de „schimbare a paradigmei”, rezultat al unei intense activități de *convingere* la care participă *toți* – utilizând mijloace *raționale și iraționale*” [130, p. 7].

De asemenea, cercetătorul insistă pe faptul că am putea clasifica opoziții relevante teoriilor etice pentru soluționarea problemelor de etică aplicată în trei categorii:

(1) *criticii radicali*, care susțin imposibilitatea existenței teoriilor etice și contestă modelul „științific” al acestora,

(2) *pseudo-criticii*, care par să conteste relevanța teoriei etice atacând unele teorii cum sunt kantianismul și utilitarismul pentru a le înlocui cu o alta – etica virtuții;

(3) cei ce caută, din diferite rațiuni, mai cu seamă metodologice, o alternativă [*Ibidem*, p. 9].

După cum am afirmat anterior, *decizia morală* nu poate fi universalizată, fiind unică pentru fiecare în parte. Subordonarea unor principii mai fundamentale decât practicile morale pe care le avem este o abordare artificială a realității morale.

De asemenea, în ceea ce ne privește, un rol deosebit îl are aplicarea *metodei cazuistice*, neconfundând-o însă cu *metoda exemplului*, care, în opinia cercetătorului, este „menită să ilustreze aplicabilitatea principiilor și noțiunilor majore ale marilor teorii, folosită adesea în lucrările de etică. Esența modului de raționare cazuistic rezidă în aceea că se începe cu un anumit principiu general (*Să nu minți*), pentru a prezenta apoi o serie de cazuri paradigmatic care cad în mod clar sub această interdicție (un atac direct neprovocat asupra unei persoane nevinovate), pentru a ne îndepărta după aceea de paradigmă în pași mărunți, introducând în discuție variate circumstanțe care fac acest caz tot mai problematic” [130, p. 10]. Cu alte cuvinte, avem de-a face cu un mod de evaluare morală care se bazează pe *precedente* (o „moralitate cutumiară”) și lărgeste sfera cazurilor acceptate utilizând *raționamente prin analogie*, susține analitic V. Mureșan.

Aceste tipuri de circumstanțe sunt cele moștenite de la Aristotel: *cine, ce, unde, când, de ce, cum și cu ce mijloace*. Utilizând raționamentul prin analogie, procedee retorice și expunerea practică, noi putem decide dacă un caz nou e moral sau nu prin asemănare cu repertoriul disponibil de cazuri, luat ca punct de plecare.

În felul acesta, procesul general de transformare, care determină trecerea discursului teoretic în discurs aplicativ la nivelul general de descriere la care ne plasăm, constituie un cadru de norme și abateri potențiale. În momentul actualizării uneia din componentele acestei norme ale discursului etic, celelalte componente se instituie simultan ca elemente plurale ale acestei actualizări.

Desigur, este evident că asemenea extinderi ale experienței morale trecute la cazuri noi nu garantează adevărul, dar reprezintă un mod de justificare etică uzuală și practicabilă, ce conferă importanță acordurilor și practicilor morale moștenite prin tradiție. În această viziune pragmatică,

„etica se dezvoltă din *consensul social* format în jurul unor cazuri”. Plecând de la practica didactică, T. Beauchamp încheie astfel discuția cu privire la relevanța studierii teoriilor etice pentru a putea interpreta analizele de caz [219, p. 2].

În aceeași direcție orientează discuția privind alegerea unei teorii etice așa-zisul „*principiism*”, care propune o *integrare* a procedurilor „de sus în jos” și „de jos în sus” sub forma unei metode a coerenței inspirate de ideea „echilibrului reflectat” (*reflective equilibrium*) a lui J. Rawls [249]. Adepții principiismului susțin ideea că *principiile etice se află în centrul vieții morale*. Ei sunt în căutarea valori valori care să fie în evaluările morale din domeniul biomedical. Însă în afară de bioetică, aplicarea ei la alte domenii era problematică.

Acest ***cadru principiist*** are la bază [Apud 130, p. 13]:

- *principiul respectului autonomiei* (o normă pentru respectarea capacității de a lua decizii a persoanelor autonome);
- *principiul binefacerii (beneficence)* (un grup de norme pentru conferirea de beneficii și cântărirea beneficiilor în raport cu costurile și riscurile);
- *principiul nefacerii răului (non-maleficence)* (o normă a evitării cauzării unor daune);
- *principiul dreptății* (un grup de norme pentru distribuirea beneficiilor, riscurilor și costurilor într-un mod echitabil).

Aceste principii sunt nucleul a ceea ce se numește „moralitatea comună”, adică normele morale fundamentale care leagă între ele toate persoanele corecte din punct de vedere moral, în toate locurile. *Moralitatea comună*, la rândul ei, este o instituție socială care include „moralitatea profesională, adică standardele de conduită care sunt general recunoscute de acei oameni din interiorul unei profesii care sunt serioși cu privire la responsabilitățile lor morale” [*Ibidem*, p.14-15].

Așadar, în actualul stadiu de evoluție al eticii aplicate, care e unul foarte specializat, filosofii și pedagogii moralei își pot asuma cu deplină îndreptățire cel puțin ***trei roluri***:

- acela de *cercetător al teoriilor morale*, a ceea ce am putea numi într-un sens mai general filosofia morală pură/ pedagogia morală;
- acela de *creator de metode și instrumente de lucru* adecvate nevoilor și capacităților diversilor beneficiari externi, împreună cu aceștia;
- acela de *formator al formatorilor* sau specialiștilor în etica aplicată.

Fiind definite ca o activitate utilă, aplicarea eticii, atunci când este vorba de predarea eticii sau de formarea unor specialiști în *pedagogia eticii*, poate fi benefică dacă este „în mâinile” unui *practician care a beneficiat de o instruire etică adecvată, mai ales una metodologică*. Dar la originile procesului, cel mai bun *formator* rămâne *filosoful moralei deschis spre aplicații practice*.

Căci *pedagogia etică* și consultanța educațională au devenit, în opinia lui V. Mureșan, *noi ocupații*, diferite de filosofie și de educație. Tocmai de aceea e inevitabilă **externalizarea eticii aplicate**: ea trebuie scoasă treptat din programele catedrelor de filosofie să fie transferată unor centre de cercetare, caracterizate prin activități *interdisciplinare* [Apud 130, p. 22].

În general, nu există doar o „etică aplicată”, ci „*etici aplicate*” *extrem de specializate* (etica terapiei genetice, etica biotehnologiilor etc.). În ultimii ani a început un proces de *externalizare* a acestor etici aplicate înspre centre de cercetare interdisciplinare, recunoscându-se tot mai des că acest câmp de cercetare nu mai reprezintă o specializare filosofică.

Etica aplicată este constituită, așadar, dintr-un ansamblu de discipline care se situează într-un cadru de analiză a diverselor cazuri, situații, anumite dileme din perspectivă filosofică. Prin aceste discipline se înscriu: etica în afaceri, etica relațiilor internaționale, etica mijloacelor de informare, etica discursului etc.

De exemplu, punctul central în jurul căruia s-a constituit proiectul unei etici a discursului se regăsește în multe dintre scrierile lui J. Habermas [94]. Teza lui Habermas este că teoria etică trebuie să se sprijine pe o *teorie a argumentării*. Dat fiind că decizia etică se constituie în praxisul comunicativ, este de primă importanță să punem în evidență condițiile comunicării. J. Habermas revine la Im. Kant și la ideea imperativului categoric, dar reformează teoria transcendențială și are curajul să propună un principiu de universalizare constitutiv pentru etica discursului pe care intenționează să o edifice. Acest principiu joacă rolul unei reguli de argumentare, răspunzătoare singură pentru validarea normelor morale, indiferent de conținut.

Iar G. Lipovetsky a lansat conceptul unei „*etici nedureroase a noilor timpuri democratice*”. Timpurile moderne sunt asociate cu *retorica datoriei*, în timp ce retorica timpului prezent, consideră G. Lipovetsky, este una care repudiază ideea de datorie. G. Lipovetsky proclamă începutul **epocii postmoraliste** [107, p. 34].

Remarcăm aici că „societatea postmoralistă desemnează epoca în care datoria este *edulcorată* (atenuată) și *anemiată*, în care ideea sacrificiului eului și-a pierdut din punct de vedere social legitimitatea, în care morala nu mai pretinde să te dedici unui scop superior, în care drepturile subiective domină prescripțiile imperative, în care lecțiile de morală sunt însoțite de spoturile publicitare ce exaltă viața mai confortabilă. În societatea *postdatoriei* răul este transformat în spectacol, iar idealul este prea puțin elogiat. Valorile pe care le recunoaștem sunt mai mult negative (să nu faci) decât pozitive (trebuie să): dincolo de revitalizarea etică, triumfă o morală nedureroasă, stadiu ultim al culturii individualiste democratice debarasată de-acum încolo, în logica ei profundă, de moralism ca și de antimoralism” [*Ibidem*, p. 59].

Prima observație pe care o prilejuiește ideea lui G. Lipovetsky este *invazia interesului pentru etică* în foarte multe domenii, multe dintre ele fiind recunoscute prin situarea lor disjunctă

față de problematica morală: știința, economia, mass-media etc. Nu este vorba doar de o *intruziune a eticii în alte domenii*, ci de o generare a reflecției etice din interiorul lor.

Trebuie să notăm aici următoarele caracteristici: aceste direcții noi nu pot fi surprinse din perspectiva unui spirit unificator, *ele nu sunt capitole în cadrul unei discipline*; în al doilea rând, aceste noi etici nu sunt discipline într-un sens pregnant al cuvântului, deși tendința lor de specializare și de **instituționalizare** este evidentă. Asistăm la un proces *de constituire a deontologiilor profesionale*, elaborate de specialiștii domeniilor vizate. Actualmente, asistăm la un stadiu al specializării și al aplicabilității crescute a *reflecției etice*.

După cum susține G. Lipovetsky, o consecință a specializării crescute este apariția *unui limbaj specializat*, chiar dacă uneori efectele sale sunt deconcertante. Spre exemplu, chiar în sfera moralei individuale s-a trecut de la limbajul datoriilor față de propria persoană la un limbaj în care prevalează considerente legate de „*gestiune performantă a propriei persoane*” [Ibidem, p.86]; în loc de „maximă a acțiunii” se vorbește acum de „sfaturi tehnice pentru ameliorarea vieții personale” [Ibidem, p. 97].

Nu putem să nu fim de acord cu cercetătorul atunci când acesta afirmă că o imagine sugestivă are și ideea unei „*etici prin procură*”, a unei „*etici fără cetățean*”. Desigur, această tendință este adânc înrădăcinată în solul modernității europene și merită o atenție aparte. În primul rând, amploarea scientismului în etică este o urmare a ideii moderne a pozitivității științelor laolaltă cu iluzia scientistă că adevărul este de resortul științei. În al doilea rând, ascensiunea profesionalizării în problemele moralei [Ibidem, p. 255] este un efect al procesului de raționalizare birocratică propriu modernității occidentale, și aceasta în dublu sens: dinspre știință spre etică se manifestă o tendință de raționalizare a scopurilor și a mijloacelor, ceea ce conduce treptat la **instrumentalizarea eticii**; dinspre etică spre știință se afirmă necesitatea controlului prin prisma valorilor cercetării științifice și a valențelor noilor tehnologii.

Dacă luăm în considerare aceste transformări, devine mai ușor de înțeles aspectul **aplicabilității crescute a reflecției etice**. Este vorba de creștere a relevanței eticii pentru tot mai multe domenii, laolaltă cu *coborârea ei din imperiul ideilor pe pământul acțiunii concrete*. **Pragmatismul eticii** actuale nu este ofensiva lui „merge orice”, „totul este admis”; limite și restricții noi sunt impuse, dar ele apar ca rezultat al unei raționalizări crescute a raporturilor interumane și fără abdicarea de la imperativele mereu valabile: *respectul pentru persoană, toleranță, urmărirea binelui public* etc.

Din aceste perspective, se vorbește tot mai mult de o *etică dialogată* prin elaborarea unei deontologii detaliate și cazuistice, elaborarea unor standarde metodologice internaționale în domeniu [107, p. 251].

Aderând la opinia lui G. Lipovetsky, precizăm că acesta avansează ideea unui postmoralism etic tocmai pe considerentul dezvoltării acestor compromisuri. „Epoca în care intrăm refuză în egală măsură amoralismul sau imoralismul individualist, cât și sacrificiul moralist, timpurile cer să refuzăm soluțiile drastice și să căutăm o *etică a compromisului*. Compromis între drepturile individului și obligațiile salariaților, rentabilitate și justiție socială, între prezent și viitor [*Ibidem*, p. 290].

O privire asupra luării deciziilor etice cu privire la valoarea morală a unei acțiuni, reguli sau politici publice nu poate fi redusă doar la verdictul furnizat de aplicarea testelor ce rezultă din marile teorii, în ciuda faptului că manualele acreditează unanim acest punct de vedere.

În altă lucrare a sa, V. Mureșan afirmă că, bunăoară, utilizând testele unor teorii *diferite*, chiar opuse, cum sunt utilitarismul și kantianismul, rezultă uneori evaluări *diferite* dar și, surprinzător, evaluări *convergente*. Pe de altă parte, dacă aplicăm repetat *aceiași* test etic vom obține de regulă *aceleași* evaluări, dar și suficiente evaluări *divergente*. Acest tablou implică două lucruri: 1) dat fiind că este unanim recunoscut faptul că testele etice nu duc în mod algoritmic la un verdict unic, ci au doar capacitatea de a *ne pune pe direcția corectă*, rezultă că pentru stabilirea unei datorii morale s-ar putea să mai fie nevoie de ceva după aplicarea testului etic propriu-zis și 2) nici utilizarea unui singur test, nici utilizarea mai multor teste nu asigură coerența totală a *evaluărilor de etică aplicată* [302].

Aici este binevenită precizarea că trăim într-o societate caracterizată nu numai prin *pluralismul valorilor morale*, ci și prin *pluralismul doctrinelor și metodelor de evaluare și trebuie să ne obișnuim cu realitatea acestui pluralism ireductibil*. În pofida faptului că majoritatea eticienilor cred că pluralismul metodelor implică pluralismul rezultatelor, s-a dovedit că oameni cu opțiuni etice diferite, atunci când sunt puși să rezolve în comun o problemă practică, pot ajunge la o soluție comună, agreată mult mai repede decât ne-am fi așteptat [*Ibidem*].

De altfel, trebuie să menționăm că în ultimele decenii *etica aplicată* s-a instituționalizat în forme care trec dincolo de granițele filosofiei academice. În trecut, profesorii și elevii care studiau teoriile etice sau *etica aplicată* (în sens tradițional) s-au obișnuit să evalueze *singuri*, ca teme de seminar, anumite exemple tipice și adesea simplificate de acțiuni și decizii morale care nu antrenează în nici un fel responsabilitatea lor în raport cu instituțiile sau cu diferite grupuri socio-profesionale. E un fel de joc intelectual de cabinet, nereprezentativ pentru ceea ce înseamnă *decizia morală în viața socială reală*.

Procesul de decizie etică pare a fi format din două faze: prima e aceea a *formulării și fundamentării etice* a noii reguli morale într-un grup profesionist de decizie, pluralist, independent și multidisciplinar, utilizând o diversitate de metode etice. Atunci când avem de hotărât acceptabilitatea morală a unei noi biotehnologii, de exemplu, să nu apelăm doar la metoda

cazuistică sau la cea principiistă *luate separat*, ci să lucrăm cu un sistem *integrat* de metode. Metoda strict etică propusă aici e, de fapt, un sistem integrat de metode. Acreditarea *democratică* a noii reguli nu e un moft politic, ci o *condiție* a moralității ei. Până la urmă, responsabilitatea luării deciziei finale revine grupului de decidenți și de reprezentanți ai oamenilor de rând – la limită, întreaga comunitate interesată trebuie să emane regulile morale la care se va supune. Aceasta este concepția *actuală* despre moralitate. De altfel, se observă tot mai des că *decizia etică în sens larg*, ceea ce am numit *omologarea socială* a unei reguli morale noi, nu se face doar prin analiza soldului consecințelor sau a impactului unei noi biotehnologii asupra părților interesate, ci printr-o *dezbatere publică* din diverse perspective. Acest proces de *omologare socială multidimensională* are loc fie spontan și tacit, fie organizat și explicit în instituții, prin dezbatei publice, jurii cetățenești sau *conferințe de consensualizare*. În orice caz, comunitatea trebuie să aibă sentimentul că noua regulă morală e regula ei [*Ibidem*].

O altă învățătură generală se mai desprinde indirect de aici. Că e cazul să abandonăm rudimentara atitudine de a considera, atunci când avem de evaluat un caz moral, că singura perspectivă etică valabilă este cea creștină. Există multe alte perspective morale care trebuie luate în considerare într-o societate democratică, dispusă să-și recunoască pluralismul axiologic. Ele sunt la fel de respectabile ca și etica creștină și chiar mai bine dotate metodologic. Numai un **test etic pluralist** e compatibil cu o societate pluralistă. Cel mai obiectiv punct de vedere uman cu privire la evaluarea morală a acțiunilor nu e, așadar, punctul de vedere al unei teorii sau metode anume, ci punctul de vedere concertat al *cât mai multor teorii, viziuni și metode etice utilizate înspre binele și cu participarea democratică a unui număr cât mai mare de oameni* [302].

În *interogația etică* se întâlnesc inevitabil raportarea la sine (mediată de estimarea de sine, legată de acțiune) și raportarea la altul (care exprimă sollicitudinea, atenția). Aspirația spre reciprocitate apare ca resortul fundamental al **eticii relaționale**, dincolo de raporturile de dominație întâlnite adeseori în situațiile cotidiene [*Ibidem*, p. 25]. Etica, astfel înțeleasă, valorizează dimensiunea relațională și comunicarea.

După cum exact observă V. Lungu, referindu-se la reciprocitate în procesul de relaționare interumană, că „educatorii cunosc acest intransmisibil al experienței, ceea ce face necesară, cu atât mai mult, recunoașterea ce completează irealizabilul unei întâlniri a experiențelor trăite. Această necesitate de experiență împărtășită în comun constituie o reabilitare a emoționalului și afectivului în relațiile interumane” [Apud 110]. Autoarea dezvoltă ideea că reciprocitatea în relație contribuie efectiv la evaluarea normelor morale, care asigură înțelegerea singularului prin apel la universal. Plus la aceasta, este relevantă ideea că orice problemă nu se rezolvă doar prin monolog, ci prin apel la *argumentarea etică*.

Implicația educațională privește necesitatea realizării unei discuții practice, unui dialog efectiv pentru a întemeia universalitatea unei norme de acțiune. J. Habermas subliniază în această orientare a eticii contemporane adecvarea între autonomia de judecată a fiecăruia și așteptarea aderării tuturor persoanelor implicate într-o discuție practică cu referire la întemeierea universalității unei norme morale de acțiune.

Din aceste motive, nici nu putem *schimba instituția*, într-o eventuală logică a instituției, reieșind din domeniul relațiilor umane; logica instituției este o logică a eficienței și are comunicarea interumană doar ca una din rațiunile ei [94].

Teme majore ale eticii contemporane apar astfel: (a) primatul acțiunii, (b) stima de sine și de altul, (c) dialogul, (d) importanța procedurilor (normelor) pentru echitate și a recunoașterii celui alt prin comunicare. Totodată, din perspectiva eticii contemporane, distincția dintre educație și formare trebuie să țină cont de aceea că educatorul este inclus într-un context de acțiuni diverse, care nu pot fi reduse la unitate organizațională a școlii. Anume acest fapt reclamă o mare diversitate de competențe.

Procese de identitare, la rândul lor, se află la baza pregătirii deontologice, iar în acest plan nu toate problemele sunt rezolvate. Accentul pus pe normativitate, criterii și standarde de calitate, coduri se află confruntat cu ambiguitatea caracteristică eticii profesionale, în care principala preocupare este gestiunea resurselor mai mult decât rezolvarea problemelor practice, etice. Deontologia poate fi concepută ca o piesă importantă în procesele de profesionalizare, cu condiția de a fi înțeleasă ca o întemeiere etică a profesiei și nu doar ca însușire de coduri, de norme [Ibidem].

Managementul ca domeniu al abordării etice. Etica și morala, după cum am afirmat anterior, sunt permanențe ale vieții spiritual-umane. Interesul actual pentru aceste domenii este intensificat de progresul tehnologic fără precedent al societății, prin aspectele de drept și libertate ale ființei umane sau ale mediului (poluarea, încălzirea globală). Preocupările eticii și moralei se extind în educație, la fel cum se extind noile tehnologii în toate sferele activității umane.

Etica profesională, după cum am dezvăluit mai sus, ar putea fi înțeleasă în două sensuri: ca reflecție etică aplicată unui domeniu particular de activitate (profesiune) sau ca reguli stabilite de un grup profesional pentru garantarea practicilor fiecărui membru al său, reunite într-un cod, inclusiv *codul deontologic al profesiei*. Lărgirea sensului noțiunii de cod, la rândul său, a dus la includerea în el și a unor norme stabilite de organizații exterioare profesiunilor. Trebuie însă făcută distincția dintre managementul etic și etica managementului, adică cercetarea problemelor etice la nivelul diverselor forme de management – managementul financiar, managementul personalului, managementul strategic, managementul calității etc. Constatăm că etica destul de rar face parte din programele de formare profesională, iar dimensiunile socio-culturale ale formării

profesionale sunt neglijate. Este rațional, actualmente, să se renunțe la concepția despre formare profesională care nu se axează pe cultură și etică.

Managementul etic e mult mai general și trebuie, susține L. Gavrilescu, de asemenea distins de „etica organizațională” în sens larg, adică de analiza problemelor etice din organizații, pentru a oferi clarificări normative și o orientare morală, utilizând pentru aceasta diferite teorii etice [82].

Aderăm și la opinia formulată de D. Bodea, care, în incursiunea lui privind validarea deciziei manageriale, îndeamnă la revizuirea decupajelor manageriale, care, până la momentul de față, datorită complexității lor, situează eticul în afara valorilor, mergând până la a-l considera drept proiecție a unui sistem „din afară”. După cum susține autorul, „*Managementul etic* nu constă în controlul și penalizarea comportamentului personalului sau în reflecția asupra eticii locului de muncă, ci, mai degrabă, în ansamblul acțiunilor întreprinse de manageri pentru a stimula o conștiință și sensibilitate etice care să pătrundă în toate aspectele activității organizațiilor. În esență, managementul etic reprezintă *promovarea și menținerea unei puternice culturi etice la locul de muncă. Deciziile etice ale managerului se referă la următoarele principii, pe care acesta trebuie să le stăpânească: utilitarism, dreptate, echitate și bune practici*” [281].

Înainte de a lua o decizie, un bun manager verifică dacă situația respectivă este reală sau percepută. Dacă situația este reală, decizia managerială poate fi verificată din punct de vedere etic prin următoarele criterii:

- *Legalitatea*: dacă soluția aleasă este legală și etică;
- *Utilitatea*: care sunt beneficiile, riscurile și daunele pe care le aduce;
- *Bun simț, echitate*: dacă există persoane care se opun acestei decizii și cât de rezonabile sunt;
- *Practica managerială, obiceiul, cutuma*: dacă alți manageri ar lua aceeași decizie;
- *Responsabilitate socială*: dacă în comunitate se va înțelege decizia luată.

Problema etică fundamentală în formarea pentru *cultura instituției*, dincolo de împlinirea de sine, apare ca responsabilitate față de suferința altuia, care bruschează uneori libertatea de alegere. Orientarea actuală privind cultura organizațională urmărește sensul acțiunilor și stăpânirea contradicțiilor, depășindu-se vechea orientare a „relațiilor umane” în cadrul organizațiilor, precedată la rândul ei de orientarea „managementului științific”, care urmărea numai eficiența economică.

Etica în management este considerată ca fiind o formă de etică aplicată, ca urmare ea trebuie să reflecte eforturile pentru a demonstra că schimbările din cadrul instituției creează responsabilitatea socială a acestora; ea arată modul cum o instituție integrează valorile

fundamentale (încredere, respect, echitate, cinste) în politice, standardele, dar și în luarea deciziilor.

În condițiile secularizării lumii contemporane, o soluție la problema educației morale apare a fi înlocuirea transferului prin sens și educarea unei etici a dialogului.

3.2. Valențe aplicative ale instituției educației și ale *personalității etice* a pedagogului

După cum am observat anterior, o problemă importantă a educației în secolul XXI o constituie întrebarea cum poate fi racordată educația la activitatea de muncă, când nu știm cum se vor perpetua lucrurile. În acest sens, educația, aflată permanent într-un proces de adaptare, trebuie să țină seama și de dezvoltarea sectoarelor economice: primar (agricultura), secundar (industria), terțiar (servicii), quaternar (cercetare). Acum se pune accentul pe formarea și dezvoltarea calităților umane care nu se regăsesc în pregătirea obișnuită, cum ar fi capacitatea de a stabili relații durabile, eficiente între persoane.

Problema în secolul XXI nu constă doar în pregătirea copiilor pentru societate, ci și în a le *crea posibilitatea de a înțelege lumea din jurul lor și de a avea un comportament responsabil și corect*. Or, educația este cea care urmează să le ajute *să-și descopere propria identitate*. În felul acesta ei vor vedea lumea din perspectiva celuilalt. Cultivarea empatiei poate evita lipsa de înțelegere care duce la violență.

Oamenii au nevoie de o nouă identitate prin participarea la activități care le-ar aduce satisfacți. Acțiunile în cooperare (activități culturale, sportive sau cu caracter social, cum ar fi îngrijirea spațiilor publice, asistența persoanelor defavorizate, acte umanitare etc.) sunt la ordinea zilei în activitatea școlii. De asemenea, elevii împreună cu profesorii pot participa la proiecte de cercetare pe probleme socio-morale, cu *metode de investigare* și de inventare a soluțiilor.

În ceea ce privește procesul educațional, se poate povesti, explica, demonstra, fără a transmite însă simțire, afectivitate, atitudine, valoare, cultură. Momentul moral al reflecției etice, după cum am menționat mai sus, aderând la opinia lui J. Habermas, este redus la recunoașterea inegalității interacțiunii umane, care se dezvoltă adeseori prin raporturi de dominare și violență, ceea ce impune efortul de a ajunge – prin *dialog*, la un *consens etic*. Această necesitate de experiență împărtășită în comun constituie *o reabilitare a emoționalului și afectivului* în relațiile interumane [94].

P. Ricoeur și J. Habermas subliniază, în orientarea eticii contemporane, perfectă congruență între autonomia de judecată a fiecăruia și așteptarea consensului tuturor persoanelor vizate într-o discuție practică. Reflecția etică asupra dreptății distributive impune *să se iasă din sfera moralei private în sfera moralei publice*. Tradiția anglo-saxonă a rezolvat problema

inegalităţii prin teza utilitaristă: căutarea unui avantaj maximal pentru un cât mai mare număr de oameni, chiar dacă produce teribile inegalităţi. *Maximizarea părţii minimale poate face obiectul unui consens al persoanelor libere şi raţionale* [249].

Din perspectiva situaţiei actuale, *etica acţiunii educative şi de formare* presupune ca în reţeaua relaţiilor socio-educative, profesorul/ formatorul să realizeze recunoaşterea interpersonală a subiecţilor, ca actori capabili de iniţiativă în lume, de interogaţii etice şi creatori de norme şi coduri. Profesorul etician este cel care întotdeauna valorizează persoana subiectului educaţiei şi dreptul ei la stimă de sine în toate relaţiile socio-educative şi formative. În spaţiul şi timpul formării apar deseori probleme, preocupări etice, dar totuşi etica *nu face decât rareori parte din programele de formare profesională*, iar dimensiunile culturale ale formării sunt neglijate.

Instituţia educaţiei, dacă pornim de la opinia E. Macavei [111, p. 10], este o *activitate complexă*, ce implică *acţiuni conştiente de influenţare a dezvoltării personalităţii* în formare şi un set de *acţiuni de răspuns* a celorla asupra cărora se exercită influenţe. Activitatea educaţională se desfăşoară într-un anumit context, în care educatorul creează mediul, organizează activitatea, transmite cunoştinţe, formează atitudini şi convingeri, îndrumă asimilarea lor, iar educatul receptează, prelucrează şi include noile achiziţii în propriile structuri comportamentale. Educaţia este *un proces*, deoarece se desfăşoară în timp, pe etape, prin succesiuni de operaţii şi acţiuni efectuate de cei implicaţi, ajungându-se la rezultate prin acţiuni repetate, în contexte diferite.

De asemenea, educaţia este şi *rezultat* prin efectele produse şi prin faptul că acţiunile de influenţare şi cele de răspuns se reflectă în acumulările şi *transformările comportamentale*. Prin educaţie o fiinţă devine ea însăşi, se construieşte pe sine printr-o evoluţie ontologică, în condiţii favorabile de mediu şi sub influenţe educative benefice, se exprimă în *capacităţi comportamentale*.

E. Macavei plecând de la aceste consideraţii şi acceptând un punct de vedere critic asupra noţiunii de educaţie, încearcă să obţină o privire de ansamblu asupra relaţiei care se stabileşte între acţiunea practică şi valorile morale. Cercetătoarea recunoaşte că o specificare exactă a acestei relaţii este inexistentă şi irealizabilă. Însă, în viziunea ei, „educaţia, ca politică a comunităţii şi ca acţiune practică, trebuie să creeze tinerei generaţii, în principal, mediul de informare şi formare pentru a trăi în *lumea globală proiectată*, pentru a-şi construi propria identitate prin apartenenţa la etnie, popor, naţiune, regiune, zonă, planetă, pentru a trăi într-o lume diversă ca civilizaţii, culturi, pentru a se raporta la alţii şi a dobândi conştiinţa alterităţii. Prin instituţia educaţiei trebuie să se asigure *însuşirea instrumentelor de acces la valorile culturii şi civilizaţiei*, la valorile convieţuirii sociale” [Ibidem, p. 27].

Putem considera că educația în spiritul valorilor europene și al integrării europene are drept paradigmă crearea climatului favorabil cunoașterii și asimilării valorilor europene, crearea oportunităților de informare și formarea atitudinilor și convingerilor întemeiate pe **valorile europene**, în deplin respect față de valorile altor culturi și civilizații, influențarea, prin agenții educației, a modelării conștiinței și conduitei individuale și comunitare în sensul percepției și asimilării valorilor europene [*Ibidem*, p. 56].

Instituția educației are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Nu este exagerată aprecierea că viitorul omenirii depinde de aceasta. Se poate aprecia că se impune o reevaluare contemporană a conceptului de educație. „Educația a fost și este încă înțeleasă fie ca un proces de *formare* din exterior, fie ca unul de *dezvoltare* din interior.” [187].

Pentru a depăși situația actuală din educație, când încă nu s-a ajuns la recunoașterea *unui fond comun de valori* pe care societatea noastră de azi să le considere ca suficient de pertinente pentru a-și întemeia pe ele atât programul său, cât și sistemul educațional, se impune înțelegerea faptului că *nu se poate concepe educația în afara unui sistem axiologic*.

Nu putem să nu recunoaștem faptul semnalat de J. Delors, că există multiple motive pentru **a pune din nou accentul pe dimensiunile morale și culturale ale educației**, astfel încât fiecare dintre noi să poată percepe individualitatea celorlalți și să înțeleagă mersul nesigur al lumii spre unitate, dar acest proces trebuie început prin cunoașterea de sine, printr-o călătorie interioară ale cărei puncte de reper sunt cunoașterea, reflecția și practica autocriticii [72, p. 14].

În societatea programată de azi, caracterizată prin producerea de bunuri, noi vedem, scrie A. Touraine, „o societate în care categoriile morale ocupă locul central, pe care l-au avut categoriile politice, pe urmă cele economice, și care, înainte de apariția modernității, a fost ocupat de gândirea religioasă. Dar trecerea de la societatea modernă la societatea „programată” se face dramatic și lent, prin opoziția dintre lumea calculului economic și aceea a identității culturale. Apar actori noi, mișcări sociale constituite de opinia publică datorită mai ales mass-media și unor intelectuali sensibili la noile probleme sociale” [273, p. 414].

O privire asupra domeniului educațional actual iulustrează că se impune în mod firesc să fie elaborată o politică educațională care să conserve tot ce avem mai bun valoric și care să deschidă axiologic spre dezvoltarea valorilor democratice, prin creație spirituală originală. În contextul educației permanente, învățământul secundar poate fi legat de trei principii importante: diversificarea conținuturilor, accent sporit pe alternarea studiului cu activitatea profesională sau socială, îmbunătățirea calității procesului educațional.

Uniunea Europeană își propune pentru viitor să ofere un exemplu întregii lumi, să arate că este posibil să se realizeze o creștere economică dinamică o dată cu întărirea coeziunii sociale și că învățarea permanentă este o politică esențială pentru dezvoltarea cetățeniei active, a coeziunii sociale și a ocupării forței de muncă, ca scopuri importante și intercorelate. Încrederea în sine, autoorientarea și asumarea riscurilor devin competențe sociale tot mai importante.

În legătură cu aceste aspecte, J.-M. Monteil observă că societatea în tranziție generează criza valorilor morale și atitudini anomice, iar lipsa unor repere axiologice și a unor finalități clare ale educației provoacă o anumită nesiguranță a educatorilor privind scopurile și mijloacele educației morale. De asemenea, autorul se axează pe invocarea neîndeplinirii rolului educativ de către instituțiile cu funcții educative sau neconcordanța între acțiunile acestora. Soluționarea problemei *educației pentru valori morale și etici profesionale* presupune demersuri teoretice și consecințe practice [128].

Pentru D. Salade, particularizarea condițiilor unei societăți aflate în tranziție reclamă soluționarea problemei astfel: valorificarea persoanei subiectului educației, ca ființă creată și creatoare spiritual, conștientă de sensul creației *prin formarea de capacități pentru creație morală și socială* (de valori morale și norme sociale, organizaționale) chiar în laboratorul educației permanente. Realizarea acestora este o finalitate a educației morale fără de care nu ar fi posibilă formarea pentru respectarea și crearea normelor de etică profesională. Cultura nu duce în mod obligatoriu la o atitudine morală, dar este o premisă a unei asemenea atitudini [172, p. 80].

Din această perspectivă devine prioritară formarea unei conștiințe axiologice, caracterizată prin aspirația spre valori și disponibilitatea spre valorizare. Răspunsul pe care instituția educației îl poate da la democratizarea societății și culturii îl reprezintă accesarea spre o autonomie și competență axiologică a celor educați [61]. Posibilitatea accederii la autonomia axiologică depinde de structura psihologică a individului și de conduita (democratică) a grupului socio-educational. Competența axiologică rezidă în capacitatea discriminării corecte a valorilor și vizează capacitatea de a inventa noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sisteme de valori [*Ibidem*, p. 55].

În acest sens, acțiunea educativă nu are ca finalitate formarea pentru o anumită morală, ci vizează emergența subiectului, acționând asupra dezvoltării personale în cadrul dinamicii raporturilor de forțe sociale, pentru cucerirea unei mai mari autonomii sau unei mai mici alienări, permițând astfel elaborarea unor fundamente necesare întregii vieți morale.

Însă cea mai bună strategie educațională nu constă în impunerea valorilor, *afirmă cercetătorul*, ci în acțiunea indirectă, prin crearea și stimularea trebuințelor pentru valori. În acest cadru, un rol important are valoarea educațională, definită ca „raport optim de adecvație dintre

mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acesteia, formarea individului pentru umanitate” [Ibidem, p. 62].

Este general cunoscut faptul că valoarea educațională este o rezultată a unor variabile: scop, mijloc, situație, valoare de umanitate. Între valorile educaționale se pot identifica anumite tensiuni [Ibidem, p. 67]: între aspirațiile elevilor și valorile promovate de adulți; între valorile promovate de cadrele didactice și exigențele unor instituții educaționale; între valorile promovate de școală și cele promovate de societate; între valorile vechi și noi, mai ales în perioade de tranziție; între valori orientate spre nevoi prezente și valori deschise spre viitor; între valori-mijloc și valori-scop etc. De aceea, în educația pentru valori trebuie ca elevul să valorifice situații semnificative și ca metoda educativă să acorde un rol important *efectului retroactiv*.

Dacă e să ne referim la personalitatea etică a pedagogului, atunci ar trebui inițial să precizăm că noțiunile de *persoană* și *personalitate* sunt destul de utilizate în limbajul educațional. După cum am determinat, noțiunea de *persoană* desemnează individul uman concret, iar ***personalitatea*** este o construcție teoretică elaborată de psihologie pentru a conștientiza *modalitatea de ființare și funcționare ce caracterizează persoana umană*. Unitatea, coerența și echilibrul personalității se exprimă prin conștiință, structurile subconștiente și inconștiente. Conștiința morală este nucleul conștiinței, se formează prin educație și este latura responsabilă în viața socială a personalității. Ea deține controlul manifestărilor psihice [320].

În acest cadru de referință, putem deci considera că personalitatea educatorului este, la rândul său, suportul actului educativ. Profesia de cadru didactic este un risc asumat, deoarece pregătirea pentru a predă, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată terminată. Tranșând astfel de o manieră netă între activitatea profesorului și competențele acestuia, N. Mitrofan face din propria concepție o normă pură, a cărei adecvare la subiect definește fapt concret. Vorbind despre activitatea profesorului, acesta nu se limitează doar la intuiții empirice, ci le dezvoltă cu finețea unui calcul matematic, situație care determină caracterul circular al ideilor sale. Cercetătorul afirmă că profesorul stimulează și întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care profesorul posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele elevilor [127].

Astfel, ne gândim imediat la faptul că personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în această profesie. Accentul pus pe performanță, pe eficiența predării a determinat orientarea cercetărilor spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul la învățătură al elevului.

Unul dintre studiile referitoare la trăsăturile definitorii ale profesorilor identifică trei *structuri de comportament* ca având o importanță aparte. D. Sălăvăstru, făcând referire la Ryans, Ausubel și Robinson, distinge trei structuri ce caracterizează personalitatea. Acestea sunt următoarele:

- *structura A* se caracterizează prin afecțiune, înțelegere, prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism și mărginire;
- *structura B* se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic și acțiuni sistematice, fiind opusă structurii definite prin lipsă de planificare, șovăială și neglijență;
- *structura C* se caracterizează prin putere de stimulare, imaginație și entuziasm, fiind opusă structurii care se definește prin inerție și rutină. [Apud 317, p. 199].

De altfel, o analiză a relației dintre variabilele *personalității etice* a profesorului și eficiența predării, ținând cont și de principalele impulsuri motivaționale ce se manifestă în procesul de învățare școlară, relevă faptul că se atestă numeroase *clișee comportamentale* etice ale cadrelor didactice. Pentru a justifica această părere, reluăm o argumentare pe care o găsim la A. Nevularu: „profesori care păstrează distanța formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului și consolidării autorității, acest fapt poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni și conflicte; profesori cu comportament „popular”, care adoptă o anumită familiaritate în relațiile cu elevii; aceștia se pot simți minimalizați; profesori cu comportament prudent, de retragere și expectativă, preocupare ce izvorăște din teama de a nu părea ridicoli în fața elevilor; profesori egali cu ei înșiși, care se feresc să fie prea entuziaști ori să se descarce afectiv în fața elevilor, dezvoltând un comportament artificial; profesori care dădăcesc ca urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce și *autoorganiza*” [Apud 133].

Aceste clișee dovedesc lipsa cunoașterii reciproce profesor-elev, deci o competență profesională scăzută, incapacitatea de a găsi soluția comportamentală etică adecvată în raport cu diversele situații pe care le presupune munca didactică.

Dacă revenim la unele idei expuse pe parcurs, ajungem să afirmăm că educația a însemnat întotdeauna schimbare. Acest lucru presupune pregătirea elevilor pentru schimbare, înțelegerea mecanismelor schimbării comportamentale și dezvoltarea de către cadrul didactic a unor strategii eficiente pentru a folosi schimbarea în folosul elevilor săi.

Fie că își dorește sau nu acest lucru, cadrul didactic acționează în fața elevilor sub o *ipostază de model*. Toate persoanele cu care interacționăm exercită influențe permanente asupra modului nostru de a gândi, de a percepe și de a ne comporta; elevul își petrece o mare parte din timp la școală, unde *simbolul autorității* este cadrul didactic, deci acesta posedă o influență potențială de care, poate, nici nu își dă seama. Pe de altă parte, această influență nu este

întotdeauna cea intenționată de către profesor și, de multe ori, elevul preia elemente marginale, nerelevante ori negative din *comportamentul cadrului didactic*. Psihologii au numit acest fenomen *sindromul Stockholm*. În psihanaliză este văzut ca fiind un mecanism de apărare.

În toate situațiile cadrul didactic acționează ca *o persoană model*, de aceea este important să-și gestioneze toate elementele comportamentale, atât pe cele directe, cât și pe cele indirecte, pentru a oferi o bună platformă de dezvoltare elevilor săi. Funcția de model se bazează și pe un element al dovezii sociale – oamenii tind să respecte acele persoane pe care și ceilalți le respectă. Respectul pe care cel ce învață îl poartă profesorului trebuie susținut și de o anumită afecțiune guvernată de spațiul formal al școlii.

În acest context analitic, stima de sine este „evaluarea pozitivă sau negativă pe care o facem propriei noastre persoane, este felul în care ne simțim față de noi înșine”. Se observă că stima de sine este o rezultată a două dimensiuni: modul în care cadrul didactic pretinde anumite aspecte (prin control, impunerea unor reguli, pedepsirea comportamentelor nepotrivite); cum reușește el să înțeleagă necesitățile elevilor. Cadrul didactic trebuie să aibă multe cerințe în ceea ce-i privește pe elevi și să urmărească modul în care acestea sunt îndeplinite, dar să le ofere și înțelegere, căldură sufletească și siguranță afectivă. Cadrele didactice autoritare sunt prea stricte și inflexibile, pe când cadrele didactice permissive oferă suport și înțelegere, dar nu reușesc să le impună elevilor destul de clar anumite limite. Stima de sine a elevilor poate fi un indicator pentru succes sau eșec școlar. Cei care au un nivel scăzut al stimei de sine se dovedesc mai puțin capabili să-și construiască obiective care să-i ajute să-și îmbunătățească starea, în comparație cu cei care au un nivel ridicat al stimei de sine [Apud 157].

Privit din acest unghi, *comportamentul etic* poate fi foarte bine considerat din perspectiva unui șir de **principii**, reziduate în mai multe cercetări și rezervând acestora unele funcții de reglare etică. Aici se înscriu următoarele principii.

Principiul standardelor de performanță [320]. Acest principiu pune în legătură comportamentul de indisciplină al elevului și modul în care cadrul didactic stabilește standardele de performanță pentru acest elev. În clasă sunt două categorii de elevi-problemă: în ceea ce privește performanța și în ceea ce privește personalitatea acestor elevi. Provocările legate de performanță sunt date de către elevii care nu reușesc să atingă standardele impuse și care au eșecuri constante la învățătură. Provocările legate de personalitate se referă la acei elevi care nu reușesc să comunice eficient, sunt conflictuali, pun autoritatea profesorului la îndoială etc. Sunt oferite patru modalități de aplicare a standardelor de performanță, pentru a le face funcționale:

1. Profesorul trebuie să se asigure că toți elevii cunosc și înțeleg standardele de performanță pe care le așteaptă de la ei. Acestea nu sunt de la sine înțelese. Dacă

elevilor li se va explica ce se așteaptă de la ei, ei vor deveni parteneri în demersul de atingere a standardelor respective.

2. E necesară măsurarea atingerii standardelor în mod consistent și vizibil. E recomandată realizarea unui grafic al clasei, la care să se adauge câte o evoluție a fiecărui elev, în fiecare zi. Acest lucru va ajuta clasa, ca întreg, să se angajeze în mod conștient și responsabil în optimizarea permanentă a performanțelor fiecărui elev.
3. Este utilă stabilirea unor consecințe pozitive și negative ale îndeplinirii/neîndeplinirii standardelor care să fie aplicate tuturor elevilor. Elevii nu înțeleg clar notarea și se pot considera nedreptățiți de modul în care profesorul le apreciază performanța. De cele mai multe ori, majoritatea se autoevaluează primitiv, intuitiv, pe baza unor criterii subiective, care pot duce la un rezultat diferit de cel oferit de profesor.
4. Consecințele se aplică de fiecare dată când profesorul observă că un elev reușește sau eșuează în încercarea de a îndeplini standardele de performanță. Dacă o singură dată este iertat un elev în cazul când s-au stabilit anumite consecințe ale eșuării în îndeplinirea standardelor, acest lucru se va propaga în comportamentul lui și al întregului grup. Rezultă un comportament contagios [*Ibidem*].

Principiul consecințelor logice [*Ibidem*]. De multe ori cadrele didactice acționează greșit când încearcă să schimbe un comportament nepotrivit al elevilor. Elevii sunt atenționați asupra conduitei negative, dar nu sunt preveniți și asupra consecințelor neplăcute. De aici derivă că elevul poate considera pedepsirea ca nedreaptă sau exagerată în raport cu comportamentul său; cadrul didactic îl pedepsește pe elev inutil, deoarece, în momentul în care o face, elevul nu mai poate schimba cu nimic desfășurarea lucrurilor. Elevii trebuie înștiințați asupra consecințelor negative pe care comportamentul lor nepotrivit le va produce chiar în momentul manifestării conduitei respective. Consecințele logice trebuie să fie văzute de către elevi ca o decizie liberă în ceea ce-i privește, nu ca o amenințare, ca o impunere dezvoltată de către cadrul didactic.

Principiul relației dintre atitudini și comportament [M. Ionescu, 96; C. Rughiniș, 316; T. Callo, 29, 31; I. Axentii, 11; V. Lungu, 110 etc.]. Cadrul didactic consideră că este de datoria sa să influențeze atitudinile elevilor. Acest lucru nu este întotdeauna realizabil. În cazul în care elevul vine și cu un bagaj atitudinal conturat, profesorul trebuie să identifice calea pe care să meargă: să încerce să schimbe atitudinile negative sau să schimbe comportamentele elevilor, care sunt rezultatele concrete ale atitudinilor.

Aici trebuie să mai menționăm că nu întotdeauna o atitudine reflectă și un comportament. Nu rare sunt cazurile când atitudinea elevului și comportamentul lui se află în contradicție. De exemplu, un elev denigrează, împreună cu alți colegi, pe cineva în vârstă. Deși acest lucru nu este pe placul acestui elev, el, fiind incitat de către ceilalți, are un comportament ce intră în contradicție

cu esența sa atitudinală. Aici poate să intervină cadrul didactic prin crearea anumitor situații care ar dezvălui adevărata atitudine a elevilor, dar și posibilul comportament al acestora. Rolul cadrului didactic este de a ajuta la fundamentarea unor atitudini, prin punerea elevilor în situații de experimentare, de alegere proprie, de încercare și eroare, prin găsirea de prilejuri de a-și pune elevii în situații concrete de acțiune proprie, pentru a contracara formarea unor atitudini negative, de proveniență diferă.

Principiul consecvenței comportamentale. Dacă profesorul dă dovadă de consecvență, elevii vor ști la ce să se aștepte de la el, ceea ce le crește controlul asupra situației în care se află, astfel că vor fi mult mai relaxați, vor înțelege și vor accepta mult mai ușor regulile pe care le impune. Și invers, se va crea o stare de nesiguranță, de incertitudine, care va avea ca rezultat o ostilitate crescută față de profesor. Consecvența este printre cele mai puternice tehnici de persuasiune. Principiul consecvenței nu acționează într-o singură direcție. Și elevii se văd pe ei înșiși ca fiind consecvenți și vor acționa în direcția dorită de profesor, dacă se face apel la această stare [223].

Principiul consecvenței comportamentale este în consonanță cu teoria angajamentului. Consecvența comportamentală are o foarte mare valoare în toate planurile sociale și, cu atât mai mult, în plan educațional. Multe cadre didactice se dovedesc inconsecvente, dacă au amenințat cu scăderea notei la purtare, de exemplu, alegând o anumită *justificare*.

În alte cazuri cadrul didactic decide să nu intervină atunci când apar mici abateri de la regulile instituite în spațiul educativ. Odată câștigate aceste drepturi de a nu respecta anumite reguli, retragerea acestora va crea disensiuni foarte mari, elevii nu doresc să piardă ceea ce au câștigat deja.

Multe comportamente nepotrivite se răspândesc repede. De aceea, e bine ca, înainte de a reacționa la un comportament nepotrivit al unui elev, cadrul didactic să aprecieze gradul în care acesta se va răspândi și la ceilalți, iar dacă acesta e mare, reacția trebuie să fie imediată.

Principiul gestiunii situațiilor de criză educațională. Instituția școlară care se confruntă cu o situație de criză trebuie să dezvolte un management pozitiv al acesteia, altfel vor exista o serie întreagă de costuri pe care le va avea de plătit. Criza este impredictibilă, dar nu neașteptată. Fenomenul unei crize trebuie anticipat și recunoscut prin semnalele care îl preced, dar fiecare criză depășită trebuie să constituie *un set de reguli de învățat*, pentru a fi mai bine pregătiți în fața unei noi crize. Crizele educaționale sunt inevitabile, însă din experimentarea acestora putem învăța. [Apud 122]

Principiul reciprocității. Alvin Gouldner [Apud 320] a remarcat în urma unui studiu extins că orice societate umană își pregătește membrii să trăiască sub auspiciul *regulii reciprocității*: o persoană are un anumit tip de obligație (resimțită la nivel intern) de a oferi la rândul său ceva,

atunci când a primit ceva sau i s-a făcut o favoare. În cazul unui elev-problemă, se poate recurge la a-i face acestuia o favoare pe care să o considere personală: se poate acorda atenție problemelor sale personale; poate fi rugat să vorbească despre pasiunile sale în fața clasei (dacă vrea) etc. Elevul va simți nevoia de a oferi ceva în schimb, deci se va implica mai mult atunci când i se va cere.

Un cadru didactic iubit și apreciat de către elevii săi va îmbunătăți rata lor pozitivă de răspuns la solicitări prin principiul reciprocității. De asemenea, un cadru didactic mai puțin popular ar putea profita de acest principiu, pentru a obține mai multe „puncte” în ochii elevilor săi. Respectul presupune o stare de reciprocitate.

Principiul personalizării relației. Unele cadre didactice se tem să se apropie prea mult de proprii elevi, considerând că dacă imprimă relației profesor-elev o anumită distanță, scade probabilitatea ca relația didactică să se deterioreze prin încălcarea limitelor de comportament de către elev. La nivel formal, poate fi adevărat, dar relația profesor-elev trebuie să fie una deschisă, puternică, bazată pe încredere reciprocă. Cel mai simplu mod de a personaliza această relație este să fie folosit prenumele elevului atunci când profesorul i se adresează. S-a constatat că acest lucru crește șansa ca profesorul să fie perceput pozitiv de către acesta. Atunci când profesorul dorește ca elevul să asculte ceea ce îi spune, aceasta trebuie să aibă încredere în profesor, adică trebuie să fie personalizată relația reciprocă. [151, p. 428]

În ceea ce privește ilustrarea problemelor de *deontologie profesională*, trebuie să menționăm că aceasta dă expresie necesității însușirii și demonstrării, în profesie, a unor *norme tehnice de comportament*, dar și a unor *norme etice* care să contribuie la reușita profesională. O minimă cultură etico-deontologică pregătește persoana în vederea bunei realizări în plan profesional, oferindu-i un model de acțiune. În termeni de etică profesională, cadrul didactic trebuie să acționeze astfel încât să-și desfășoare activitatea doar în aria sa de competență, recunoscându-și puterile și limitele; să se perfecționeze continuu pentru a putea oferi servicii de calitate, cu adevărat profesionale; să urmărească dobândirea unui prestigiu profesional ridicat, care să conducă la sporirea încrederii publice în activitățile sale etc.

Așadar, studierea eticii ca disciplină practică, numită și ***etica aplicată***, are o contribuție foarte importantă în toate domeniile.

Conținutul filosofic și științific al eticii este fundamentat de sistemul de valori, concepții, norme morale și idealuri. Analiza valorilor morale facilitează înțelegerea normelor morale cu care operează etica profesională. Dintotdeauna, valorile au reperat formarea culturală a personalității umane și au stat la baza educației lui. Selectarea valorilor pe care este absolut necesar să se axeze un proces educațional performant asigură formarea elevilor în baza unui ideal educativ modern. Actualmente se intensifică tendința spre educația *pentru valori prin valori*.

Se confirmă astfel ideea că fiecare profesie trebuie să aibă o etică a ei, specifică, dar care să se bazeze pe un set de principii și norme generale. Această etică particulară are drept scop valorificarea aspectului moral în formarea profesională. Modelarea unei personalități din perspectivă etică incumbă: cunoștințe etice teoretice, cultură etică, orientare ideologică bazată pe principii morale și, desigur, condiții adecvate de a se dezvolta în baza acestor calități și de a se realiza în diverse domenii.

Se cunoaște că, dacă cu câțva ani în urmă accentual se plasa pe faptul de a fi un bun specialist, astăzi, când concurența pe piața muncii a crescut simțitor, pentru un specialist nu este suficient doar de a fi bine pregătit, ci se cere și un comportament etic. Anume acest fapt generează un interes activ pentru valori și pentru educația morală, etică și spirituală de la începutul secolului XXI. Vorbim de educația etică în contextul eticii aplicate, deși unii specialiști în domeniu afirmă că nu putem vorbi despre educația etică, deoarece etica este o știință teoretică.

În acest cadru de referință, dacă ne referim la **formalizarea etică**, atunci aceasta presupune identificarea explicită a idealurilor, valorilor, principiilor și normelor unei instituții, presupune elaborarea codurilor etice. În felul acesta, ajungem la problema necesității elaborării unui cod etic al instituției educației.

Identificarea unor obiective pentru un asemenea cod are la bază, conform ideilor lui S. Mercier, concordanța dintre ele, iar un lucru foarte important este acela că ele se organizează sub forma unor componente generale, dar dinamice. Mai precis, aceste obiective se constituie ca structure care au propria diacronie și aparțin unor unități complexe. Desigur, dintr-o perspectivă pedagogică, codul cunoaște deja o succesiune de modele, acestea nefiind separate net, dacă luăm în considerare componentele acționale ale lor. În opinia cercetătorului, acestea pot fi următoarele:

- ✓ Ocuparea locului liber între valorile cadru ale educației.
- ✓ Contribuirea la reputația, încrederea, respectul pe care beneficiarii educației îl au față de instituția care prestează serviciul respectiv.
- ✓ Reprezentarea unui *contract moral* între beneficiari și instituții, între cei ce fac parte din instituție și, în acest ultim sens, *menținerea coeziunii instituției*.
- ✓ *Protejarea instituției* de comportamente necinstite și furnizarea unui *model de comportament*.
- ✓ Promovarea unei *imagini pozitive a instituției educației*.
- ✓ Mijloc de reglementare a *adeziunii și devotamentului* celor implicați în educație.
- ✓ Influențarea sentimentului de *unicitate și apartenență* pentru membrii instituției educației.
- ✓ Cadru de referință în *orientarea deciziilor și orientarea acțiunii*.
- ✓ Indicarea *angajamentului de principiu al managerilor*.

- ✓ Corelarea relațiilor de încredere și responsabilitate.
- ✓ Crearea *climatului etic*, respectiv climatul în care acțiunile sunt percepute ca drepte.
- ✓ Ghidarea comportamentului în caz de dileme etice [Apud 272, p.16-19]

Unele idei revelatorii în privința elaborării unui cod de etică pentru anumite domenii, care să satisfacă cerințele pentru o asemenea lucrare, sunt formulate, de exemplu, de N. Offen [245, p. 274-275], care face următoarele sugestii:

1. Formularea unor obiective clare care sunt susținute și de toți cei din domeniul respectiv.
2. Deschiderea spre schimbări în prevederile codului, deoarece apar situații noi.
3. Orientarea codului spre problemele care apar în domeniul dat.
4. A lua în seamă legislația și reglementările aplicate domeniului dat.
5. Solicitarea opiniei experților referitor la felul în care trebuie promovat codul și influențați cei implicați.
6. Formulările din cod trebuie să fie simple și clare, fără jargon de specialitate.
7. Administrarea competentă și integră a codului [125, p. 47-53].

Dacă revenim la *autonomia personală*, trebuie să precizăm că aceasta este o prescripție importantă în etică. Autonomia, ca determinat personal, indică posibilitatea de a alege cum și când să acționăm, pornind de la interesele personale și de la binele propriu. Uneori termenul folosit în locul celui de autonomie este cel de *autoguvernare*. Autonomia implică diverse grade de *libertate negativă*: „să fim eliberați de” anumite constrângeri, și anumite grade de *libertate pozitivă*: „să fim liberi să” facem anumite lucruri, adică să avem putința să exercităm aceste libertăți. Aceste idei sunt o sinteză a opiniilor expuse de J. Mill, 124; G. Liiceanu, 299; M. Rothbard, 315 etc.

Prin urmare, sintetic, *autonomia* presupune *eliberarea sau libertatea față de constrângeri*. Condiția de a ne păstra autonomia este lipsa intervenției nelegitime, a amestecului forțat în propria viață; *libertatea de a alege*; *rezonabilitatea alegerii* (alegerea în cunoștință de cauză). Primii doi factori sunt de ordin extern (lipsa constrângerilor și libertatea de a alege), nu depind preponderent de noi (de voința noastră). De data aceasta avem de-a face, cu *factori interni*. Pentru a alege în cunoștință de cauză, avem nevoie de un minimum de informații; *recunoașterea faptului că orice persoană este moral valoroasă*.

În contextul autonomiei personale, un rol aparte îl are *principiul moralismului legal*, când legea este văzută ca instrument de întărire a moralității. Mulți eticieni consideră că morala nu trebuie să „colapseze” în lege, fiindcă transformă actele imorale în acte ilegale. Cu alte cuvinte, dacă un act nu este constrâns și nu aduce prejudicii altei persoane, el nu ar trebui interzis prin lege. Este de preferat ca actele de tipul acestora să rămână în patrimoniul moralei, fără a fi reglementate legal [214, p. 31-38].

Am constatat deja că morala se bazează pe ideea a egalității între oameni în fața normelor și valorilor sale. În această arie de analiză constatăm și un fenomen specific, acela de *paternalism*, care a devenit un aspect important în lucrările lui J. St. Mill. Autorul formulează ideea că singurul scop în care puterea coercitivă poate să fie exercitată în mod drept asupra unui membru al unei comunități civilizate, împotriva voinței sale, este acela de a preveni lezarea altor oameni [124].

Atunci când vorbim în sens pozitiv despre paternalism, ne referim la interferența în libertatea persoanei prin acte justificate referitoare exclusiv la bunăstarea, binele, fericirea, nevoile, interesele sau valorile celui care este supus coerciției [227, p. 65].

Este relevant faptul că paternalismul ca problemă intervine în etica profesională. Aici intervine aspectul *autorității profesionale*, adică a faptului că specialiștii rezolvă problemele.

Am afirmat anterior că etica presupune unpluralism al opiniilor despre ceea ce este *obligatoriu, permis, interzis, dezirabil*, despre *drepturi, datorii, excepții, excluderi, îndreptățiri*. Pornind de la aceste contexte, există cadre normative acceptate universal (*Declarația Universală a Drepturilor Omului*). În această ordine de idei, un drept relevă libertatea de acțiune sau libertatea de a nu fi supus anumitor acte.

În acest context de analiză remarcăm că conceptul *libertății* reprezintă un fapt ontologic al umanității. Dar pentru *a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să alegi bine*. O bună alegere presupune criterii de judecată a binelui universal în care se fixează normele valorice particulare. Buckley Jr. vede o legătură indispensabilă între *libertate și responsabilitate, între drepturi și datorii, între curajul jertfei celor puțini și roadele gustate de cei mulți*. Dacă experiența libertății este întotdeauna personală, cultivarea virtuții are nevoie de un „mediu prietenos”. Fără acest supliment etic într-o cultură a libertății, nu poate fi evitat declinul lent pe o pantă periculoasă [282].

Aderăm și la opinia filosofului J. Locke, care afirmă că libertatea presupune o cultură înaltă, deoarece pune la încercare caracterul persoanei și limitarea plăcerilor acesteia. Cultura libertății se bazează pe reguli devenite obișnuință. Libertatea este, deopotrivă, o valoare personală și una colectivă. Toți oamenii doresc să fie liberi, în ceea ce privește gândirea și manifestările propriei personalități [298].

Dorința oamenilor de a fi liberi nu este o caracteristică a societății actuale, ci este un drept, pe care omul îl posedă prin natura sa. De regulă, expresia *a fi liber* este analizată în opoziție cu expresia *a nu fi liber*. Câteva sensuri sunt prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Sensuri ale libertății [Apud 298]

A fi liber înseamnă	A nu fi liber înseamnă
• permisiunea de a merge oriunde (prima folosire a acestui sens – 1843) • a nu fi supus constrângerilor și a nu avea obligații în general (prima utilizare – 1596) sau de muncă și datorie (1697) • a acționa fără restricții (prima utilizare – 1578) • a fi purtător al consecințelor acțiunilor sale (a fi responsabil)	• limitarea posibilității de a circula liber • a fi supus constrângerilor și datoriilor • existența unor restricții în ceea ce privește acțiunile oamenilor • existența unor persoane care nu sunt responsabile pentru consecințele acțiunilor lor

Este indicat să specificăm că libertatea este concepută de obicei ca absența oricărei constrângeri exterioare: acest sens uzual al cuvântului libertate (din latinescul *liber*) definește de altfel și sensul său originar. Putem chiar afirma, de rând cu Liiceanu G., că „libertatea nu e mai mult decât o *întâmplare* fericită a istoriei”. La începutul modernității europene, adepții societății deschise afirmău că *numai într-un cadru al vieții în care libertatea e garantată, societatea poate să aștepte de la fiecare o ispravă în folosul tuturor*. În felul acesta, agenții libertății nu deveneau cei mulți (nu toată lumea, având-o, își poate folosi creator libertatea), dar puteau deveni, prin eliberarea unui uriaș potențial social, *mai mulți* [Ibidem], afirmă marele G. Liiceanu [299].

Este clar că soluțiile de libertate dezvăluite de cercetători depind, în mare măsură, de viziunea auctorială și de mentalitatea realului care domină timpul respectiv. Dar, oricum, orice opinie afișează conștient valoarea libertății în raport cu ființa umană. Una din ideile predilecte ale cercetătorilor este cea prin care se afirmă că libertatea este condiția fundamentală a oricărei dezvoltări, este condiția dezvoltării plenare a individului, a sănătății sale mentale și a bunăstării sale; este o calitate esențială a stării total umane. De libertate se leagă calitatea vieții și demnitatea omului; de aceea „pentru libertate, viața poate fi și trebuie să fie sacrificată, dar pentru viață nu trebuie sacrificată libertatea. Libertatea este, de fapt, libertatea persoanei; ea nu poate fi decât individuală [Apud 1].

Este indicat aici să subliniem și faptul că promovarea libertății se bazează pe următoarele premise: Libertatea nu exista și nu se poate exercita în afara rațiunii; Ca să fii liber, esențial este de a nu înceta dorința de a fi liber; nu putem vorbi de libertate în afara creației, iubirii și umanității, doar cei iubitori și uniți sunt liberi: umanitatea este o măsură a manifestării libertății.

În felul acesta, drept valențe ale personalității etice a cadrelor didactice este simbolul de model al acestuia, imaginea de sine confortabilă, respectarea principiilor de reglare etică, codul etic al instituției educației, autonomia personală, libertatea personală.

3.3. Normativitatea ca manifestare a eticii aplicative

După cum am afirmat mai sus, din perspectivă acțională educația reprezintă un demers intenționat, care se desfășoară după anumite legități, principii, reguli, care, împreună, alcătuiesc *normativitatea* specifică procesului de învățământ.

În contextul abordat, ne interesează în special *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic care vizează competența cadrului didactic de a-și proiecta și a realiza activitatea educațională respectând anumite norme. Normativitatea didactică îndeplinește o funcție imperativă („trebuie”/„nu trebuie”), prescriind reguli care orientează, stimulează, reglează acțiunea, indicând „cum să acționăm” pentru a imprima eficiență pedagogică fiecărei acțiuni realizate.

Norma este un instrument, o modalitate de dirijare a acțiunilor umane. Pedagogic, „norma” reflectă anumite criterii în realizarea acțiunii formative, condiții minimale care permit aprecierea reușitei acțiunii. Normativitatea este redată prin expresii de tipul: *trebuie /nu trebuie să...; este permis /nu este permis să...; se poate /nu se poate să...; dacă respecti...atunci realizezi; se cere să...ca să realizezi; aplici următoarele reguli...; respecti următoarele etape...; respecti următoarele condiții...etc.*

Normele didactice sunt corelate cu cele pedagogice și pot fi: organizaționale (reglementări de funcționare a instituției școlare), procedurale (utilizarea metodologiilor didactice), comunicative (relația educator-educat), obligatorii sau permissive, generale sau particulare, orientative pentru acțiunea viitoare.

În accepțiunea lui D. Popovici, normele didactice sunt regularități ale procesului de învățare, create de specialiști în baza studierii temeinice a posibilităților învățării, impuse desfășurărilor concrete ale procesului de învățare. Normele didactice nu sunt negociate cu elevii, în sensul trierii sau înlocuirii lor cu altele, orientarea spre facilitarea formală a procesului de învățare. O dată recunoscute, afirmă cercetătorul, ele trebuie urmate de profesori și impuse elevilor. Desigur că nici imobilismul total nu este de dorit. În funcție de necesitățile apărute în desfășurarea procesului educațional, regulile pot fi acomodate la posibilitățile elevilor [170, p. 92-93].

Un rol aparte atribuie cercetătorul *normelor de consens* (negociabile), care se instituie prin înțelegere între profesor și elev, ca *norme morale* sau administrative. Fiecare profesor negociază cu elevii norme care, alături de cele didactice, contribuie la eficientizarea procesului de învățare. Participând la formularea normelor de consens, elevii au mai mult respect pentru ele și caută cu mai multă hotărâre să nu le încalce.

Normele de consens sunt, de regulă, interdicții ușor respectate de profesor și elevi, foarte importante în logica desfășurării procesului educațional. Este de dorit ca fiecare normă să cuprindă și sancțiuni în situația încălcării. Normele, după cum constată cercetătorul, trebuie să țină pasul cu

evoluția relațiilor din clasă; atunci când se impune se poate renunța la cele devenite nevalabile, locul lor fiind luat de altele noi, necesare, solicitate de realitate.

Potrivit unei formulări a principiului moral de către J. Habermas, o normă este validă dacă și numai dacă *consecințele predictibile* și efectele secundare ale respectării ei generale pentru interesele și orientarea valorică a fiecărui individ pot fi acceptate liber și în comun de toți cei vizați [94, p. 109].

Normele morale, în accepțiunea filosofului, sunt *reguli deontice* care exprimă obligații și au forma gramaticală a imperativelor de tipul „Să nu minți”. J. Habermas afirmă că astfel de porunci sunt moștenirea unui stil de viață creștin. Aceste norme au *formă bicondițională* (dacă și numai dacă) și pot funcționa atât negativ, cât și pozitiv. O normă morală validă este numai o normă care poate fi acceptată de toți cei vizați, în lumina valorilor și intereselor lor. În felul acesta, principiul moral face ca validitatea să depindă de acceptabilitatea consecințelor și efectelor secundare predictibile ale punerii în aplicare a normei. Prin această expresie, J. Habermas include o intuiție consecvențialistă în teoria lui morală deontologică. Pe scurt, principiul moral afirmă că o normă este validă numai și numai dacă ea întruchipează, într-un mod demonstrabil, ceea ce J. Habermas numește *interes universalizabil*.

Normele morale valide trebuie să îi oblige pe toți participanții la discurs sau pe toți cei vizați de punerea lor în aplicare, în timp ce valorile sau judecățile etice sunt obligatorii numai pentru membrii grupului relevant [*Ibidem*, p. 124]. Normele nu sunt valori, ele sunt reguli de comportament ancorate în structura comunicativă a lumii vieții, bazate pe interese comune, universale și foarte generale.

Aderând la ideile respective, constatăm că de aici rezultă că o reconstrucție pedagogică pe care am putea să ne sprijinim în demersul întreprins aparține unui domeniu normativ, deoarece o teorie morală concepută în aspect cognitivist este, mai întâi, normativă. Și acest lucru datorită faptului că explică condițiile valabilității. Plus la aceasta, se poate apela la normele corectitudinii etice. Prin aderarea la ideile normativității, putem constitui un cadru teoretic de reper pe care s-ar baza în linii generale reconstrucția pedagogică a eticii, această acțiune fiind însoțită de o adevărată esențializare graduală a discursului analitic.

De aici putem observa că normele sunt flexibile, deoarece în procesul educațional acestea se pot modifica în funcție de valoarea valabilității sau nonvalabilității, de necesități devenite actuale, solicitate de noile realități constituite pe parcurs. Este important să pornim de la faptul că norma este un instrument necesar în ordonarea acțiunilor umane, iar în aspect pedagogic acest lucru este revelator în desfășurarea activității de formare a subiecților. Asigurarea normativă a acțiunilor este o condiție *sine qua non* a reușitei unei acțiuni.

Tot în contextul normativității putem menționa un fapt relevant și anume că Aristotel, vorbind despre întâmplările vieții, afirma că nici o regulă nu le poate cuprinde cu totul și nici o previziune nu poate epuiza toate întâmplările vieții, căci atunci ele ar înceta să mai fie întâmplări. El a permis ca la toate prelegerile lui de filozofie primă să vină toți oricât de tineri. În schimb, i-a oprit de la *prelegerile lui de etică* pe cei care nu trecuseră de patruzeci de ani. Fundamental, îi putem da dreptate: nimeni n-a văzut copii-minune la morală, așa cum îi putem număra la muzică sau la matematici. **Ca să cunoști etica**, trebuie să *pricepi* fără reguli universale, să te însoțești, eventual, cu ele și să poți **să prevezi consecințele faptelor tale** mizând pe experiența pe care nimeni nu ți-o poate formula sub o rețetă, dar toți o pot arăta cu degetul. Așa este omul care are *prudentialia*, care știe când să aibă *curaj moral* și când să renunțe, lăsându-și mândria deoparte [Apud 16, p. 62-63].

O normă este un *model de acțiune*, care trebuie aplicat în anumite împrejurări. Fiecare norma oferă un tipar comportamental abstract, ideal pentru un gen specific de acțiune, care lasă deoparte aspectele accidentale și nesemnificative ale contextului social, reliefând lucrurile importante, care trebuie îndeplinite sau evitate.

Pentru a specifica normativitatea, trebuie să menționăm și faptul că prin aplicarea unei norme reclamă o atitudine conștientă a persoanei respective. În acest sens, avantajele dobândite inconștient, prin deprindere, obișnuință, repetare nu cadrează cu un domeniu normativ. Norma reclamă un comportament *individual*, deși are valabilitate *supraindividuală*. Este cazul să deosebim anumite reguli de comportament personal de normă, care are o semnificație socială, nu individuală, fiind adresată mai multor oameni. În felul acesta, persoana se conformează în mod conștient unei norme numai dacă aceasta este formulată *explicit* ca model de comportament.

Rezumând, putem constata că o normă este o regulă de comportament, având o valabilitate supraindividuală, explicit enunțată la nivelul conștiinței colective ca standard de conduită, deliberat acceptat și respectat de către indivizi.

Se înțelege că o normă nu trebuie să prevadă un comportament imposibil. Totodată, o norma ar fi inutilă să solicite un comportament necesar, pe care deja toți îl adoptă spontan, reieșind din natura sa umană. Orice normă se adresează unui *agent liber*, care *poate* să facă anumite lucruri, fără a fi nevoit să le facă. Prin urmare, **libertatea umană este fundamentul ontologic al normativității**.

În ce ne privește, ne situăm deci deliberat de partea celor care, ferm convinși de existența unui strâns raport între normă și acțiune, îi atribuie celei dintâi un caracter cognitiv în același timp.

Prin urmare, putem pune la baza analizelor ulterioare această premisă fundamentală a normativității, care evoluează de fiecare dată într-un model posibil al realității, reluând între anumite limite specifice referențialitatea acesteia.

Astfel, examinând ideile normativității, observăm deci tendința comună majorității cunoștințelor care o formează de a accepta reprezentarea unui real fenomen ordonat, pentru a surprinde mișcări necesare, care, la rândul lor, informează, explică, reflectă.

Tot în legătură cu acest aspect, trebuie să observăm că, în virtutea unei adecvări între reconstrucție și normativitate, pentru a reuși o descriere adecvată, urmează să reconsiderăm instrumentele analitice, în sensul dialectizării acestora prin renunțare la univocitate. Interpretând ideile normativității, apare necesitatea găsirii argumentelor pentru depășirea viziunii în care aceasta ar fi un simplu proces de acceptare și respectare. Argumente în fața cărora invocarea reconstrucției poate determina acceptarea schimbării. Normativitatea, astfel, este „investită cu drepturi” superioare.

Punctul de plecare a normei îl constituie experiența colectivă, ce nu poate fi transmisă persoanelor prin ereditate, ci numai prin educație. Astfel, principală funcție a normelor este *socializarea* indivizilor. Normele, ca reguli de acțiune, au misiunea să creeze o uniformitate a comportamentelor individuale, determinându-i indivizi să își autoguverneze conștient și de bună voie propria viață în acord cu anumite standarde sociale. Un model normativ solicită mai mult decât simpla conformare, impusă de mecanisme inconștiente.

Orice normă, ca model de comportament etic, presupune, după cum am ilustrat deja, o acceptare și o asumare *conștientă* din partea persoanei. Primul element constitutiv al normelor, fără de care acestea nu ar putea fi inteligibile și comunicabile, este *expresia lor normativă*.

La rândul lor, expresiile normative se caracterizează prin următoarele componente, mai mult sau mai puțin independente: conținutul normei, care reflectă modelul de comportament etic; forma normei, cum este formulată norma, prin ce expresii (categorice sau ipotetice): o normă categorică ignoră circumstanțele particulare, iar o normă ipotetică se aplică doar în anumite împrejurări, în funcție de scopurile pe care și le asumă în mod liber și independent individul; *caracterul normei (obligații, interdicții, permisiuni)*; *subiectul normei (precizat sau neprecizat)*.

Dacă ne referim la alte aspecte ale normei, atunci trebuie să precizăm că între normele morale și "poruncile" religioase există un șir de deosebiri. În primul rând, *autoritatea* poruncilor religioase este exterioară individului sau *heteronomă*. Autoritatea normelor morale, la rândul său, este conștiința lăuntrică a individului, voința lui *autonomă*, care se supune propriei deliberări și evaluări raționale a valorii deciziilor sale. De altfel, *subiectul* poruncii religioase este *credinciosul*, adeptul fidel al unei anumite confesiuni. De asemenea, *sanctiunile* poruncilor religioase se produc mai ales în viața de apoi. În schimb, recompensele și pedepsele morale aparțin în totalitate lumii pământești.

În cea mai succintă caracterizare, putem spune că norma morală este datorită autoimpusă de către fiecare conștiință liberă și care îi cere omului să vrea, prin tot ceea ce gândește și face, să fie

om la nivelul maxim al posibilităților sale. "Omul este într-adevar destul de profan, spune Kant, dar umanitatea din persoana lui trebuie să-i fie sfântă. În întreaga creație, tot ce vrem și asupra căruia avem vreo putere, poate fi folosit și numai ca mijloc; numai omul este scop în sine" [102, p. 176].

Pe calea reflecției analitice asupra problematicii eticii și educației, ajungem, în felul acesta, la formularea următoarelor legități, și anume: ***Legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia. Legătura*** dintre etică și componenta educațională este una *determinantă, necesară, repetabilă, obligatorie. Factorii care acționează* asupra acestei legături sunt următorii: *existența mai multor teorii etice; rolurile pedagogiei moralei; instrumentarea eticii; aplicabilitatea crescută a reflecției etice; gestiunea performantă a propriei persoane; dreptul la stima de sine; Legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației. Legătura* dintre etică și componenta educațională este una *necesară, obligatorie, esențială. Factorii care acționează* asupra acestei legături sunt următorii: *formarea comportamentului responsabil; formarea abilităților comportamentale mai mult decât cele intelectuale; universalizarea normelor de acțiune în procesul educațional; stabilirea relațiilor de comunicare pe baza reabilitării afectivului; revenirea la demnitatea umană ca ființă creatoare spiritual.*

3.4. Concluzii la Capitolul 3

Din perspectiva abordărilor discursive din acest capitol, ***concluzionăm*** că:

1. *Etica aplicată* este un ansamblu de discipline analizează filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală. Trecerea de la societatea modernă la societatea programată reclamă intensificarea rolului eticii aplicate. În teoria și, mai ales, în practica educației, este mult loc pentru valorificarea creativității în general, iar *creativitatea morală* nu este vizată aproape de loc. În condițiile unei societăți aflate în tranziție și în care se produc rapide schimbări, ipoteza de soluționare a problemei apare astfel: valorificarea persoanei subiectului educației, ca ființă creată și creatoare spiritual, conștientă de sensul creației ***prin formarea de capacități pentru creație morală și socială*** (de valori morale și norme sociale, organizaționale) chiar în laboratorul educației.

2. Reieșind din afirmația că personalitatea cadrului didactic este o parte importantă a succesului și eficienței în educație, influențând rezultatele procesului de învățare, s-a determinat orientarea cercetărilor spre profilul profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul la învățătură al elevului.

S-a constatat că există numeroase *clișee comportamentale* etice ale cadrelor didactice.

De asemenea, s-a identificat analitic faptul că, fie că își dorește sau nu acest lucru, cadrul didactic acționează în fața elevilor sub o *ipostază de model*, fiind și un *simbol al autorității*, deci posedând o influență potențială de care, poate, nici nu își dă seama.

Pe de altă parte, această influență nu este întotdeauna cea intenționată de către profesor și, de multe ori, elevul preia elemente marginale, nerelevante ori negative din *comportamentul cadrului didactic*.

3. *Comportamentul etic* poate fi considerat din perspectiva unui șir de principii promovate în mai multe cercetări și rezervând acestora unele funcții de reglare etică [147]. Aici se înscriu următoarele principii: ***principiul standardelor de performanță***, care pune în legătură comportamentul de indisciplină al elevului și modul în care cadrul didactic stabilește standardele de performanță pentru acest elev; ***principiul gestiunii situațiilor de criză educațională***, prin care instituția școlară care se confruntă cu o situație de criză trebuie să dezvolte un management pozitiv al acesteia; ***principiul personalizării relației*** - unele cadre didactice se tem să se apropie prea mult de proprii elevi, considerând că dacă imprimă relației profesor-elev o anumită distanță, scade probabilitatea ca relația didactică să se deterioreze prin încălcarea limitelor de comportament de către elev etc.

4. Logica raționamentelor noastre a impus, inevitabil, și abordarea aspectelor de *cultură a libertății în raport cu educația*. S-a dedus că conceptul *libertății* se bazează pe alegerea individuală, pe criterii raționale, libertatea reprezentând un dat ontologic primordial al umanității. Pentru a fi liber nu este suficient să alegi, ci trebuie să alegi bine. Astfel, libertatea este o condiție socială și politică, garantată printr-un ansamblu de drepturi și datorii.

5. În contextul abordat, s-a pus accent pe *normativitatea funcțională*, de ordin didactic, deontologic, praxiologic care vizează competența cadrelor didactice în activitatea formativă în conformitate cu anumite norme și reguli. Normativitatea didactică îndeplinește o funcție imperativă (trebuie/nu trebuie), prescriind reguli care orientează, stimulează, reglează acțiunea, indicând cum să acționăm pentru a imprima eficiență pedagogică fiecărei acțiuni realizate. Un rol aparte îl au *normele de consens* (negociabile) care se instituie prin înțelegere între profesor și elev, ca norme morale. Fiecare profesor negociază cu elevii norme care, alături de cele didactice, contribuie la eficientizarea procesului de învățare. Se înțelege că o normă rațională are menirea să determine agentul liber, să se conformeze unui anumit model de acțiune.

4. CONDIȚIILE DE RAȚIONALITATE ALE RECONSTRUCȚIEI PEDAGOGICE A ETICII ÎN INSTITUȚIA EDUCAȚIEI

4.1. Postmodernismul în educație și în etică

Începând cu anii 1970, au apărut un șir de lucrări de teoretizare a postmodernismului, avându-i ca autori pe C. Ulrich, 195; J. Lyotard, 109; Z. Bauman, 15; H. Siebert, 175; E. Stan, 185; M. Voinea, 322; E. Păun, 156; M. Cărtărescu, 40; E. Joița, 98; E. Podariu, 313 etc. Acest concept se referă la o varietate de transformări economice, sociale, culturale. Susținătorii postmodernismului s-au concentrat pe critica în raport cu teoria tradițională, iar apărătorii tradiției moderne au răspuns fie prin ignorarea noilor provocări, fie prin atacarea lor, fie prin încercarea de a ajunge la o înțelegere prin preluarea noilor poziții [195, p. 11-12]. Oricum, postmodernismul, riguros vorbind, a scos în evidență un șir de aspecte, focalizarea pe care a tensionat căutările în domeniul educației în vederea sporirii calității acesteia.

Conceptul de *postmodern* este destul de bogat în semnificații, de aceea, în opinia C. Ulrich, [Ibidem, p.15] este foarte greu de prins într-o definiție unitară și cuprinzătoare, putând fi folosită sintagma „operă deschisă”, adică neterminată, pentru a surprinde atât dinamica termenului, cât și efectele în plan teoretic, cultural, educațional. Acest termen reflectă o *stare de spirit* în abordările teoretice, și o *stare de fapt* în societatea europeană /occidentală, oglindită în transformările generale din complexul factorilor sociali, culturali, educaționali etc. [139].

Din perspectiva acestor considerații, acceptarea schimbărilor aduce și idei și atitudini negativiste, derivate din perceperea crizei modernității. Postmodernismul este, *ca teorie și atitudine*, în căutarea paradigmei sale, deosebite calitativ de cea a modernității [111, p. 246]. Criticile postmodernismului sunt orientate spre domeniile considerate a fi vinovate de eșecurile modernității:

- *raționalitatea deductivă*, pentru faptul că a devenit temeiul oprimării individului, în special în educație;
- *generalitatea adevărului*, acesta fiind contestat în favoarea adevărului individual, subiectivizat;
- *cunoașterea obiectivă*, care nu poate exista, deoarece vorbim despre o realitate trăită subiectiv și nu de reflectare obiectivă, în același rând și în domeniul educației;
- *unitatea*, care este respinsă în schimbul fragmentarului;
- *construcțiile structuraliste*, care sunt demontate în favoarea ideilor și atitudinilor *deconsatructive*.

Trebuie să subliniem că postmodernismul *nu este o paradigmă, un model* structurat cu soluții rezolvabile, ci este *o mișcare culturală* ce pune în discuție modernitatea. Conform E. Macavei, paradigma *învățământ-pedagogie*, finalitatea afirmată a educației, excesul de informații, predarea, rigiditatea lecției, autoritatea profesorului sunt un șir de teme ale postmodernismului în educație. Paradigma *învățământ-pedagogie* este substituită cu cea de *învățământ-management*, idee accentuată de M. R. Allen. Acest autor expune și ideea că pedagogia, în sensul ei clasic, va dispărea. Nu este, probabil, întâmplătoare această afirmație, însă chiar dacă postmodernismul înlocuiește *principiul conexiunii informativ-formativ* al pedagogiei moderne cu *principiul contractual de construire a propriei realități*, a modului propriu de a percepe și înțelege realitatea de către cel ce învață, nu credem că ideea respectivă are drept la viață. Într-o relație contractuală, profesorul nu mai este un transmițător de informații, afirmă cercetătoarea, ci un *administrator al informațiilor și abilităților*. În acest caz, predarea este înlocuită cu *livrarea informațiilor organizate și dozate riguros* [Apud 111, p. 249-250]. Dar, trebuie să remarcăm faptul că și în acest caz va exista pedagogul, cel care livrează informațiile și, deci, va exista și pedagogia, care „alimentează” teoretic și practic educația

Și filosoful francez J. Fr. Lyotard declară încheiată „era profesorului”, care oferă doar servicii, iar elevul le primește. Când apar *probleme comportamentale* ale celui ce învață, profesorul intervine ca *depanator* [109, p. 249]. Activitatea de învățare ar trebuie să nu fie centrată numai pe receptarea mecanică a cunoștințelor, ci să fie de tip constructivist, să stimuleze strategiile de cunoaștere euristică, inductivă, deductivă, analogică. Aderăm la această idee, însă aici trebuie să precizăm că monitorizarea acestui lucru implică de asemenea profesorul și, implicit, pedagogia.

De asemenea, majoritatea teoreticienilor postmodernismului aderă la ideea *necesității autorității*, la o autoritate emancipatoare, eliberatoare și reciprocă, dintre profesor și cel ce învață. Prin urmare, *proiectul postmodern în instituția educației* propune schimbarea concepției despre școală, elev, profesor, învățare și *deplasarea preocupării de la activitatea de predare spre managementul educațional*, punându-se accent pe organizarea și structurarea informațiilor, livrarea lor, pe organizarea mediului de învățare, pe dialog, pe străduința *re-construirii realității*, pe sprijinirea *dezvoltării interioare a celui ce învață*, fapt care, în opinia noastră, nu face să dispară pedagogia, ci doar îi conferă alte dimensiuni.

Fiecare din aceste opinii reprezintă doar o anumită viziune asupra specificului postmodernității în educație, neavând intenția de a oferi o panoramă completă a acestuia. Dificultatea determinării acestui specific nu constă atât în noutatea și exclusivitatea lui, ci, mai curând, în faptul că această noțiune poate avea valori diferite în funcție de anumite orientări. În ce ne privește, aderăm la ideea că toate caracteristicile societății postmoderne, influențează, evident,

instituția educației. După cum afirmă C. Ulrich, „aici are loc reînnoirea tehnologică neîncetată, fuziunea economico-statală, secretul generalizat, falsul fără replică, un prezent perpetuu, care fac din ea o societate a „spectacolului” și a individualismului, inevitabil supusă jocurilor de simulare” [195, p. 16].

Dacă încercăm să abordăm problema postmodernității din perspectiva formatorului postmodern, atunci trebuie să subliniem faptul că acesta consideră că **respectul de sine reprezintă o precondiție pentru învățare**, iar educația poate fi considerată într-un anumit sens un tip de terapie. Educația ajută indivizii mai degrabă să-și construiască identitățile decât să le descopere. Indivizii și societățile progresează atunci când oamenii sunt împuterniciți să atingă scopurile pe care ei înșiși și le-au propus. Pedagogul se află în relații de parteneriat cu elevii săi, analizând regulile explicite, dar și ascunse ale vieții în clasă, negociind obiectivele învățării. Responsabilitatea elevilor față de propria învățare crește, particularitățile individuale și interesele sunt respectate și valorificate, se construiesc alternative, este încurajată exprimarea personală, atitudinea critică și reflexivă, autonomia individului, se stimulează cooperarea pentru evitarea marginalizării și excluderii [Ibidem, p. 72].

Trebuie să menționăm, în plus, că în ceea ce privește contextul teoretic și social al educației contemporane, de aici derivă un șir de caracteristici ale pedagogiei postmoderne:

- *Autoreflexivitatea*, care presupune că fiecare element al pedagogiei trebuie să constituie subiectul unei revizui, în special din perspectiva interacțiunii dintre cunoaștere și putere;
- *Deconstrucționismul*, care presupune demontarea sau ruinarea construcțiilor unei entități, *prin evidențierea premiselor și contradicțiilor acesteia*, cu scopul de a depăși anumite construcții teoretice și a le reciti și valorifica din perspectivă postmodernă [Ibidem, p. 76-77].

Reiese că domeniul educațional este influențat de dezideratele acestei orientări, în special la nivel de:

- *strategie educațională*;
- *curriculumul*;
- *comunicarea educațională*.

Prin urmare, după cum afirmă și E. Podariu, abordarea constructivistă în educație reclamă un rol determinant pentru elevul cunoscător, pentru strategiile de formare, reconsiderării rolurilor educatorului în clasă. În clasa constructivistă cunoașterea este construită prin participarea directă a elevului, iar profesorul ajută elevul să constate la ce nivel se plasează și unde trebuie să ajungă în procesul său cognitiv [313].

În aria acestor reflecții, este cazul să menționăm că, eminemente, constructul teoretic al postmodernismului ridică numeroase semne de întrebare și suscită numeroase dezbateri. Listarea elementelor specifice ale postmodernismului ar indica: *conduită ludică; alternative, variante; renunțare la limite, granițe; indeterminare; ambivalență; amestecul stilurilor; contestare, rebeliune; mobilitate; efemer, imediat; discontinuitate; descentralizat; fragmentar; toleranță; incertitudine* etc.

Conform lui J. Lyotard, reperele generale ale educației în postmodernitate pot însuma idealul formării competențelor și cel al unui învățământ pragmatic, axat pe performativitate [Apud 109].

Postmodernitatea este condiția umană existențială și socială, în care modernismul și postmodernismul nu se exclud, ci coexistă, după cum susține M. Cărtărescu „Este aproape imposibil să încercăm o definire a postmodernismului fără să ne referim la modernism și, pe de altă parte, să înțelegem în spirit modern modernismul fără să-1 privim dintr-o perspectivă postmodernă” [40, p. 87].

Discutând statutul noțiunii, I. Hassan, după cum menționează M. Cărtărescu, combinând cuvintele *indeterminare* (ambiguitate, discontinuitate, hazard, desființare, descentrare, deconstruire) și *imanență* (intrinsec, lăuntric) ajunge să vorbească de ***indetermanență*** ca noțiune definitorie a culturii, artei și literaturii postmoderne.

Este realmente demonstrat faptul că noile educații: educația pentru mediu, educația pentru societatea informațională globală, educația pentru problematica omului, educația pentru drepturile și libertățile omului, educația pentru problemele lumii contemporane etc. sunt apariții generate de gândirea pedagogică teoretică și practică postmodernă. Iar dovada existenței paradigmei prospective postmoderne, conform opiniei podariene, se află în obiectivele educației prospective: *a învăța să trăiești, a învăța să gândești liber și critic, a învăța să iubești lumea și s-o faci mai umană, a învăța să te desăvârșești în și prin muncă creatoare, a ști să te conduci, să colaborezi, să te adaptezi, să te cultivi, a învăța să privești departe, a analiza în adâncime, a-ți asuma riscuri, a gândi la om, a ști să faci, a ști să devii* [313].

Toate aceste aspecte, în opinia noastră, pot servi ca punct de plecare în selectarea domeniului de referință formativ, care își poate demonstra semnificația pozitivă în contextual abordării eticii. Anticipând, putem să presupunem că în prim plan apare *inteligenta*. Este de reținut că A. Toffler a propus ca soluție pentru învățământul supraindustrial ca acela de adaptare la schimbare. Conform lui A. Toffler, „clasele deschise” reprezintă modalitatea optimă de organizare a învățării școlare. Durata învățării școlare se reduce în favoarea celei extrașcolare, paralele, comunitare. Programele nu vor mai fi structurate ***pe discipline, ci pe probleme***, centre de interese.

Unele funcții ale școlii vor fi transferate asupra părinților și specialiștilor din diferite domenii [Apud 278].

Printr-o sintetizare a incursiunilor în specificul postmodernismului în educație din perspectiva eticii, putem conchide următoarele:

- Postmodernitatea creează un nou tip de învățământ: *pragmatic și axat pe performativitate*, fapt care, la rândul său, reclamă plenar *etica* ca dirigitor corect în schimbarea vectorului.
- Se instituie procesul cunoașterii bazat pe libertatea alegerii. Una din realitățile care își păstrează rolul în noua societate este imaginația. În aceste condiții, sporește considerabil rolul eticii în instituția educației, pentru a nu denatura lucrurile.

Așadar, contextul pune în fața educației probleme serioase de reconcepere și realizare, existând chiar voci care vorbesc despre o „stare critică a pedagogiei” sau despre „criza pedagogiei” [100]. Soluția la această criză ar fi abordarea constructivistă a educației, corelată cu viziunea postmodernistă asupra educației, ca o paradigmă ce câștigă teren tot mai mult în plan pedagogic. Paradigma constructivistă are reale deschideri spre ***anticiparea viitorului***.

În plan educațional, abordarea constructivistă a cunoașterii și învățării își găsește loc în acest context, mai ales pentru rolul acordat *elevului cunoscător*, strategiilor de instruire cu înaltă valoare formativă, reconsiderării rolurilor educatorului în clasă. Argumentele invocate de E. Stan în favoarea unei pedagogii postmoderne sunt: reacția la persistența unor teze întârziate ale modernismului, nevoia reconsiderării abordării științifice a educației și pedagogiei, modificarea rolului profesorului actual, nevoia centrării educației pe elev, reconceperea desfășurării activităților clasice de instruire, aplicarea teoriei constructiviste în învățare, acordarea unei importanțe majore dezvoltării motivației la elevi [185].

Pare rezonabilă și opinia lui H. Siebert, care extinde câmpul pedagogic al cercetărilor teoretice și aplicative de esență postmodernistă și consideră că „paradigma pedagogiei normative și instructive începe să intre în disoluție, pedagogia postmodernă nemaipunând accent pe conținuturi prestabilite, ci pe construirea lor în contexte variate, preluate din realitatea directă, autentică, pe situații organizate care să incite la o învățare constructivistă” [175].

Constatăm că H. Siebert manifestă însă și o atitudine rezervată în ceea ce privește intensificarea aplicării constructivismului în educație. Această atitudine se bazează pe faptul că este nevoie de a diferenția relația postmodernism-constructivism, deoarece postmodernismul pune sub semnul întrebării obiectivitatea științei, iar constructivismul facilitează focalizarea pe înțelegere, pe cum să se rezolve o situație, cum să se raționeze o dezvoltare. În constructivism este central cum să se efectueze operațiile de logică ale problemei sau situației.

Din cele arătate, rezultă faptul că educația postmodernă se axează, în temei, pe dezvoltarea personalității (construcția cognitivă, în principal), care nu se mai poate limita numai la cea organizată instituțional, ci se extinde la implicarea realității autentice (socială, culturală, științifică, spirituală, tehnologică, comunitară) și instrumentelă, mijloacele ei de informare, comunicare, colaborare, intervenție, facilitare, management.

Construirea cunoașterii în general și a celei etice în special depinde și de natura informațiilor, a problemei, a sarcinii de rezolvat: o sarcină care se rezolvă conform unui program reclamă un efort mental mai mic în găsirea soluției, decât una formulată ca ipoteză, situație problematică, ca un conflict cognitiv, care produce o „disonanță cognitivă”. Or, *cunoașterea etică* semnifică posedarea de *cunoștințe sistematice* privind ansamblul de norme ce reglementează comportamentul ființei umane în diverse situații existențiale. Astfel, profesorul trebuie să creeze diverse situații care trebuie să stimuleze mintal elevul, iar elevul trebuie să aibă suficiente reprezentări anterioare, surse din care trebuie să le extragă singur pentru a face operații, relații cât mai variate.

Fără îndoială, toate acestea caracterizează în primul rând orientările mai noi în educație, care, firește, se manifestă într-o măsură mai mare sau mai mică. Diferitele opinii postmoderniste, întemeiate pe activități de rescriere, convertesc interpretarea într-o anumită experiență. De altfel, cercetătorul E. Păun remarcă că „școala contemporană funcționează, în mare măsură, în spațiul deschis și delimitat de paradigma modernității, iar influențele postmoderniste sunt încă timide în practica educativă, chiar dacă sunt resimțite tot mai des indicii teoretice interesate de orientările propuse de postmodernism” [156, p. 13].

După cum am constatat, postmodernismul reprezintă un ansamblu bine încheiat de elemente din diverse orientări. În funcția sa de orientare pedagogică, postmodernismul evidențiază cunoașterea ca produs al interacțiunii dintre ideile și experiențele despre lume și viață și propune ni forme de organizare a cunoașterii, care trebuie să fie funcțională și utilă. ***A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderniste.***

Postulatele curentului *postmodernist* în educație solicită apropierea individului de lumea reală cu contradicțiile și complexitatea ei, cu disfuncțiile, dezechilibrele ei, pentru a găsi soluțiile de contestare și de reclădire optime. Scopul este de a-i ajuta pe elevi să descopere căile de a pune întrebări și de a rezolva problemele. Se pune în valoare exprimarea personală, atitudinea reflexivă și critică, autonomia individului dar și a grupului, stimulând învățarea prin cooperare, pentru a induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare.

Utilitatea este unul din cuvintele cheie în educația postmodernistă, punând în evidență necesitatea aplicării în școală a noilor tehnologii pentru ca să se țină pasul cu continua

transformare socio-economică și cu rapida digitalizare a culturii. Motto-ul politicii postmoderniste este: „Gândește global, acționează local – fără a te încurca în detalii” [156, p. 21].

Încă odată reiterăm că pentru postmodernism sunt caracteristice „căutarea și acceptarea de alternative, variante educaționale, renunțarea la granița între științe, ambivalența, discontinuitate, descentralizare, fragmentare, toleranță, incertitudine, interculturalitate, globalism, indeterminare, imanență, individualism, deconstrucție, umanizarea tehnologiei, promovarea valorilor noi, diversificarea comunicării etc.” [98, p. 28]. Concretizarea în plan educațional a viziunii postmoderniste poate lua forma abordării alternativelor metodologice de predare-învățare-evaluare, a descentralizării decizionale și curriculare, a dezvoltării conduitelor democratice, a comunicării eficiente pe toate planurile, a re tehnologizării învățământului.

Afirmăm mai sus că în postmodernism apare în prim plan inteligența. Dacă revenim la această idee, atunci trebuie să precizăm că autorul lucrării despre inteligența emoțională, D. Goleman, în capitolul dedicat rolului școlii în dezvoltarea inteligenței emoționale, afirmă că „școala devine un loc în care copiii sunt crescuți învățând lecțiile de bază pentru viață, pe care alt fel nu ar avea unde să le primească” [Ibidem, p. 15]. Se afirmă astfel o altă consecință a postmodernizării școlii, faptul că activitatea didactică trebuie să dezvolte dimensiunea afectivă și etică a personalității umane.

Temerea privind o potențială dezumanizare a lumii ca rezultat al progresului tehnic a fost exprimată încă în 1996 în rapoartele UNESCO privind educația, astfel Raportul Delors [72], la care am făcut referire anterior, privind spre viitorul educației, arată că, în prezent, creșterea economică generală nu mai poate fi considerată mijlocul ideal de reconciliere a progresului material cu echitatea, cu respectul pentru condiția umană și pentru natură. Se poate afirma, în termeni economici și sociali, că **progresul** a adus cu sine **sentimentul deziluziei**, ce poate fi înțeles dacă ținem seama de creșterea șomajului, a numărului persoanelor marginalizate, de dezvoltare inegală a diferitelor țări, de pericolele în care se află mediul înconjurător. Înțelegerea implicațiilor unor asemenea fenomene constituie una dintre provocările intelectuale și politice majore ale secolului XXI. Pe fondul creșterii interdependenței dintre oameni și al globalizării problemelor, se pune *problema să învățăm să trăim împreună*, începând cu învățarea participării în comunitățile cărora le aparținem. Raportul Delors are curajul să afirme că presiunile exercitate de competiția economică și politică i-au determinat pe mulți dintre cei aflați într-o poziție de decizie *să piardă din vedere misiunea pe care o au*, și anume să ofere fiecăruia mijloace pentru a profita la maximum de ocazia care i se oferă. Aceasta a condus la regândirea și actualizarea conceptului de educație permanentă, pentru a pune în acord **trei factori: spiritul concurențial, care constituie stimulentele; cooperarea, care conferă forța; solidaritatea, care unește**. În cele din urmă, tensiunea dintre spiritual și material: deseori fără să-și dea seama și fără să exprime acest lucru,

lumea tânjește după un ideal și după valori pe care le calificăm drept „morale” [Apud 15]. Educația are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al eticii, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, **să își depășească propriile limite**. Nu este exagerată aprecierea că viitorul omenirii depinde de aceasta.

Istoria societății relevă faptul că, dintotdeauna, oamenii s-au confruntat cu diferite forme ale constrângerii și au aspirat mereu la tot mai multă libertate [15, p. 137]. Am analizat anterior cum pe fondul experienței constrângerilor și a libertății s-au configurat modalitățile în care comportamentul și acțiunile omului au putut fi apreciate sau dezaprobat. Este de remarcat faptul că tocmai în aria libertății, adică în aria alegerilor umane, s-au format regulile și normele care sunt necesare funcționării normale a relațiilor umane și sociale în aspect etic. Într-adevăr, funcționalitatea relațiilor dintre oameni își are drept temei normele pe care societatea le stabilește, însă, în lipsa acestora, oamenii trebuie să-și stabilească singuri modul de comportare și de acțiune.

Privind evoluția reflecției etice, L. Ferry este de părere că istoria eticii cuprinde **trei vârste, și anume: excelența, meritul și autenticitatea**. Excelența este înțeleasă „ca perfecțiune, adică realizare, pentru fiecare ființă, a ceea ce constituie natura sa și îi indică prin aceasta funcția. Excelența caracterizează viziunea morală a grecilor antici, viziune întemeiată pe o ordine a lumii, respectiv pe o cosmologie naturală. Epoca modernă aduce însă un nou înțeles subiectivității, iar omul este privit ca o ființă perfectibilă și liberă față de diversele determinări.

De această dată activitatea virtuoasă trebuie să-și găsească reperele de urmat nu în afară, ci în interiorul subiectului, în *autonomia sa*. Desigur, în discuție este problema scopurilor pe care omul le are și a limitelor în ceea ce el întreprinde. Într-adevăr acolo unde etica anticilor pleca de la o reflexie asupra finalității naturale a omului, etica modernilor începe printr-o teorie a „bunavoinței”, a voinței libere și autonome” [78, p. 317].

De asemenea este prezentă înțelegerea după care ideea de virtute este strâns legată de ideea de **merit și efort**. A acționa moral înseamnă a acționa în numele altruismului și împotriva intereselor egoiste. Moralitatea este deplină atunci când orice acțiune are loc din respectul pur pentru lege și nu din interes, și, în această caracteristică, Kant, după cum am subliniat deja, vede distincția între legalitate și moralitate. Privind viziunea morală modernă, L. Ferry subliniază că ne aflăm la antipodii ideii de excelență: suntem departe de ideea că virtutea constă în perfecționarea însușirilor naturale, în împlinirea unei funcții conforme cu natura specifică a omului; la moderni ea devine lupta împotriva naturalității din noi, capacitatea de a rezista înclinațiilor noastre egoiste [Ibidem, p. 321].

În perioada modernă, ideea de merit duce la conceptul moral al datoriei, iar regulile iau forma unor imperative, deci respectarea lor înseamnă a face ceea ce trebuie, ceea ce se cere.

Acțiunea virtuoasă are drept obiectiv realizarea binelui comun, acesta „este ceea ce exprimă, în felul său, doctrina kantiană a imperativelor, cu cele trei niveluri ale sale: îndemânare, prudență și moralitate” [Ibidem, p. 322].

Astăzi, pe fondul afirmării deosebite a individualismului, **dominanta moralității este autenticitatea**, caracterizată prin efortul manifest de împlinire și exprimare a personalității. Această deschidere însă nu anulează constrângerile spirituale care autolimitează ființa umană. Acceptarea limitelor de către om are loc însă pe fondul înțelegerii lor, în care, desigur, întemeierea rațională ocupă un loc important. Ceea ce este vizibil în timpurile noastre „... este faptul că cele trei vârste ale eticii, care apăreau totuși antitetice, nu se anulează una pe cealaltă: exigența de autenticitate nu implică o retragere totală și definitivă a principiilor de excelență sau de merit. Dimpotrivă, asistăm astăzi la o revenire a principiului de excelență în interiorul universului democratic, în timp ce principiul meritocratic nu a încetat niciodată cu adevărat să acționeze” [78, p. 327].

Revenind la traseul evolutiv al fenomenului moral, este de observat că elementele sale specifice, în articularea lor existențială și funcțională, au cunoscut diferite accente în funcție de situațiile istorice ale societății, situații care au pus, de fiecare dată în altă lumină, opoziția dintre individ și societate. Astăzi, avându-se în vedere complexitatea relațiilor umane, a acțiunilor pe care le întreprinde omul și societatea, problema raportului dintre libertate și răspundere își pune amprenta asupra întregii normativități sociale. Dificultatea respectării normelor morale și a întemeierii actului de evaluare pun în discuție problema alegerii criteriilor de apreciere.

Pentru a face ceea ce trebuie, ceea ce este bine, persoanele trebuie să respecte normele impuse de comunitate, însă pentru aceasta ei trebuie să aleagă. Epoca contemporană pune un mai mare accent pe subiectivitatea individului, respectiv pe libertatea sa, din care motiv mulți autori sunt de părere că **astăzi avem de-a face cu o perioadă postmodernă în etică, caracterizată prin aceea că ambivalența este condiția esențială a moralității**.

În acest sens, Z. Bauman subliniază următoarele: „ceea ce rezultă este că nu se poate garanta comportamentul moral nici prin contexte ale acțiunii umane mai bine concepute, nici prin motive ale acțiunii umane mai bine gândite. Trebuie să învățăm cum să trăim fără asemenea garanții și cu conștiința faptului că ele nu ni se vor oferi niciodată...” [15].

Fenomenele morale au o natură și o determinare complexă, de aceea manifestarea lor nu poate fi reprezentată sub forma unei regularități previzibile. În cadrul relației omului cu ceilalți are loc un impact între două planuri, și anume: planul autonomiei individuale unde ființează impulsul moral și planul socialului guvernat de prezența legii. Moralitatea implică răspunderea și responsabilitatea unei persoane față de celelalte, iar **autonomia reprezintă sediul funcționării conștiinței morale de sine**, și, prin urmare, temeiul atitudinii morale. Simpla conformare, respectiv

învățarea regulilor de conduită, nu duce în mod automat la un comportament moral al elevilor, și, în legătură cu acest aspect, trebuie să avem în vedere modul diferit în care acționează normativitatea morală față de cea bazată pe autoritatea legii. Acționând într-un orizont de ambivalență, opțiunile eului moral sunt contradictorii, însă orice acțiune inițiată, care să premerge orice acțiune reală, trebuie să aibă ca **vector principal responsabilitatea**.

Experiența socială dovedește că virtuțile eului moral pot fi modelate și valorificate prin mecanismele socio-culturale ale societății, proces care este posibil prin afirmarea și susținerea unei table de valori clare, care să stimuleze justiția socială, cinstea, corectitudinea și creativitatea. Realitatea constituirii eului moral și a eului social cuprinde o dinamică și o determinare deosebit de complexă. Astfel, orizontul de ființare al eului moral are loc sub semnul răspunderii și al ambivalenței; ***eu moral înseamnă existență, singularitate, acțiune și influență***. Eul social are ca spațiu de constituire cerința impunerii autoritare a legii. Omul prin natura sa de ființă socială, pentru a putea coexista cu ceilalți, trebuie să învețe și să respecte normele pe care societatea le impune. Astăzi, mai mult ca oricând, spațiul interuman iriază deschideri și transmite informații greu de descifrat. Relațiile umane au în vedere lucruri, obiecte, acțiuni, comportamente etc., însă toate problemele apărute se soluționează la nivel uman.

Se pare că ceea ce trebuie, ceea ce este dezirabil, ceea ce este mai bine, este cu atât mai greu de îndeplinit. Este și cazul principiilor, valorilor și normelor morale care, deși au fundamente simple, elementare, ele sunt încălcate de cele mai multe ori. Poate că terenul cel mai complex și mai dificil prin care cultura dă ființă formelor de civilizație se află în această interpenetrare între sfera de acțiune a moralei cu sfera biologic-existențială și socială a ființei umane. Pulsioni diferite, cu accente mai mari sau mai mici din cele două sfere acționează în diferite etape prin care trece societatea. Datorită complexității determinării relațiilor umane, eul nostru este bântuit de incertitudine morală pentru tot ce întreprindem, și aceasta, deoarece, chiar și atunci când respectăm regulile și normele etice, consecințele acțiunilor noastre nu ne înlătură răspunderea pe care o avem.

În centrul reflecției etice sunt puse mereu în discuție cele două planuri ale realității, și anume, realitatea individului cu dorințele, interesele, planurile și așteptările sale și cel al grupurilor, macrogrupurilor ori a societății privită ca un tot.

După cum am menționat anterior, orizontul de semnificație pe care îl are moralitatea își găsește temeiul și explicația în raportul dintre constrângere și libertate, societatea neputând exercita un control total după cum nu poate admite o libertate absolută. Determinarea morală este autodeterminare, întrucât vine din propria alegere a subiectului, însă determinarea juridică este una exterioară și se realizează prin autoritatea legii. Capacitatea morală se verifică în măsura în care acesta ține seama de situațiile concrete, în care acționează și nu după principii abstracte.

Reluăm aici pe scurt aceste argumente, în intenția că ele dau o idee despre una din posibilitățile existente în vederea configurării unei reconstrucții pedagogice a eticii, care să țină seama de legătura dintre ipostazele realității fenomenale care este etica, dat fiind faptul că, după cum am încercat să arătăm anterior, probleme eticiise dovedesc a fi foarte diverse și complexe. Este lucru general cunoscut că prin educație ne formăm anumite convingeri, sentimente și deprinderi; acestea au rezonanță în subiectivitatea noastră chiar dacă situațiile concrete în care acționăm s-au schimbat, de aceea e nevoie de o altă opțiune pentru a ne adapta la noile situații. Experiența umană arată că binele și răul sunt legate de loc și timp, că în actele de apreciere există criterii diferite. Privind relațiile dintre oameni și societate, dintre oameni și stat, experiența arată că există o permanentă tendință de universalizare a unor reguli. Dacă în secolul al XVIII-lea se consideră că baza moralității constă în folosirea rațiunii, în amor propriu ori în cunoașterea corespunzătoare a interesului, în epoca contemporană se pune un accent deosebit pe **subiectivitatea omului**.

În *reflecția etică* contemporană se consideră că până acum s-a pus un accent prea mare pe latura rațională, respectiv pe regulile și normele prescrise de rațiune și s-a neglijat latura subiectivă, creatoare a omului. Întrucât incertitudinea morală planează asupra a tot ce întreprinde subiectul și pentru a se apăra interesele societății, accentul a început să fie pus pe lege, **bazele moralității, în felul acesta supunându-se autorității legii**: „Bazele mult căutate au fost, de regulă, concepute după chipul și asemănarea autorității legale îndreptățite să se pronunțe oficial asupra statutului legal al persoanelor și asupra acțiunilor, o autoritate deținătoare a puterii de a decide ce e bine și ce e rău într-un caz și de a separa actele aprobate de cele dezaprobat” [15].

Legat de aceste aspecte, trebuie să observăm că astăzi problemele născute în câmpul moralității se explică prin transformările pe care le cunoaște societatea, transformări determinate de cauze economice și politice, toate acestea impunând necesitatea unei susțineri ferme a valorilor și a unor criterii corecte de evaluare. În practica educațională, numai acest demers de stimulare a valorilor și de protecție a lor reprezintă treptat și pe termen lung calea spre normalitate a ființei sociale și a acțiunilor sale. Alături de celelalte valori, valorile morale întruchipate în acțiuni și fapte reprezintă măsura de civilizație de care oamenii sunt în stare și față de care trebuie să existe o *maximă răspundere și responsabilitate*.

În felul acesta, intenția noastră principală este de a aduce în prim plan o gamă largă de posibilități interpretative în dimensiunea lor educațională, creditate prin prisma eticii.

4.2. Direcția reconstrucției eticii în instituția educației

Pentru a crea un instrument nou, capabil de prestație, revenind la ideile formulate anterior, trebuie să amintim că un conținut filosofic și științific al eticii își găsește argumentare în sistemul de valori, concepții, norme morale, idealuri, sisteme filosofice. În literatură se atestă mai multe ghiduri pentru un comportament etic, pe care managerii și cadrele didactice le pot utiliza în procesul educațional. Aceste ghiduri clarifică atitudini, acțiuni, justifică logica în gândire și desfășurarea ideilor, astfel încât să se poată evalua decizia luată, dacă este în conformitate cu normele de etică și cu propriile valori.

După cum am menționat anterior, pentru a realiza educația morală, un cadru didactic trebuie să fie el însuși un model al conduitei morale, deoarece dascălul nu este numai o sursă de informație, ci este cel care stabilește o relație umană cu clasa de elevi [135]. Nu se poate discuta despre principialitate, dreptate, umanism și corectitudine atâta timp cât dascălul face discriminări și nu este obiectiv. Nu poți să ții o prelegere despre etica profesională atâta timp cât, ca dascăl, nu respecți propria etică profesională. O bună cunoaștere a elevilor și o conduită morală exemplară a dascălului asigură o bună relație socio-afectivă între aceștia, relație care are ca rezultat un efect stimulat în procesul educațional. Orice cadru didactic trebuie să conducă elevul spre cunoașterea specificului unei profesii și condițiile de muncă ale acesteia.

În ultimul timp a început să se afirme o **abordare nouă** în ceea ce privește tehnicile modificărilor de comportament, numită **eco-behavioristă**, care încearcă să releve necesitatea de a studia mediul în care se produce comportamentul, contextul acestuia. Analiza contextului facilitează înțelegerea complexității interacțiunilor dintre motivația internă a elevilor (nevoia de atenție) și factorii externi (inclusiv motivația externă); se poate înțelege astfel mai ușor modul în care sunt formați elevii, comportamentul acestora, precum și posibilitățile pe care le au profesorii de a-i susține prin propriul lor comportament.

Abordarea eco-behavioristă se întemeiază pe următoarele principii:

- Comportamentul este determinat de modul în care elevul interpretează orice situație din care face parte.
- De obicei există mai multe moduri valide de a interpreta situația respectivă.
- Dacă interpretarea se schimbă, se va schimba și comportamentul.
- Schimbarea de comportament va influența percepția și comportamentul celorlalți participanți la o situație dată [Apud 185].

Un efort interesant în direcția integrării autolegiferării morale în abordarea eticii pune în lumină faptul că imperativele morale sunt, până la urmă, deductibile din *valorile* noastre morale. *Faptele* demonstrează că oamenii se comportă moral deoarece se conformează pur și simplu

modelelor de conduită ce sunt validate prin consens social și de ordin personal. De asemenea, s-a dedus că comportamentul conform cu regulile se obiectează printr-o „voce lăuntrică”.

Am dedus în analizele anterioare că etica prescrie ceea ce oricine ar trebui să facă ori să nu facă din punct de vedere moral. Nu trebuie să acceptăm ideea că în materie de etică se pricep toți, deoarece exista diferite niveluri de *competență etică*. S-a reliefat ideea că moralitatea nu aparține tuturor în egală măsură și, dacă dorim să înțelegem *gândirea etică*, trebuie să luăm drept exemple revelatoare acele persoane care au ajuns cel mai departe pe calea dezvoltării lor morale.

Poziția lui Socrate era, după cum am dedus anterior, cât se poate de clară în domeniul eticii: etica ne spune ce trebuie să facem, iar cunoașterea binelui poate fi învățată. Majoritatea cercetătorilor îi dau astăzi dreptate lui Socrate.

Trecând în revistă ideile formulate, constatăm un șir de idei revelatorii privind educația în școală, în special la nivelul de vârstă în care tinerii trec prin modificări dramatice ale strategiilor prin care caută să soluționeze problemele lor etice. Aceste modificări sunt legate de anumite schimbări de percepție socială și de rolurile sociale pe care și le asumă. Încercările educaționale de a spori procesul de abordare a problemelor morale și maturitatea judecății etice pot avea rezultate măsurabile.

În acest context, L. Kohlberg a constatat că abilitatea unei persoane de a rezolva problemele morale nu se dobândește dintr-o dată. Așa cum există stadii de creștere în dezvoltarea somatică, tot astfel *capacitatea de gândire etică* și discernământul moral se dezvoltă la rândul lor stadal [238, p. 37]:

- „Primul stadiu este *heteronomia supunerii față de autoritate*, perfect normală în cazul copilului și preadolescentului care ascultă de ceea ce îi spun părinții, bucurându-se de răsplata acestora pentru buna purtare și temându-se de pedeapsa cuvenită relei purtări. Trebuie să menționăm că atât pentru ei, cât mai ales pentru societate, destul de mulți rămân toată viața la un stadiu infantil, neputându-și reprima pornirile egocentrice și antisociale decât tentați de o recompensă ori de frica unor sancțiuni aspre.
- În stadiul următor, *heteronomia mimetică* sau *acomodantă*, specific adolescenței, indivizii se răzvrătesc împotriva prohibițiilor impuse de către cei maturi, contestă valorile în care cred aceștia, dar pun în locul lor ceea ce reprezintă canonul normativ și axiologic al anturajului de aceeași vârstă, asumat în mod destul de necritic, numai din dorința de a fi acceptați de către ceilalți, de a se identifica cât mai deplin cu o anumită comunitate de aceeași condiție. Acești oameni definesc binele și răul referindu-se la opiniile populare sau la prescripțiile juridice, nu morale” [238, p. 75].

Trebuie să discutăm aici faptul că nu atât de mulți indivizi ajung până la ***autonomia propriei conștiințe***, capabilă de autolegiferare. Un șir de factori stimulează dezvoltarea conștiinței

morale. L. Kohlberg a descoperit că unul dintre factorii cruciali este educația. El a constatat că subiecții experimentelor sale care au urmat cursuri de etică, astfel orientate încât să-i provoace a privi problemele morale dintr-un punct de vedere universal, au avut tendința să urce mai rapid spre nivelurile superioare de *competență morală*.

Prin urmare, putem afirma că moralitatea ca autolegiferare universală și obiectivă nu este întotdeauna prezentă și manifestă în comportamentul tuturor, deoarece nu toți oamenii ating același nivel de competență etică. Atingerea celui mai înalt nivel nu este rezultatul unui dat înăscut, ci urmarea *eforturilor proprii de învățare, educație și exercițiu*. În viața morală trebuie să gândim și să acționăm. Prea adesea, gândim bine, dar ne purtăm rău, știm ce trebuie să facem, însă nu îi dăm ascultare rațiunii și ne lăsăm conduși de sentimente, dorințe, obiceiuri sau instincte. ***Comportamentul moral cere ca rațiunea să controleze voința***, ceea ce se dobândește nu atât prin învățătură, ci prin practică, prin exercițiu. Acțiunea interferează cu sentimentele, dorințele și interesele, ceea ce duce la ideea greșită că fundamentele conștiinței morale trebuie căutate nu în claritatea și stringența rațiunii, ci în diferiți factori psihologici. Conștiința morală – ca instanță de autolegiferare universală și obiectivă – trebuie definită exclusiv ca rațiune morală, capabilă să furnizeze cunoașterea binelui și a răului, chiar dacă această cunoștință nu este întotdeauna suficientă pentru a ne determina să acționăm de fiecare dată așa cum ar trebui. Prin urmare, *conștiința morală este o rațiune etică*.

Prin urmare, *competența etică este o capacitate de selecție, combinare, reutilizare a cunoștințelor etice, valorilor și atitudinilor etice în scopul rezolvării de probleme etice într-un mod favorabil unor anumite criterii*.

Formarea unui pedagog modern este reclamată imperioasă în societatea actuală, acesta dând dovadă de respect reciproc, obiectivitate, gândire critică, structurarea unui dialog constructiv. Pentru a decide ce anume ar trebui să facă în situațiile de comportament moral, pedagogul trebuie să clarifice criteriile de evaluare ale unei acțiuni morale. Este clar că o observare atentă și o explicare a comportamentului elevilor confrunțați cu o anumită situație problematică este utilă pentru a înțelege mecanismele psihologice și sociale care influențează acțiunile celorlalți elevi.

În măsura în care alege să decidă, pentru fiecare problemă cu care se confruntă, care soluție alternativă conduce la o stare de fapt mai bună, pedagogul are de-a face cu perspectiva denumită ***„utilitarismul acțiunii”*** („*act-utilitarianism*”). Dar poate adopta anumite reguli de decizie și de acțiune, a căror respectare permite obținerea efectelor celor mai bune în cele mai multe cazuri. Mai există și ***„utilitarismul regulii”*** („*rule-utilitarianism*”). Conform acestei perspective, pedagogul este dator să respecte reguli morale în luarea deciziilor – iar regulile valoroase și relevante sunt cele care conduc la cele mai bune rezultate, pentru elevi, în majoritatea situațiilor de acel tip [*Ibidem*].

Următorul tip de perspectivă etică este cea **deontologică**, pornind de la filosofia lui Im. Kant. Conform cu aceasta, există anumite principii etice care nu pot fi încălcate cu nici un preț, nici măcar atunci când respectarea lor ne-ar fi foarte defavorabilă. Există valori morale care trebuie respectate cu orice preț, și există limite absolute impuse asupra acțiunilor noastre. Desigur, este inevitabil ca uneori să ne folosim de alți oameni ca mijloace pentru a ne atinge scopurile – dar acest imperativ ne atrage atenția că nu ne putem folosi de oameni **numai** ca mijloc.

Prin urmare, după cum am ilustrat în prezenta lucrare, paragraful 1.2. *Instituția educației și problemele ei la începutul secolului XXI*, când vorbim de **instituția educației**, avem în vedere că acest domeniu este pus sub control social și reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv.

În felul acesta, **beneficiile** instituționalizării educației constau în faptul că *pot fi prevăzute* anumite activități, fapt care eliberează actorii educației de tensiunea „căutării” și, de asemenea, se economisește timp și efort pentru luarea și aplicarea unor „acțiuni de-a gata”. Instituția educației există indiferent dacă place acest lucru sau nu, ea are un caracter durabil și o mare putere asupra fiecăruia care face parte din ea atât prin ea însăși, cât și prin *mecanismele sale de control*.

Instituția educației este **legitimată**, adică este justificată și explicată prin percepția socială a fenomenului educației, operabilă din diferite perspective istorice: educația ca efect, în baza modelului propus de societate; educația ca proces, dezvoltându-se resursele interne ale personalității; educația ca o activitate complexă de formare-dezvoltare a personalității, conform unor finalități pedagogice; educația ca produs al activității, adaptabil la cerințele societății.

Instituția educației implică **un șir de repere metodologice**: operaționalizarea reperului metodologic de ordin social permite definirea priorității a educației ca produs; operaționalizarea reperului metodologic de ordin psihologic, permite definirea priorității a educației ca proces; operaționalizarea reperelor metodologice de ordin epistemologic, permite analiza educației simultan ca produs și ca proces, realizat integral în cadrul unei activități psihosociale cu funcție și structură specifică, deschisă modernizării.

Deși deconstrucționismul, după cum am menționat anterior, este una din caracteristicile postmodernismului, nu am găsit oportun să mergem anume pe această caracteristică, care prevede ca inițială deconstrucția și doar mai apoi construcția, ci am pornit de la o teorie care cadrează cu reconstrucționismul, ca o orientare de promovare a noului.

Deconstrucționismul, care presupune demontarea sau ruinarea construcțiilor unei entități, prin evidențierea premiselor și contradicțiilor acesteia, cu scopul de a depăși anumite construcții teoretice și a le reciti și valorifica din perspectivă postmodernă, se axează pe aspectul negativ

„demontare, distrugere”, pe când *reconstrucția* se bazează pe aspect pozitiv „construire din nou”, adică nu distrugere, ci și creare din nou, și de multe ori mai bună.

Ideea reconstruirii vine din creștinism [321] cu dezbaterile privind reconstrucționismul creștin, care datează din anii 1960-1970, când au fost publicate sau au fost recunoscute lucrările publicate de R. J. Rushdoony, care a asigurat *fundamentul sociologic și teologic al acestei mișcări*. Acesta a fost puternic influențat de filosoful și teologul olandez C. V. Til, care, deși nu a fost niciodată afiliat reconstrucționismului, este, în anumite sensuri, un antemergător al acestui proiect, de la care a preluat ideea că neutralitatea în filosofie, educație, politică, istoriografie și știință este un mit. V. Til era, de fapt, asemenea unui „expert în demolări”: el punea explozibil la baza oricărui edificiu modern pe care îl identifica, iar apoi, prin cărți și cursuri predate, le detona, rând pe rând. Demersul de reconstrucție a societății, după dărâmarea din temelii a edificiilor seculare „periculoase”, a fost asumat de Rushdoony, care a considerat că este nevoie de mai mult decât de dezaprobarea secularismului, și anume de o reconstruire a societății pe baze durabile.

Dezvoltarea educației a avut dintotdeauna o contribuție importantă și la dezvoltarea unei teorii generale în ceea ce privește formarea și distribuirea ideilor în societatea actuală. În societățile în care nu există un control centralizat, există deseori lupte între diferite grupări politice, economice, publice și private asupra ideilor și valorilor ce vor fi transmise publicului. După cum cunoaștem, principalele orientări pe care aceste grupări le-au promovat în domeniul educației de-a lungul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea sunt *pragmatismul* și *școala progresivistă*, *educația umanistă*, *meliorismul social* și, cu cea mai mare răspândire, *educația pentru eficiența socială*. Modul în care aceste orientări au influențat evoluția sistemului educațional american, de exemplu, este unul cât se poate de complex și de dinamic [Apud 255].

Progresivismul, parte constitutivă a *educației noi*, având la bază pragmatismul, a constituit o revoluție în educația americană cu o specificitate marcantă, dacă avem în vedere faptul că acesta din urmă este un curent filosofic de sorginte americană. El a apărut ca o reacție la școala tradițională, în vederea îndeplinirii dezideratului de racordare a învățământului la noile realități impuse de dezvoltarea societății. Progresivismul a fost întemeiat pe teoria pedagogică a lui J. Dewey. Conceptul central al filosofiei sale l-a reprezentat experiența, care constituia interacțiunea organismului cu mediul și în cadrul căreia s-au distins două elemente de bază: *acțiunea și cunoașterea*. Pragmatismul a afirmat cu pregnanță natura duală a omului, biologică și socială, schimbările și permanența, relativitatea valorilor, inteligența critică ca valoare de necontestat pentru conduita umană. Întemeiată pe acest concept filosofic, teoria educațională progresivistă a însemnat o revoluție coperniciană în domeniul pedagogic, promovând *școala axată pe copil* [Ibidem].

Acuzat de antiintellectualism și de accentul pus pe situații locale desfășurate în prezent, au apărut o serie de *reacții față de progresivism*, el fiind supus unor critici severe din partea unor orientări pedagogice antiprogresiviste: curente de sorginte umanistă (esențialismul, perenialismul) și **reconstrucționismul**. *Esențialiștii* considerau că principalul scop al școlii este pregătirea intelectuală a tinerilor, prin transmiterea moștenirii culturale. *Perenialismul* aduce argumente în sprijinul ideii că trăsătura fundamentală a lumii nu este schimbarea, ci **permanența**, iar educația trebuie să se desfășoare în conformitate cu natura umană. **Reconstrucționismul** solicită școlii să-și asume *responsabilitatea construirii unei ordini sociale* în cadrul democratic.

Reconstructivismul stă la bazele **meliorismului social**, iar sub impulsul dezvoltării economice și tehnologice s-a dezvoltat educația pentru eficiența socială, care utilizează *în cadrul cercetării experimentale tehnicile moderne ale statisticii matematice, iar în domeniul didactic instruirea programată, operaționalizarea obiectivelor, proiectarea pedagogică și testarea standardizată*.

Educația umanistă sprijină idealul individualismului, ajutând elevii să se autodescopere, neîncercând să îi formeze după modele prestabilite. Umanismul se concentrează asupra dezvoltării conceptului de sine al copilului. Dacă copilul se simte bine cu el însuși este un început pozitiv. A te simți bine cu tine însuși implică cunoașterea punctelor slabe și a punctelor puternice și credința în capacitatea de perfecționare. *Învățarea nu este un scop în sine. Este o modalitate de a progresa spre vârful piramidei, o posibilitate de dezvoltare*. Un copil învață deoarece are o motivație interioară și recompensa sa este dată de senzația că a achiziționat ceea ce a învățat. Profesorii trebuie să acorde mai multă atenție motivației și **orientărilor afective**. Intențiile, scopurile, credințele influențează modul de gândire al elevilor. Prin stimularea alegerii, promovarea noutăților, a fanteziilor și surprizelor, profesorii pot crea personalități complexe interesate de problemele semenilor lor, dar care în același timp își urmează propriile visuri și idealuri, fără a urma traiectorii prestabilite.

Unele acuzații pot fi aduse umaniștilor, care dau o mare importanță metodelor, tehnicilor, experimentelor, neacordând atenția **cuvenită consecințelor acestora asupra elevilor**. Umaniștii neglijează efectele programelor lor pe termen lung. Dacă și-ar aplica metodele la o scară mai largă, ar observa că practicile de încărcare emoțională (creșterea subiectivității și întâlnirile de grup) pot fi din punct de vedere emoțional și psihologic dăunătoare unor elevi. Există o teamă printre părinți față de educația umanistă care, schimbând atitudinile, comportamentul și valorile prin promovarea deciziilor deschise, ar putea constitui o deviere periculoasă. Deși ei consideră că promovează o educație ce se adresează fiecărui individ, elevii stau în aceeași sală de clasă și sunt expuși acelorași stimuli. Social-melioriștii îi acuză că acordă o importanță prea mare individului și cred că umaniștii ar trebui să fie mai responsabili față de necesitățile întregii societăți.

Ei consideră că noile tehnici umaniste de a-i implica pe cei ce învață și sentimentele lor în procesul de predare și învățare nu sunt suficiente fără extinderea obiectului educației de la studierea sinelui la socializare. *Social-melioriștii se folosesc de succesul umaniștilor în creșterea puterii personale a elevului și de importanța acordată vieții emoționale, utilizând conștientizarea de sine pentru a dezvolta conștiința critică față de tiparele sociale.*

Meliorismul social reflectă mișcarea de reformă în cadrul educației. Se dorește ca educația să aducă schimbarea și îmbunătățirea socială, considerând că *societatea necesită să fie schimbată și elevii trebuie să plănuiască și să implementeze modalități pentru a o schimba.* În viziunea melioriștilor sociali, *educația trebuie să aibă drept obiective creșterea standardului social și producerea schimbărilor sociale.* În acest sens, sunt prevăzute cursuri pentru fiecare problemă socială nou apărută. Aceasta presupune ca elevilor să li se predea despre schimbările economice și politice, despre conviețuirea în societatea modernă și democratică, despre combaterea sărăciei și despre probleme de interes social cum ar fi alcoolismul, abuzul de droguri, despre diversitate, toleranță și pluralism.

Ilustrativă, în acest sens, a fost apariția **reconstrucționismului, ca primă etapă a meliorismului social**, apărut în urmă ca o reacție împotriva progresivismului. *Reconstrucționiștii și-au asumat sarcina unor transformări sociale, prin intermediul instituției școlare.* Reconstrucționismul propune o programă de educație generală și integrată și o tehnică didactică orientată euristic. Idealul cel mai important al reconstrucționismului rămâne *implicarea socială a tinerei generații în cadrul democrației, de aceea educația pentru a deveni un bun cetățean într-o societate democratică, devine prioritară pentru social-melioriști.*

Dincolo de *meliorismul social*, care dorește ca educația să aducă schimbarea și îmbunătățirea socială, și de educația multiculturală, care constituie una din cele mai importante modalități de realizare a acestui deziderat, un rol important în fundamentarea politicilor educaționale l-au jucat mediul socio-politic și cel de afaceri, care au acționat în vederea **eficientizării sociale a educației.**

Pentru a avea o imagine cât mai elocventă asupra modului în care educația axată pe formarea unei cariere este corelată cu piața muncii, prezentarea tendințelor populației școlare, a mobilității sociale și a fenomenului de inflație educațională, ca rezultat al neconcordanței dintre cerințele pieței și oferta educațională, au fost de mare relevanță.

Plasând elevii în mijlocul procesului de învățământ, li se dă posibilitatea să învețe ce este relevant pentru ei, într-un mod caracteristic fiecăruia. Este vorba de o învățare activă și nu de una pasivă. Accentul se pune pe o înțelegere profundă, responsabilitatea elevului fiind mult crescută. O astfel de învățare conferă autonomie acestuia din urmă și presupune o relație de interdependență

între profesor și elev, respect reciproc și o abordare reflexivă a procesului de învățare atât din partea elevului cât și din partea profesorului [94, p. 29].

Așadar, interpreții nu pot înțelege conținutul semantic al unui text dacă nu-și explică ei înșiși temeiurile pe care autorul ar fi putut să le prezinte eventual în situația inițială. Nu e însă același lucru dacă temeiurile sunt raționale sau doar sunt considerate a fi raționale - fie ele temeiuri pentru afirmarea unor fapte, pentru recomandarea unor norme și valori sau pentru exprimarea dorințelor și sentimentelor. Interpreții nu pot de aceea să-și prezinte și să înțeleagă ei înșiși asemenea temeiuri, fără ca, cel puțin implicit, să le judece ca temeiuri, adică fără să ia o poziție, pozitivă sau negativă, față de ele. Interpreții lasă probabil deschise anumite pretenții de valabilitate și se decid să considere că la anumite întrebări nu s-a răspuns așa cum a răspuns autorul; aceste întrebări sunt lăsate în continuare ca probleme deschise. Într-un anumit sens, toate interpretările sunt *raționale*.

Când e vorba de înțelegere, iar aceasta implică tocmai evaluarea temeiurilor, interpreții nu pot face altceva decât să revendice niște standarde de raționalitate, așadar niște standarde pe care le consideră obligatorii pentru toate părțile aflate în joc, inclusiv autorul și contemporanii săi. O asemenea referire normală și implicită la standardul de raționalitate presupus universal nu este, desigur, o dovadă pentru raționalitatea standardului presupus nici chiar atunci când e într-o oarecare măsură inevitabilă pentru interpreții devotați și obsedați de înțelegere. Însă intuiția fundamentală a oricărui vorbitor competent, că pretențiile sale de adevăr, corectitudine normativă și autenticitate trebuie să fie universale, adică acceptabile pentru toți în anumite condiții, oferă întotdeauna prilejul de a arunca o scurtă privire asupra analizei formal-pragmatice care s-a concentrat pe condițiile de valabilitate universale și necesare ale realizărilor și exprimărilor simbolice. Este vorba aici la *reconstrucțiile raționale*, proprii lui „*a ști cum*”, aparținând subiecților capabili de vorbire și acțiune, despre care se crede că sunt în stare să producă exprimări valabile, și care se cred ei înșiși în stare să deosebească, cel puțin intuitiv, între expresii valide și expresii nevalide. Acesta este domeniul disciplinelor precum logica și metamatematica, teoria cunoașterii și teoria științei, *al eticii* și al teoriei acțiunii, al esteticii, al teoriei argumentării ș.a.m.d. Toate aceste discipline au în comun scopul *de a oferi o explicație a cunoașterii preștiințifice și a dominării intuitive a sistemului de reguli ce stau la baza creării și judecării realizărilor și exprimărilor simbolice*, fiind vorba de procedeele de obținere corectă a unei concluzii, de argumente bune, anticipări, explicații și descrieri convingătoare, acte reușite de vorbire, acțiuni instrumentale eficiente, evaluări adecvate, mărturisiri autentice [94, p. 36-37].

De aici putem deduce, de rând cu autorul, că, atâta vreme cât *reconstrucțiile raționale* în educație explică condițiile de validitate ale entităților, ele pot explica și alte cazuri și pot dobândi prin această autoritate indirect legislativă chiar și o funcție *critică*. În măsura în care reconstrucțiile raționale împing diferențierile dintre pretențiile particulare de valabilitate dincolo

de limitele tradiționale, ele pot chiar stabili noi standarde analitice și **pot juca astfel un rol constructiv**. Iar în măsura în care avem succes analizând condițiile foarte generale de valabilitate, pot apare *reconstrucții raționale* în educație care să aibă pretenția de a descrie universalii și de a expune prin aceasta **o cunoaștere teoretică**, capabilă să facă față concurenței.

În definitiv, tocmai aceste caracteristici (conținutul critic, rolul constructiv și întemeierea transcendentă a cunoașterii teoretice) inspiră la anumite reconstrucții *pretenția de întemeiere ultimă*. E important de aceea să vedem că *toate* reconstrucțiile raționale **au doar un statut ipotetic**. Ele se pot baza în mod constant tocmai pe o alegere a exemplelor; pot pune în umbră și distorsiona anumite intuiții corecte și pot generaliza prea mult anumite cazuri particulare (acesta din urmă e cazul cel mai frecvent întâlnit).

Este de reținut că nici n-am avea nevoie de *reconstrucții raționale*, dacă s-ar întâmpla ca ceea ce e adevărat și corect din punct de vedere moral să poată fi analizat în mod satisfăcător în cadrul a ceea ce e necesar pentru menținerea limitelor sistemului. În acest sens, L. Kohlberg afirmă următoarele: „Teoria psihologică a moralei provine în mare măsură de la Piaget, care afirmă că atât logica cât și morala se dezvoltă treptat și că fiecare stadiu constituie o structură care se găsește, formal privită, într-un echilibru mai bun decât structura stadiului precedent. Ea admite, așadar, faptul că fiecare stadiu nou (logic sau moral) constituie o nouă structură care, deși include într-adevăr elemente ale structurii anterioare, o transformă în așa fel încât are acum un echilibru mai stabil și mai extins” [Apud 94, p. 38-39].

De aici rezultă că *reconstrucțiile raționale* în educație, pornind de la L. Kohlberg, aparțin unui tip de teorie normativă, care se poate numi „normativă” din două motive. O teorie morală concepută cognitivist este normativă, mai întâi, în sensul că ea explică condițiile unui anumit tip de pretenții de valabilitate. Această teorie morală, întrucât nu se epuizează în considerații metaetice, este „normativă” și în sensul că apelează pentru valabilitatea propriilor sale enunțuri la normele corectitudinii normative” [Ibidem, p. 40].

Dacă ne adresăm ideilor constructiviste, există unele temeiuri pentru a accepta ideea reconstrucției, deoarece constatăm că *reconstrucția*, în viziunea lui H. Siebert [192, p. 35] atunci când vorbește despre tipurile învățării constructiviste, presupune faptul că în construcția realității apelăm la tradiții culturale, convingeri, dovezi științifice, modele de interpretare specifice mediului în care trăim; aceste experiențe colective nu sunt transmise liniar, ci „sintetizate biografic”, reinterpretate.

Orientarea constructivistă în pedagogie operează *cu următoarele concepte de bază* :

- ✓ conceptul constructivist de *viabilitate*;
- ✓ conceptul ecologic de *eficacitate pe termen lung*;
- ✓ conceptul iluminist de *rațiune* [175, p. 61].

Viabilitatea, în acest context, trimite la orientările pragmatice, utile, experimentate aici și acum. *Eficacitatea* pe termen lung include o verificare a adecvării gândirii și acțiunilor noastre la viitor, iar *rațiunea* se referă la responsabilitatea personalității pentru binele comunității, umanitate și dreptate. În lumina constructivismului, accentul nu se pune atât pe cunoașterea lumii, cât mai mult pe *cunoașterea sinelui*. Interesul se concentrează pe lumea noastră interioară, această introvertire presupune și o *reconstrucție a procesului de educație*, în care trebuie făcută distincția între *faptele obiective și cele instituționale*, între observațiile imanente despre un obiect (de exemplu, *pământul este rotund*) și faptele subiective, care țin de perspectiva subiectului (*Luna este frumoasă în seara aceasta*) [Ibidem, p. 62].

H. Siebert *reconstruiește* pentru contemporaneitate o *concepție morală duală*, afirmând următoarele: „Noi toți ne regăsim într-un complex de relații sociale unice, în cursul cărora o serie de valori devin importante pentru noi. De aceea hotărâm care valori sunt mai importante. Pentru unii este importantă protejarea vieții, pentru alții protejarea femeii și a dreptului acesteia de a se realiza profesional. Această stabilire a priorităților pune în evidență *propriul eu*, format în cursul socializării și experienței inconfundabile a fiecăruia. Aici apare întrebarea dacă astfel nu suntem supuși unui relativism moral. Nu, pentru că atunci conviețuirea noastră nu ar mai putea funcționa” [Ibidem, p.67]. Prin urmare, autorul consideră că, pentru a face posibilă interacțiunea socială, trebuie stabilite anumite reguli comportamentale, datorită cărora *comunicarea extrem de imposibilă devine posibilă*. Tocmai în aceasta constă ***funcția moralei***. Acest tip de morală poate fi numită ***morală acceptării și a respectului reciproc***: trebuie să respecti autonomia și dreptul de dezvoltare a propriilor capacități a fiecărui individ și abia atunci vei fi și tu respectat. În acest cadru se realizează fixarea priorităților.

În ziua de azi, în constructivism, ***ca să poți impune o morală universală, ea trebuie să fie justificată***, iar această justificare să fie înțeleasă de fiecare individ. Morala nu mai este un dat incontestabil și de la sine înțeles, ca în comunitatea creștină. Acum, a o justifica înseamnă să poți arăta de ce ar trebuie toți oamenii, fără excepție, să se raporteze la ea, să o considere corectă și rațională și să o urmeze. Ea își poate realiza justificarea doar dacă este inteligibilă pentru fiecare, astfel încât să se poată cere supunere. Aceasta este o *morală postcreștină*.

Dacă revenim la aspectul pedagogic, trebuie să menționăm că H. Siebert [175, p. 69] insistă pe faptul că constructivismul poate fi văzut ca pe o critică a didacticii normative, deoarece fiecare profesor va înregistra frustrări dacă se așteaptă rigid și inflexibil ca din ceea ce oferă el ca informație să obțină aceleași rezultate de la toți elevii. Este mai realist ca profesorul să aștepte ca elevii ***să prelucreze informația în felul lor*** și să înțeleagă că rezultatul poate fi pozitiv chiar și atunci când arată altfel decât s-a așteptat. Această *atitudine constructivistă* urmează să fie

acceptată de fiecare. În ziua de azi ar trebuie *acordate mai multe îndrumări despre modalitățile și posibilitățile de prelucrare și sistematizare a informațiilor cu care elevul vine în contact.*

Constructivismul, în accepția cercetătorului, poate deveni periculos doar atunci când este aplicat în mod simplist în cotidian, când elevilor li se permite orice în virtutea unei reglementări independente. O astfel de înțelegere a constructivismului este greșită. Asumarea constructivismului constituie, așadar, un reflex al societății postmoderne, care pune totul la îndoială, însă care nu reușește să ofere școlii niște **ierarhii axiologice**. De asemenea, constructivismul ne amintește că toate temele pe care le transpunem în situații pedagogice comportă semnificații subiective, care de multe ori diferă substanțial de intențiile profesorului. Atunci când este receptată o temă, de fapt se stabilesc anumite legături cu receptările anterioare. Conținutul expus de profesor suferă transformări inevitabile atunci când este receptat de un elev, deoarece acesta din urmă dispune de o structură cognitivă și emoțională proprie [*Ibidem*, p. 72, 75].

Deci gândirea constructivistă este importantă pentru instituția educației, deoarece poate schimba perspectiva asupra lucrurilor „de la sine înțelese” din cadrul școlii, avându-se în vedere faptul că sunt luați în considerare elevii cu viziunile lor proprii, dar și se negociază niște zone comune, sunt stabilite niște puncte comune, elevii nefiind în cazul acesta obiectul anumitor măsuri, stabilindu-se o relație subiect-obiect. Punctul de referință îl constituie realitatea cotidiană care este observată din unghiuri diferite pentru a oferi diferite căi de acces la ea. Meritele constructivismului constau în distanțarea sa față de *modurile de gândire înrădăcinate* și în descoperirea stărilor omenești.

O altă idee relevantă a pedagogiei constructiviste, evidențiate de H. Siebert, este faptul că competența pedagogică autentică nu constă în a numi doar soluțiile corecte, ci și în capacitatea de a pune întrebări [175, p. 91]. De asemenea, ideea conform căreia cadrul didactic este responsabil doar de calitatea predării și nu de cantitatea de cunoștințe asimilată de elevi. Însă învățarea și predarea se află într-o simbioză structurală și, prin urmare, profesorii pot favoriza sau sprijini procesele de învățare [*Ibidem*, p.120]. De fapt, constructivismul nu propune neapărat o nouă metodă de predare, ci, mai degrabă, **o atitudine pedagogică specifică**. Constructivismul încurajează demersul pedagogic către testarea posibilităților, a perspectivelor deosebite, diferențierilor noi, spre înțelegerea cu privire la schemele raționale. El subliniază că *orice act de gândire este construit și cel care gândește este parte integrantă din ceea ce gândește* [*Ibidem*, p. 157-159, 210].

Prin urmare, valoarea abordării unei *pedagogii a eticii* își află explicația în semnificația conferită cuvântului „reconstrucție”, deoarece între obiectivele urmărite de educație și mijloacele ce îi stau la îndemână pentru atingerea lor se atestă o anumită disproporție. Educația azi este

privită ca un domeniu a cărui perpetuare se bazează pe o *așteptare înfinită* a unui proces care să se apropie cât de cât de adevăr. *Nestabilitatea spiritului* pedagogic este evidentă azi prin faptul că nu există o singură pedagogie, ci mai multe pedagogii, de aceea o anumită orientare sumară a direcției în care pedagogia își poate afla unul din fundamentele sigure ale sale este la ordinea zilei.

Azi viziunile asupra pedagogiei s-au înmulțit foarte mult, însă aceasta nu înseamnă că nu putem ajunge la o concepție clară. Investigational vorbind, prin ***reconstrucție pedagogică*** avem în vedere o revedere a unui domeniu (în cazul dat cel al eticii) din perspectiva meliorismului pedagogic și creșterea puterii pedagogului, prin dezvoltarea inteligenței sale și construirea unei anumite ordini, numită pedagogia eticii. Or, aceasta presupune o acțiune de pătrundere până la esența fenomenelor cercetate și „a le da lor cuvântul”. Însă limitarea cercetării la doar o simplă revedere, restructurare ar putea genera obiecții. Această reconstrucție are misiunea să dea un tablou de ansamblu al eticii în cadrul pedagogiei [141].

Iar dacă suprimăm din „reconstrucție” atât sensul principal de acțiune, cât și pe cel secundar, de îmbunătățire, în el nu mai rămâne decât o simplă construcție, care spune mai puțin, dacă nu i se atribuie un corespondent de tipul *constructivismului*, expuse mai sus.

4.3. Valențele instrumentale ale ***Pedagogiei eticii***

În contextul analizelor de mai sus, devine clar faptul că *obiectivul* acestei abordări este nu să completeze numeroasele cercetări în etică existente, ci, în special, să ilustreze că există un spațiu liber între investigațiile ce *transmit cunoștințe despre etică* și literatura pedagogică care să ofere posibilitatea concentrării asupra fundamentelor, a principalelor probleme ce constituie azi obiectul preocupărilor de valorificare educațională a eticii. Aceasta se poate realiza în contextul reflecțiilor asupra felului în care ***ar putea fi valorificată etica în condițiile realității etice actuale***, așa încât acest proces să devină cât mai fertil.

Dacă pornim de la definiția generală a pedagogiei, dată de S. Cristea, [56, p. 281] „Pedagogia este știința care:

- are ca obiect de studiu specific *dimensiunea funcțional-structurală* a educației,
- abordată *metodologic* din perspectiva *finalităților specifice*,
- ce vizează *formarea-dezvoltarea personalității umane* prin valorificarea corelației subiect/educator-obiect/educat,
- conform unor *principii și legități specifice*,
- care reglementează desfășurarea probabilă a fenomenelor educaționale la nivel de sistem și de proces,

atunci, în mod similar, putem formula un concept nou, cel de ***pedagogia eticii***, care, în condițiile când filosofii nu se înțeleg în ce privește funcționarea sentimentelor morale fundamentale, existând trei puncte de vedere principale, după cum am văzut anterior:

1. *Cognitivismul*, conform căruia sentimentele morale exprimă enunțuri genuine (propriu-zise), fapt care face ca morala să fie obiectivă;
2. *Imperativismul*, după care enunțurile morale sunt de fapt regului;
3. *Emotivismul*, după care enunțurile morale sunt exclamații degrozate care exprimă pur și simplu emoții pozitive sau negative sau sentințe de acord ori dezaprobare [Apud 76, p. 210], vine ca un factor de soluționare a problemelor morale în procesul educațional.

De asemenea, aderând la ideea sintetizării unor teorii etice și a adoptării valorii lor aplicative, formularea pedagogiei eticii, în aspect reflexiv, încearcă să dea un sens teoretic modului în care putem valorifica preceptele morale în categorii fundamentale de *permis*, *nepermis*, *obligatoriu* din punct de vedere moral. Dacă privim acțiunea din punct de vedere moral, aceasta fiind o categorie sui-generis, atunci *pedagogia eticii* vine cu explicații fundamentale în ceea ce privește necesitatea valorificării educaționale a moralității și cunoașterea specificului acesteia. Problemele morale de ordinul doi, numite și probleme metaetice sau probleme filosofice cu privire la natura moralității, corelează, în cadrul ***pedagogiei eticii***, cu problemele educaționale cu privire la valorificarea eticii în procesul educațional din perspectiva celor care predau. Acest concept poate fi materializat într-o concepție, în care sunt luate în considerație teoriile asupra naturii eticii.

Dacă revenim la definiția despre care vorbeam mai sus, atunci, prin transfer semnatic și prin propunerea unei alternative metodologice problemei eticii în educație, putem ***defini pedagogia eticii*** în felul următor, pornind de la ideile analizate, interpretate, transformate pe parcurs, cum ar fi definirea instituției educației, a reconstrucției, caracteristicile pedagogului ca personalitate etică, educația în raport cu problematica secolului, valorile educației în context actual, orientările postmoderniste în educație etc.:

Pedagogia eticii este domeniul care:

- ✓ are ca obiect de studiu specific *dimensiunea funcțional-structurală* a eticii în instituția educației,
- ✓ abordată *metodologic* din perspectiva *finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului*,
- ✓ ce vizează *formarea-dezvoltarea personalității umane* prin valorificarea corelației teorie- aplicare,
- ✓ conform unor *principii și legități specifice*,
- ✓ care reglementează desfășurarea previzibilă a acțiunilor de valorificare a eticii

✓ la nivel de proces.

Pedagogia eticii pornește de la ideea că științele pedagogice valorifică cercetări realizate în cadrul unor discipline înrudite, socioumane, care nu fac parte nemijlocit din categoria științelor pedagogice (filosofia, antropologia, logica, sociologia etc.), fiindcă studiază fenomenul educațional doar tangențial, din perspectiva unei componente a acțiunii educaționale. Din aceste considerente, intervine necesitatea ordonării acestora conform unor criterii de clasificare, conform specificului domeniului. Aceste criterii generale sunt raportarea la obiectul de studiu al pedagogiei – educația/ instruirea și raportarea la metodologia de cercetare folosită în vederea înțelegerii educației / instruirii.

Ca bază în delimitarea pedagogiei eticii servește ideea că pedagogia este *o disciplină științifică* care descrie și explică fenomenele educaționale, or, fiind și o disciplină aplicată, stabilește legături cu disciplinele reper: filosofia, psihologia, sociologia etc. În cazul acesta, poziția pedagogiei ca știință este superioară, fiind determinantă pentru perceperea ei ca filosofie sau ca artă.

În ultimă instanță, diversele „pedagogii” – științifică, normativă, filosofică etc. – nu sunt diferite discipline, ci abordări specializate ale aceleiași entități: educația, dar folosind metode și idei specifice.

În cazul pedagogiei eticii, educația, ca obiect de studiu, rămâne unitară, chiar dacă interpretările sunt pluraliste, interdisciplinare. Deci, pedagogia eticii, într-o eventuală clasificare a științelor educației, ar putea fi clasată după tipul de interdisciplinaritate activat, în rând cu pedagogia filosofică, pedagogia sociologică, pedagogia axiologică, pedagogia antropologică etc. În felul acesta, pedagogia eticii generează un câmp de tensiuni epistemologice în vederea apariției unor noi forme de cunoaștere.

Câmpurile problematice abordate urmează calea corelării într-un mod indisolubil cu prezentarea unor mijloace conceptuale și pragmatice problematice, printre care se înscriu *legitățile unei Pedagogii a eticii*, pe care le-am formulat în capitolele anterioare prin inducție argumentativă. Fiecare din aceste legități, ca însușiri sau caracteristici ale pedagogiei etice, sunt reglatorii și dezvăluie legăturile ce se stabilesc între etică și domeniul educației: *etica și educația actuală; valorile eticii și educația; externalizarea eticii și educația; pragmatismul eticii și educația*. Capitolele 1, 2, 3 reflectă factorii de acțiune asupra acestor legături, care asigură funcționalitatea pedagogiei eticii ca potențialitate adevărată, care au și constituit fundamentele teoretice ale formării legităților respective.

- *Legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială*, care pune în valoare etica ca o creație teoretică în domeniul activității educaționale, angajată în studiul comportamentului și moralității în dezvoltarea neîntreruptă a esenței umane (a

potențialului său individual), care, în condițiile unei tensiuni dintre spiritual și material, are nevoie de valorile morale pozitive. **Legătura** dintre umanismul educațional și componenta etică este una *reciprocă, necesară, repetabilă*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *tratarea procesului educațional ca fiind unul de socializare și individualizare a ființei umane; criza unei normativități universale valabile; necesitatea formării raportului elevului cu problemele de etică; sarcina școlii de a forma pentru umanitate; obiectivul școlii de a forma încrederea individuală și socială*.

- **Legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al descoperirii sale ca persoană etică.** **Legătura** dintre valorile etice și componenta educațională este una *determinantă, necesară, esențială*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *valorile morale ca scopuri fundamentale ale formării personalității umane; necesitatea tratării omului ca finalitate, nu doar ca mijloc; urmărirea căii de evoluție a ființei umane până la persoană umană; noile condiții ale secolului în care se desfășoară educația (sistemul social global, problemele secolului)*.
- **Legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia.** **Legătura** dintre etică și componenta educațională este una *determinantă, necesară, repetabilă, obligatorie*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *existența mai multor teorii etice; rolurile pedagogiei moralei; instrumentarea eticii; aplicabilitatea crescută a reflecției etice; gestiunea performantă a propriei persoane; dreptul la stima de sine*;
- **Legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației.** **Legătura** dintre etică și componenta educațională este una *necesară, obligatorie, esențială*. **Factorii care acționează** asupra acestei legături sunt următorii: *formarea comportamentului responsabil; formarea abilităților comportamentale mai mult decât cele intelectuale; universalizarea normelor de acțiune în procesul educațional; stabilirea relațiilor de comunicare pe baza reabilitării afectivului; revenirea la demnitatea umană ca ființă creatoare spiritual*.

Este, de fapt, o **orientare a studiului eticii**, care încearcă să stimuleze și să direcționeze un studiu independent, dezvăluind convingerea că problemele de *metodologie a eticii* și cele ale realității instituționale ale educației nu sunt exterioare, ci sunt gândite împreună în numeroase acte actuale de educație. Este o acțiune asupra unor sisteme de probleme, dincolo de ceea ce ar putea să reprezinte o disciplină aparte, ca filosofie.

Așadar, pentru problemele metodologice putem delimita modalități diferite de a dezvolta șiruri argumentative, de a discuta, de a analiza și de a propune soluții. Dacă luăm ca punct de plecare interesele comune ale celor implicați în educație, atunci trebuie să fie constatat un minimum de consensuri metodologice, care pot fi reproduse în structura lor de bază, deoarece se sprijină pe o aprobare inițială minimală.

Sarcina **Pedagogiei eticii** vine din explozia cunoașterii care obligă la o selecție în funcție de anumite priorități. O pedagogie a eticii nu are de făcut față numai unei separări între teoria și practica eticii, ci și fărâmițării disciplinelor respective. Pedagogia nu poate fi „adăugată” eticii ca instrument exterior, independent de materialul ce trebuie valorificat.

Pedagogia vine „în urma eticii”, deoarece permanent apar probleme factice de educație. Importanța pedagogiei se stabilește înainte de **procesul de eticizare** și are nevoie de unele completări pentru prezentarea ei exterioară. Pedagogia și etica se situează una în fața celeilalte cu multiple posibilități de comunicare. Prin urmare, *practica pedagogică* se „folosește” de recomandările etice și este schimbătoare, iar *reflecția etică*, ca autodeterminare pedagogică, se realizează în practică.

Între *etică* și *pedagogia eticii* se stabilește o relație de *tipul original-copie*. În procesul educațional etica urmează să fie reflectată ca prototip. Se înțelege că această copie rămâne în urmă de prototip. Nivelul obiectual și argumentativ al eticii, ca produs finit, este relaționat în mod prospectiv cu procesul concret al reflecției și argumentării. Etica, așadar, se determină pe sine în procesul educațional.

Prin urmare, *integrarea* concretă a momentului pedagogic, constitutiv eticii, trebuie să fie realizată la nivel teoretic și practic. Pe de o parte, sarcina noastră constă în a formula argumente pentru afirmarea unei pedagogii a eticii, iar pe de altă parte, trebuie să stabilim *relația dintre pedagogia teoretică și pedagogia practică*.

Pedagogia, în acest caz, *supune categoriile eticii unei analize critice* pentru a accede la o cunoaștere mai bună, chiar dacă nu este definitivă. Această cunoaștere se va baza pe o convingere reciprocă. De aici, putem formula ideea că: ***Nu o etică de-a gata trebuie valorificată din punct de vedere pedagogic, ci în procesul educațional concret trebuie să se releve ce anume este important și adecvat din punct de vedere etic.***

Din expunerile anterioare, putem dimensiona **Pedagogia eticii pornind de la următoarele reguli:**

1. Pedagogia eticii urmează **să pornească** de la informarea despre noțiuni, concepte sau date ce țin de *conținutul eticii* nu pentru că se consideră că această modalitate ar fi o bună pedagogie a eticii, ci tocmai pentru faptul că ea nu poate fi practică altfel. Etica

poate fi comunicată, la nevoie, în mod exterior, iar conținuturile eticii sau cunoașterea factuală este necesară ca o pregătire.

2. Aplicarea noțiunii la cazul particular sau a maximei acționale la situația concretă, ca și calea inversă, nu poate fi ilustrată sau comunicată doar prin informații. Aici apare nevoia **puterii de judecată**, obținută prin antrenament, prin exercițiu, prin tehnologie.
3. A judeca, a înțelege, a pricepe sunt la îndemâna oricui, nimănui nu i se poate lua acest lucru: de gândirea proprie nu poate fi lipsit nimeni, dar ea trebuie pregătită, stimulată. Nimeni nu poate fi forțat să dea seamă, în mod radical, despre sine și despre presupuzițiile sale și să acționeze corespunzător. **Practica etică** presupune decizia liberă în gândire și acțiune și pretinde o efortare morală continuă, de „suspendare” a propriei subiectivități în favoarea unui punct de vedere general, teoretic sau practic.

Trebuie să menționăm că precizarea **normelor Pedagogiei eticii** atribuie eticii, cu tot mai multă vigoare, o condiție specială în raport cu alte valori educaționale. Normele pedagogiei eticii ridică cu mult mai multe pretenții, însă trebuie să clarifice următoarele aspecte:

- să stabilească **ce anume** cer normele respective să se înfăptuiască și ce nu sau ce poate și trebuie să fie impus în **mod reciproc**,
- să întemeieze și să justifice **de ce trebuie respectate** normele eticii și **de ce putem impune** respectarea lor;
- să clarifice cum sau în ce condiții subiecții educaționali pot și trebuie **să-și impună reciproc** respectarea normelor eticii.

Pedagogia, după cum cunoaștem, studiază comprehensiv propriul său obiect, educația, prin transferuri conceptuale, metodologice, instrumentale etc. Permanent se produce o revizuire a posibilităților de cercetare a fenomenului educațional, organizat și desfășurat în vederea modelării ființei umane în scopul completării cu noi abordări riguroase, printre ele înscriindu-se și Pedagogia eticii. În felul acesta, Pedagogia eticii are un obiect al său de reflecție și teoretizare, un anumit câmp de acțiune.

Statutul imperativ al pedagogiei eticii se afirmă tot mai mult ca **abordare integrativă**, dezvăluindu-și caracterul de actualitate pentru realizarea educațională, pentru fundamentarea activităților pentru această realitate educațională. Pedagogia eticii se poziționează reglementativ-valoric și îndeplinește următoarele **funcții**:

1. epistemologică;
2. orientativ-explicativă;
3. prescriptivă;
4. reflexivă (judecăți de valoare);
5. praxiologică (utilitară).

Datorită intensificării complexității instituției educației [145; 148], a progreselor din domeniile pedagogiei și ale eticii, constituirea *pedagogiei eticii* care să contribuie la investigarea științifică a eticii din perspectiva pedagogiei, fundamentând procesul educațional prin prisma corectitudinii acțiunilor, comportamentului, a devenit o sarcină realizabilă. Or, fundamentarea pedagogiei eticii, independent de alte discipline, inclusiv pedagogice, după cum am ilustrat în capitolele anterioare, trebuie să țină cont de finalitățile procesului educațional și de acel profil de personalitate care reprezintă **eticitate**.

În felul acesta, pedagogiei eticii îi revin sarcini de importanță majoră pentru evoluția personalității și a societății, prin *organizarea și realizarea eficientă a proceselor* educaționale ce vizează etica.

Pedagogia eticii are ca **finalitate** *fundamentarea științifică a unei viziuni teoretice și ghidarea conceptuală a echilibrului dintre viziune și aplicare în scopul eficientizării procesului de dezvoltare și remedierii condițiilor de modelare a ființei umane*. Realizarea acestei finalități este dependentă de următoarele **obiective**:

- **Formularea regulilor** de valorificare a eticii și oferirea de soluții pentru subiecții implicați în valorificarea eticii în instituția educației;
- Cercetarea problemelor de strategie, ajutând subiecții să învețe **cum să valorifice** etica în cadrul procesului educațional;
- Furnizarea **instrumentarului metodologic** necesar valorificării eticii într-un cadru inovativ și de perspectivă;
- Valorificarea **coordonatelor generale** ale procesului educațional raportat la pedagogia eticii;
- Formularea **recomandărilor** pentru eventualitatea diverselor situații de învățare;
- Formarea unei **gândiri etice** a celor ce valorifică pedagogia eticii, perfecționarea limbajului respectiv, dezvoltarea cunoștințelor procedurale (aplicarea cunoștințelor etice și interrelaționarea lor activă). În general, pedagogia eticii are rolul de a propune soluții valide la problemele legate de valorificarea eticii în instituția educației, nu ca un „rețetar” (noțiune utilizată de M. Bocoș, 19, p.36), deoarece problemele vizate au un caracter multidimensional;
- Valorificarea metodelor și tehnicilor de predare (învățare) valide în **diverse contexte educaționale**;
- Constatarea, descrierea, analiza, explicarea și formularea de temeuri, argumente în **viziune sistemică**, a arsenalului formativ al Pedagogiei eticii, coroborând diverse achiziții de date din domenii adiacente;

- Elaborarea unui „savoir” teoretic asupra pedagogiei eticii prin dezvoltarea unui **corpus științific, teoretic și metodologic propriu**;
- Detalierea, concretizarea și contextualizarea activității didactice organizate **la nivel mediu**, propriu Pedagogiei eticii.

Așadar, valoarea instrumentală a pedagogiei eticii în acțiunea complexă de educație actuală este dată de rolul ei de vector în valorificarea conținutului eticii, care reflectă structura logică internă a moralității. Conținuturile pedagogiei eticii reprezintă mijloace prin care se ating finalitățile proiectate. Conținuturile pedagogiei eticii „dialoghează” cu cunoștințele celui ce predă, dinamizând o cunoaștere în sistem, ca formă specifică a conștiinței profesionale. Rolul cadrului didactic este deci de a face accesibilă informația științifică într-un proces ghidat, organizat. Conținutul Pedagogiei eticii nu reprezintă, așadar, un scop în sine, ci sunt mijloace pentru formarea/dezvoltarea personalității umane, înscriindu-se în planul intelectual și acțional, prin formarea **gândirii integratoare** [19, p. 141].

- Asigurarea consistenței, congruenței și coerenței în abordarea eticii, reducerea redundanțelor în valorificarea pedagogică a eticii, *reelaborarea demersului pedagogic respectiv*;
- Prefigurarea, construirea, organizarea **situațiilor de etică** în baza unor elemente relevante care pot influența semnificativ procesul educațional în sens dezirabil. Acestea trebuie să anticipeze **acțiunea/comportamentul etic**.

Unitatea dintre etică și pedagogie se evidențiază prin necesitatea realizării unor abordări cuprinzătoare, sistemice, care să permită sesizarea și conștientizarea legăturilor conceptuale și metodologice, indeterminările dintre ele.

Prin urmare, aceste considerații sunt circumscrie unei *concepții* de natură existențială și personalizatoare, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional, ilustrând că valorificarea pedagogică a eticii face parte dintr-un context educațional de mare complexitate filosofică, psihologică, antropologică, culturală. Această concepție se bazează pe ideea privilegiată că nu atât comportamentul constituie etica, ci consecințele acestui comportament și semnificațiile lui existențiale. Fără îndoială, următoarele entități:

1. **Legitățile eticii** în instituția educației,
2. **Abordarea socio-constructivistă** a pedagogiei eticii,
3. **Sistemul normativ** al Pedagogiei eticii,
4. **Principiul centrării tridimensionale** (etica centrată pe rațiune, etica centrată pe viață/acțiune; etica centrată pe persoană),
5. **Panorama evolutivă a personalității etice**,
6. **Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației**,

7. Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice,

8. Proiectul formativ experimental

sunt complementare și se află în interacțiune, fundamentând această concepție, care este elaborată pentru **nivelul de mijloc (medium)**, dar având efecte atât la nivelul macropedagogic cât și micropedagogic, oferind soluții epistemologice și pragmatice viabile și actuale pentru știința pedagogică actuală.

Toate aceste componente își au sursa în discursul teoretic, fiind de relevanță maximă pentru înțelegerea conceptuală a problemelor eticii în educație, cât și în planul pragmatic - orientarea, reformarea, configurarea, monitorizarea practicilor educaționale.

Dacă încercăm să desemnăm această nouă viziune în educație, atunci putem să o identificăm ca pe o concepție, și anume ***Concepția prospectivă a Pedagogiei eticii***. De asemenea, trebuie să constatăm că este vorba deopotrivă despre o concepție de sorginte epistemologică, cât și despre o concepție aplicativă, având sarcina ca să fie cât mai explicită pentru a-și dezvălui toate consecințele. Fiind o concepție în gestație, este necesar de a identifica ce o definește, avansând ipoteza că valorificarea pedagogiei eticii poate genera o criză a neacceptării, însă *miza este emergența unei noi configurații pedagogice*, care este, deocamdată, implicită. Din totalitatea căutărilor și teoretizărilor emerge un model general care confirmă ideile formulate, ce dau naștere unor componente „în acțiune”.

Reflecția asupra acestei acțiuni permite a conștientiza valoarea fiecărei componente, a reconstrui fundamentele teoretice, care au necesitat experiențe relaționale diferite, constituind în același timp oportunități și încercări. Toate componentele **Modelului pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației (Fig. 4.1.)** sunt analizate în conținutul capitolelor anterioare, aici se propune o sinteză structurală a acestora.

În felul acesta, relația dintre pedagogie și etică merge destul de departe, marcând trecerea la o concepție obiectivistă a pedagogiei eticii. Chestiunea identității pedagogiei eticii este, așadar, în mod fundamental o chestiune de concepție, ca o redefinire a contextului pertinent pentru realizarea fenomenului pedagogiei eticii, cu scopul de a explicita sensul fenomenului respectiv și deci de a declanșa noi acțiuni ale actorilor implicați.

Concepția prospectivă a Pedagogiei etice se înscrie, astfel, într-un cadru de posibilități obiective, iar certitudinile de opinie nu exclud apriori dezvoltarea. Este exclusă, în general, și ipoteza unei schimbări radicale, deși unele aspecte de probabilitate pot indica eventualitatea acesteia.

Trebuie să notăm, de asemenea, că *prospecția*, în acest caz, poate avea diferite efecte (nu sunt excluse nici cele contradictorii). Propunând această concepție prospectivă, coerentă și operatorie, s-au „apropiat” două domenii care se „deschid” spre problematici apropiate pentru a

aborda mizele și procesele formării moralității. Propunând articularea dimensiunilor teoretice și praxiologice, obiective și subiective, s-a ținut cont de experiențele lucrărilor asupra eticii, asupra moralității și asupra fenomenului educațional. Evoluțiile puse în evidență sunt legate de procesul global, semnificativ și complex, care valorifică pedagogic etica. În perspectiva deschisă acest proces a fost interpretat ca o trecere la o formă socială a educației, la o configurație etico-pedagogică în care se manifestă plenar valoarea.

Cristalizarea Pedagogiei eticii urmează proceselor de obiectivare, acumulării cunoașterii discutate pe parcursul cercetării. La nivel de legitimare, integrarea reflexivă a componentelor teoretico-aplicative ating o împlinire adecvată, fiind văzute ca puncte de reper. Pedagogia eticii devine, așadar, o parte a unui corpus teoretic cu mult mai cuprinzător, cel al Concepției prospective, care, în legitimarea finală constă în „localizarea” ei într-un cadru de referință educațional.

Astfel, *Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației* (**Fig. 4.1.**) reprezintă o *structură internalizată*, adică o structură care însușește în interior unele entități furnizate de analiza concepțiilor, ideilor, opiniilor specialiștilor în domeniu și interpretate în viziune proprie în relația *etica – fundamentarea pedagogică – controlul social – instituția educației*. Ceea ce face să observăm în Modelul pedagogic este raportul „în jos” dintre entitățile componente. Fiind în căutarea unui concept care să poată defini sintetic acest raport, reieșind din demersul analitico-sintetic realizat, ne-am axat pe acela al *Pedagogiei eticii*. În afară de faptul că acest concept traduce adecvat întreaga problematică a cercetării, el rezumă sintetic viziunea formulată de noi.

Pentru a conchide asupra situației descrise, așa cum o concepem în virtutea premiselor teoretice alese, putem reafirma că Pedagogia eticii constituie, lucru deloc neglijabil, „promisiuni” ferme pentru viitoarele cercetări, căci acționând permanent asupra ființei umane, ea devine o garanție de progres. Se confirmă, astfel, în virtutea unei viziuni, cu largi posibilități de dialectizare, tendința de a o considera ca un domeniu distinct în științele educației.

Nivelurile de referință ale Modelului pedagogic sunt următoarele:

Nivelul 1. Etica aplicată. Pornind de la definirea eticii ca știință a moralei, precizând tipologia eticii (normativă, filosofică, teoretică, datoriei, drepturilor, profesională, virtuții, comunicării, relaționării, utilitaristă etc.), urmând apoi explicitarea necesității formării personalității etice (persoană microcosm, om global, gânditor, vizionar, ca descoperire, în armonie, „pus” în primejdie, liber, în relație cu alții, cu aplicabilitatea crescută a reflecției, cu voință liberă etc.). Ideea centrală este următoarea: este nevoie să tratăm omul întotdeauna ca finalitate, nu numai ca mijloc. Etica aplicată respectă următoarea normă: nu ofensiva lui „merge orice”, „totul este admis”, ci limite și restricții ca rezultat al unei raționalizări crescute a raporturilor interumane. S-a constatat că

etica aplicată este formată dintr-un ansamblu de domenii care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală. Din perspectiva situației actuale, etica acțiunii educative și de formare presupune ca în rețeaua relațiilor socio-educative, profesorul/ formatorul să realizeze recunoașterea interpersonală a subiecților, ca actori capabili de inițiativă, de interogații etice.

Nivelul 2. Contextul actual al eticii în raport cu educația. Aici se încadrează corelarea dezideratelor eticii cu problematica actuală în educație (dezumanizarea, sentimentul deziluziei, atitudinea anomică a subiectului, problema participării, fondul comun de valori, imposibilitatea conceperii educației în afara unui sistem axiologic, formarea unui nou umanism, descoperirea propriei identități, recrearea încrederii prin procese identitare, necesitatea legitimării lumii instituționale, formarea subiectului pentru umanitate etc.). S-au adus dovezi pentru faptul că sarcina educației democratice este de a reabilita inteligența în etică, de a prescrie modelarea intereselor personale, căutarea unor compromisuri rezonabile. În determinarea conținuturilor educaționale, la bază stau *convingerile existențiale* – cu privire la ceea ce este, și *valorile* – cu privire la ceea ce este de dorit. Perspectivile integrării europene impun armonizarea firească a tendințelor spre o educație pentru creație spirituală de valori (inclusiv morale) și depășirea momentului orientării educației spre consumul de valori („drepturi”). Simțul natural al binelui, cu care se spune că oamenii se nasc, trebuie sprijinit prin cunoștințe și deprinderi asigurate de un învățământ corespunzător. Legătura dintre valorile etice și componenta educațională este una determinantă, necesară, esențială.

Nivelul 3. Ideea reconstrucționismului – Pedagogia eticii. *Reconstrucția* se bazează pe aspectul pozitiv al „construirii din nou”, creare din nou, mai bună. S-au adus dovezi pentru faptul că reconstrucționismul solicită școlii să-și asume responsabilitatea construirii unei ordini sociale în cadrul democratic, acest fapt stând la baza meliorismului social. Acesta, la rândul său, reflectă mișcarea de reformă în cadrul educației. Se dorește ca educația să aducă schimbarea și îmbunătățirea socială, considerând că societatea necesită să fie schimbată și elevii trebuie să planuiască și să implementeze modalități pentru a o schimba. Ilustrativă, în acest sens, a fost apariția reconstrucționismului, ca primă etapă a meliorismului social. Reconstrucționismul propune o programă de educație generală și integrată și o tehnică didactică orientată euristic. De asemenea, este vorba de reconstrucțiile raționale, proprii lui „a ști cum”.

Valoarea abordării unei Pedagogii a eticii își află explicația în semnificația conferită cuvântului „reconstrucție”, deoarece între obiectivele urmărite de educație și mijloacele ce îi stau la îndemână pentru atingerea lor se atestă o anumită disproporție. Prin reconstrucție pedagogică se are în vedere o revedere a unui domeniu (în cazul dat cel al eticii) din perspectiva meliorismului pedagogic și creșterea puterii pedagogului, prin dezvoltarea inteligenței sale și construirea unei

anumite ordini, numită Pedagogia eticii. Astfel, s-a determinat că Pedagogia eticii este domeniul care are ca obiect de studiu specific dimensiunea funcțional-structurală a eticii în instituția educației, abordată metodologic din perspectiva finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței pedagogice etice a cadrului didactic, ce vizează formarea-dezvoltarea personalității umane.

Nivelul 4. Metodologia transcendențială – inteligența pedagogică etică. Linia de acțiune formativă poate fi axată pe formarea *inteligenței pedagogice etice* (IPE), ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic. *Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice* [307] include metode specifice (metoda diaporematică, coherentistă, cazuistică). Câmpul de acțiune al Metodologiei prevede organizarea și realizarea eficientă a procesului de conștientizare a valorii Pedagogiei eticii.

În felul acesta, este posibil ca, analitic, legitimarea incipientă să acționeze de îndată ce un set de obiectivizări pedagogice (legități, teorii, principii, reguli, obiective, factori, valori, concept) sunt identificate și explicate.

Cu alte cuvinte, odată cu dezvoltarea ideilor specializate și administrării lor analitice, Pedagogia eticii începe să treacă dincolo de teorie și să devină aplicare practică. Odată cu acest pas, sfera legitimării începe să capete autonomie și, în cele din urmă, generează propriile procese educaționale. Este important să subliniem că această legitimare conferă valabilitate cognitivă Pedagogiei eticii și justifică valoarea ei preteoretică și postteoretică și practică. Cu alte cuvinte, universul științific al Pedagogiei eticii este capabil să atingă un grad înalt de autonomie față de propria bază conceptuală.

Deși în practică pot fi întâlnite variații mari, teoretic această vizualizare rămâne adevărată pentru un întreg corpus de cunoștințe asupra Pedagogiei eticii. Odată cu „apropierea” de această Concepție prospectivă, pot apărea modificări importante ale sensurilor Pedagogiei eticii ca fiind „de la sine înțelese”. În baza varietății de legități formulate, câmpul acțiunilor formative se lărgeste, utilitatea lor manifestându-se prin clarificarea condițiilor care le favorizează. De aici decurge necesitatea unei atenții deosebite în formularea afirmațiilor care vizează **logica pedagogiei eticii**, care nu rezidă numai în funcționalitatea ei externă, ci și în modul de reflecție asupra acesteia. Altfel spus, conștiința reflexivă „suprapune” logica peste câmpul pedagogiei eticii. Asume educația este aceea care operează această suprapunere fundamentală. Edificiul pedagogiei eticii este clădit pe baza educației și o utilizează ca principal instrument. Logica atribuită astfel pedagogiei eticii este parte a concepției și trebuie văzută ca atare. Ca rezultat, este ușor de perceput dacă pedagogia eticii funcționează într-adevăr și se integrează în procesul educațional așa cum „se așteaptă”.

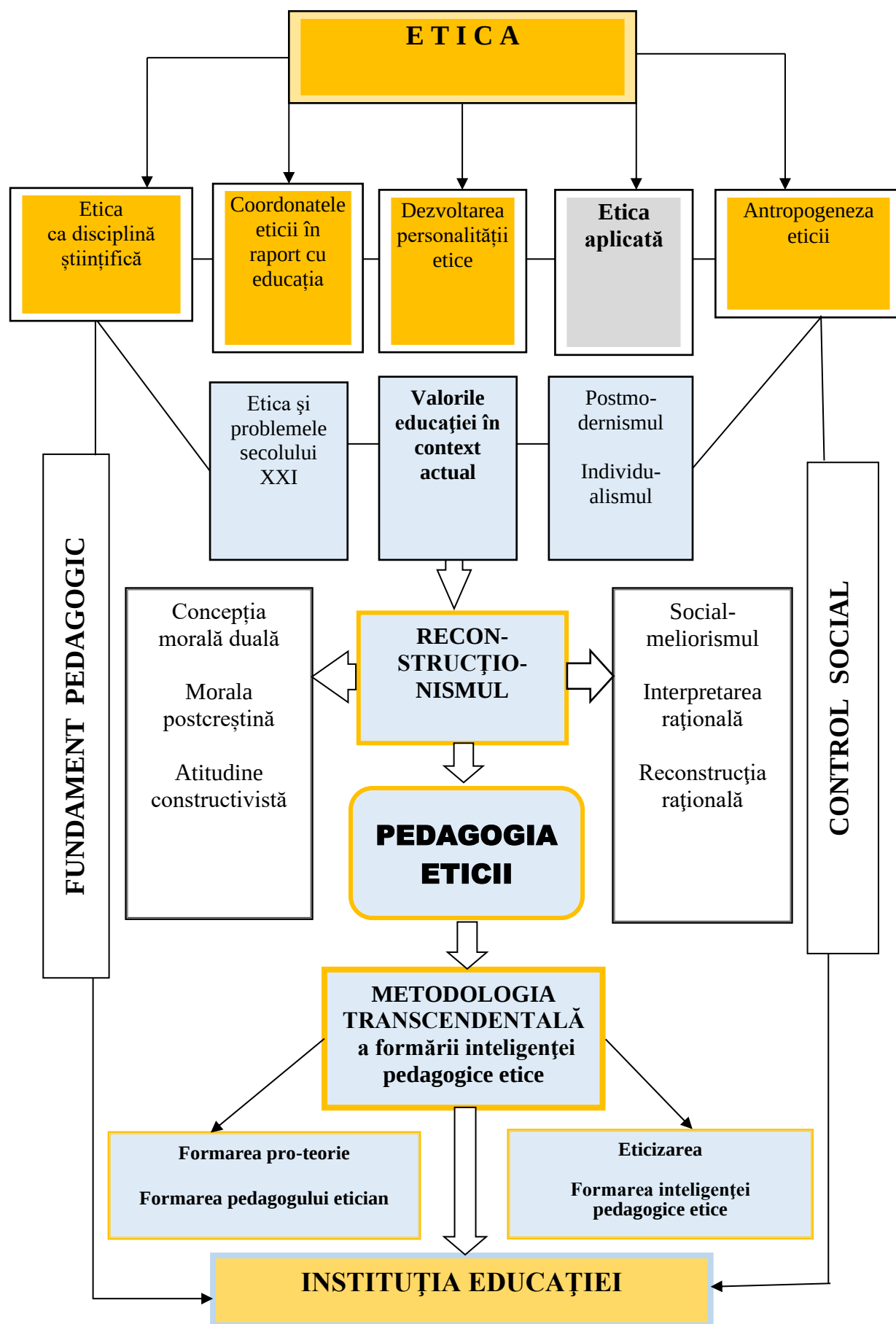


Fig. 4.1. Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației

Dezvoltarea unor *mecanisme specifice* de control educativ al pedagogiei eticii devine de asemenea necesară odată cu obiectivarea acesteia. Devierea de la căile de acțiune programate reduce valoarea pedagogiei eticii.

În acest context, este esențial un set suprinzător de acțiuni cu care este confruntat subiectul implicat. Dacă luăm în considerare elementele importante ale pedagogiei eticii, atunci linia de acțiune formativă poate fi axată pe **formarea inteligenței pedagogice etice (IPE)**, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic. La fel, a fost elaborată **Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice**.

În această ordine de idei, *inteligenta* este una dintre caracteristicile cele mai apreciate de societatea noastră. Aceasta este adesea văzută ca o trăsătură pe care o avem sau nu, așa că este comun să vorbim despre cine este inteligent sau nu. Inteligența se bazează pe gândirea critică, pe analiza informațiilor care ajunge la noi, logica și credibilitatea sursei acestora. Informațiile obținute, la rândul lor, sunt utilizate pentru abilitatea individului de a soluționa anumite probleme sau situații de zi cu zi. Din multitudinea de soluții care exista, persoana respectiva alege una singura, cea mai bună în viziunea ei. Astfel, cea mai bună soluție aleasă poate fi considerată direct proporțională cu nivelul *coeficientului de inteligență*. De asemenea, un coeficient de inteligență ridicat oferă posibilitatea de a prevedea și analiza rezultatul unor acțiuni astfel încât anumite probleme să poată fi evitate.

De la *Homo sapiens*, până la omul modern, specialiștii au analizat și au încercat să înțeleagă inteligența, care a fost definită în diverse moduri, fiind privită drept *capacitatea de logică, înțelegere, conștientizare de sine, învățare, cunoaștere emoțională, planificare, creativitate și rezolvare de probleme*.

Analizând mai multe idei privind inteligența, în vederea specificării inteligenței pedagogice etice, putem să le reprezentăm într-un tabel sintetic, cum este cel de jos, prin prisma unei sinergii, care, referindu-se la mai multe fenomene ce activează împreună, au un efect mai mare decât cel prezis de cunoașterea numai a efectelor agenților individuali [41, p. 49].

Dorind să găsească cei mai relevanți predictorii ai performanțelor superioare în activitate, cercetătorii, de rând cu latura cognitivă a vieții psihice, au început să ia în considerare și latura motivațională, emoțională, volitivă și relațională. Mult timp în calitate de predictor al performanței era folosită *inteligenta*. Noțiunea de *inteligenta* provine de la latinescul *a relaciona*, a organiza sau de la *<interlegere>*, care înseamnă stabilirea de *relații între relații*. Numărul de definiții ale inteligenței este foarte mare.

Sintetizând mai multe puncte de vedere, *inteligenta* poate fi definită drept o aptitudine generală care determină succesul într-o serie de situații, în măsura în care acest succes depinde de

cunoștințe, stăpânirea conceptelor și abilitatea de a le aplica. **Inteligența este dimensiunea personalității ce favorizează adaptarea conduitei intelectuale, practice sau sociale la situații noi.** O asemenea definiție pune accentul mai ales pe **finalitatea inteligenței** și anume **adaptarea la situații noi**.

Tabelul 4.1. Tipuri de inteligențe

Nr. d/r.	Tipul inteligenței	Caracteristici
	Inteligența Coeficient de inteligență (IQ)	– Aceasta este măsura <i>nivelului de înțelegere</i>. – Este necesar în a rezolva probleme de matematică, în a memoriza lucruri și în a ne aminti ceva. – Concepută astfel, ca formă de echilibru spre care tind toate procesele de cunoaștere, inteligența ridică problema raporturilor sale cu percepția, cu deprinderea, cât și problemele dezvoltării și ale socializării. – J. Piaget: "un termen genetic care să indice formele superioare ale organizării sau echilibrului structurii cognitive utilizată la adaptarea la mediul fizic și social". – Persoana inteligentă: se adaptează mai bine la situații noi; arată o curiozitate sporită; este deschis la minte; are o mai mare stăpânire de sine; are un bun simț al umorului; este empatic; gândește diferit. – Pentru J. Piaget <i>inteligenta este o forma a adaptarii la mediu</i>. Adaptarea presupune existenta unor relații între subiect și mediu. Aceste relații se stabilesc prin asimilare și acomodare [164].
	Inteligența emoțională Coeficient emoțional (EQ)	– EQ-ul reprezintă caracterul. Aceasta este măsura capacității de a menține pacea cu ceilalți, de a păstra timpul, de a fi responsabil, de a fi sincer, de a respecta limitele, de a fi modest, autentic și atent [Apud 18]. – După D. Goleman, <i>inteligenta emoțională</i> este un fel de inteligență socială, care implică abilitatea de a controla emoțiile personale și ale altora, de a înțelege aceste emoții și de a folosi informația provenită de la ele în modul de gândire și acțiune. Inteligența emoțională ar avea, astfel, următoarele <i>componente</i>: conștiința propriilor emoții; managementul emoțiilor; motivarea personală; empatia; dirijarea relațiilor interpersonale etc. [Apud 85].
	Inteligența spirituală Coeficient social (SQ)	– Inteligența spirituală presupune: capacitatea de a influența durerea, tragedia sau suferința și de a accepta propriile greșeli și a învăța din ele; capacitatea de a fi holistic, receptiv și deschis la tot, putând sesiza relațiilor și legăturile care există între lucruri; conștientizarea sinelui: a ști cine ești cu adevărat; curajul de a fi independent etc. [Apud 193].
	Inteligențe multiple	– <i>Inteligența naturalistă</i>: dorința de a înțelege cum funcționează lucrurile; grijă pentru mediul înconjurător și nevoia contactului cu natura; interes pentru utilizarea instrumentelor care ajută la observare – microscop, binoclu, telescop etc. – <i>Inteligența muzicală</i>: înclinație pentru a învăța să cânte la diferite instrumente sau folosind propria voce; aprecierea muzicii; înclinație pentru carierele artistice – compozitori, interpreți, dansatori, actori etc.

		– <i>Inteligența logico-matematică</i>: excelență în rezolvarea problemelor și calculelor complexe; înclinație pentru experimente științifice; capacitate excepțională de analiză; abilități de organizare și clasificare etc. – <i>Inteligența intrapersonală</i>: încep să cunoască alți oameni prin a se cunoaște pe ei înșiși; au o intuiție naturală; înclinație spre a analiza evenimentele pe care le-au trăit; caută să își înțeleagă propriile greșeli în orice eveniment negativ pe care l-au trăit, pentru a evita situații similare în viitor etc. – <i>Inteligența lingvistică</i>: abilitatea de a gândi în cuvinte și de a folosi limbajul pentru a exprima și aprecia sensuri complexe; este cea mai larg împărtășită competență umană și este evidentă la poeți, romancieri, jurnaliști și vorbitori publici eficienți. – <i>Inteligența corporală-kinestezică</i>: au un excelent simț al sincronizării și o mare coordonare minte-corp, precum și abilități motorii fine. – <i>Inteligența interpersonală</i>: se pot adapta cu ușurință la situațiile sociale; comunică eficient și le place să participe la discuții și dezbateri; sensibilitate la stările de spirit, temperamentele, motivațiile și sentimentele altor persoane. – <i>Inteligența spațială</i>: sunt în general foarte creativi și au de obicei o imaginație vie, o capacitate artistică ridicată și un raționament spațial excelent. – <i>Inteligența existențială</i>: gânditori profund filozofici și au capacitatea de a căuta răspunsuri la nenumărate întrebări; le place să ajute oamenii sau animalele și sunt dornici să participe la activități caritabile [Apud 80].
	Inteligența creativă (experiențială) Coeficient (CQ)	– Se caracterizează prin: fluentă, adică capacitatea de a produce multe idei; flexibilitate, pentru a vedea și a aborda situațiile în moduri diferite; originalitate, pentru a produce răspunsuri neobișnuite sau noi. – Se bazează pe o teorie concepută de Robert Sternberg despre inteligență: capacitatea mentală de automatizare a procesării informației și de a emite un comportament adecvat contextual în răspunsul la noutate; inteligența include, de asemenea, metacomponente, componente de performanță și componente de achiziționare de cunoștințe. – Robert Sternberg adoptă o poziție intermediară, formulând <i>teoria triarhică a inteligenței de succes</i>, care analizează trei tipuri particulare de <i>inteligență</i>: practică, analitică și creativă [Apud 190].
	Inteligența colaborativă (colectivă) Coeficient (CI)	– Recent, un nou concept de inteligență a apărut în mediul organizațional, este o colaborare inteligentă. Ar putea fi definit ca <i>abilitatea de a alege cea mai bună opțiune pentru a atinge un anumit obiectiv de lucru împreună</i>, și se bazează pe ideea de lucru în echipă, atât de necesară pentru instituțiile de astăzi. – Definiția dată de ICXCI (<i>Centrul de inovare pentru inteligența colaborativă</i>) este: «Inteligența colaborativă (CI) presupune o deliberare ordonată, facilitată de tehnologiile sociale, care permite unui grup de oameni să creeze cunoștințe partajate mai bune și să ia decizii, cu posibilități mai mari de a depăși provocările și dificultățile pe care le prezintă diferitele activități umane într-un mediu tot mai complex și mai mediu în schimbare. » [Apud 293].

Pornind de la aceste interpretări, putem accepta **inteligența pedagogică etică** ca pe o simbioză a elementelor celorlalte tipuri de inteligență, care vizează aptitudinea pedagogului de a se adapta la diverse situații (noi, neprevăzute, neașteptate, imprevizibile, inopinante etc.), prin aplicarea cunoștințelor sale, atât profesionale cât și etice, și printr-un comportament etic normativ.

În acest cadru de referință, **inteligența pedagogică etică** presupune o capacitate a pedagogului de a discerne și a alege între diferite alternative, luând hotărârea cea mai potrivită; de a separa ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare într-o acțiune morală sau într-un comportament moral; de a alege ceea ce este necesar din punct de vedere etic pentru desfășurarea unei activități didactice rezultative de ceea ce este irelevant pentru această activitate. Produsul inteligenței pedagogice etice este autoguvernarea mentală, astfel ca gândurile și acțiunile cadrului didactic să fie coerente și adecvate nevoilor de educație în aspect etic.

Identificarea unei noi forme de inteligență, cea etică în context pedagogic sau inteligența etică pedagogică, nu este evidențiată în domeniul pedagogiei. Însușindu-ne unele proprietăți care au fost deja expuse în lucrările de etică și în capitolele anterioare, putem introduce și alte repere pentru inteligența etică, care nu au fost până la moment cercetate. Presupunem că sintagma *inteligența etică* poate genera în sfera pedagogică anumite reacții de neînțelegere, din mai multe motive. În primul rând, pedagogii manifestă o serie de necesități formative care nu „încap” în programele actuale de formare din perspectiva valorificării eticii.

Presupunând că pedagogul se află în **formare anionică**, există și o serie de forțe care nu se regăsesc în formarea profesională existentă, astfel putând fi identificat un sens etic, cu o formă de cunoaștere teoretică care trebuie să fie aplicată.

Inteligența pedagogică etică evocă ideea pregătirii pedagogice pentru cunoașterea propriei experiențe etice și a orizonturilor de sens ale acesteia, dar deschide și largi posibilități în modelarea acestei experiențe altor persoane (celor pe care îi învață).

La baza *Metodologiei transcendente* stă Modelul lui J. Guilford, rezultat din concepția lui despre inteligență. Acest model are în vedere *trei componente*: operațiile, conținuturile și produsele. Operațiile sunt procese intelectuale principale. De aici am selectat: capacitatea de cunoaștere, producția și aprecierea; Conținuturile de informații sunt de mai multe feluri. Noi le-am selectat pe cele semantice: informații sub formă de semnificații, care exersează inteligența în general și pe cea verbală în special; informații comportamentale, rezultate din relațiile interumane, care exersează inteligența socială și inteligența etică. Produsele sunt rezultatele prelucrării informațiilor: unități, relații; sisteme, conexiuni, transformări, implicații, consecințe etc. [Apud 111, p. 233].

Metodologia transcendentă prefigurează un scop al pedagogiei eticii, anume acela de: a) formarea atitudinii pro-teorie, care oferă principii generale și b) externalizarea eticii în cadrul

pedagogic. A transcede constă în a *trece dincolo de*, în a depăși o limită, o nemulțumire de ceea ce cunoaștem, manifestând pasiunea de a cerceta ceea ce se află dincolo de limită, ceea ce se ascunde dincolo de ceea ce cunoaștem.

Capacitatea de transcendență este o putere a inteligenței etice, care oferă pedagogului abilitatea de a se deplasa *spre ceea ce nu cunoaște*. În acțiunea de transcendere se dă ceea ce are fiecare mai bun în sine, resursele și posibilitățile pentru ceva superior.

După cum afirmă Im. Kant „dacă trebuie să judecăm sintetic despre un concept, trebuie să ieșim din acest concept, și anume spre intuiția în care el este dat” [103, p. 527]. Ca atare, conceptul de **transcendență** vine din latină, unde însemna *a călători, a merge dincolo*, având, ulterior, diverse conotații în diferite etape istorice și culturale.

În filosofie, transcendența desemnează ceva care depășește, care trece dincolo de orizontul experienței sau al întrebuirii teoriei într-un domeniu dat.

În existențialism, de exemplu, conceptul desemnează situația ființei umane care *își depășește condiția*, iar în fenomenologie este un *dat obiectiv* ca rezultat al actului intențional al conștiinței.

În accepțiunea pedagogică, pe care o conferim acestui concept, ne-am bazat pe filosofia lui Im. Kant, ideile de bază ale căruia converg spre *rolul rațiunii*, care se află dincolo de experiența obișnuită și care se află mai presus de *inteligența obișnuită*, de lucrurile individuale. În filosofia lui Kant, conceptul este folosit, așadar, într-un sens epistemologic și înseamnă *a priori*, condiții preliminare ale cunoașterii.

Dacă urmărim ideile kantiene, constatăm următoarele aspecte, care, transpuse în viziune pedagogică, permit o formulă a *metodologiei transcendente*, așa cum am conceput-o printr-o reflecție analitică.

Transcendența, în viziunea filosofului, înseamnă dincolo de pura experiență în gândire, adică să depășească limita experienței și să treacă în reflecție [103, p. 274]. De aici și denotația pedagogică a transcendenței: a depăși experiența profesională sau cognitivă și a se „include” în gândire, în reflecție. „O judecată transcendentă este o cunoaștere rațională sintetică după simple concepte ...prin care este posibilă orice unitate sintetică a cunoașterii empirice, ca să ajungem dincolo de limitele experienței, în ținuturile încântătoare ale intelectului. Experiența ne învață desigur ceea ce este, dar nu că nu poate fi altfel” [Kant, p. 529-530].

Astfel, „dovezile judecăților transcendente au, între toate dovezile unei cunoașteri sintetice *a priori*, particularitatea în sine că în ele rațiunea nu se poate raporta direct la obiect, ci trebuie să demonstreze în prealabil valabilitatea obiectivă” [103, p. 560].

De aici putem deduce faptul că o judecată, o viziune a profesorilor în raport cu etica trebuie pregătită teoretic, adică *a priori*, ca să poată fi raportată corect la o experiență existentă și una posibilă, „instrumentul” de bază fiind *inteligența pedagogică etică*.

Din cele trei reguli kantiene ale demonstrației (prima care vizează principiile de fundamentare; a doua care vizează numărul de dovezi și a treia ce vizează caracterul dovezilor), raportându-ne la aplicarea transcendentă, putem afirma că dovezile în favoarea acceptării

pedagogice a acesteia este legitimă, dezvăluind ideea că în folosirea transcendentă a gândirii, opinia, părerea, viziunea este negreșit prea puțin, dar și știința, teoreticul este prea mult.

Îmbinarea într-o metodologie transcendentă în sens pedagogic a acestor două este o legătură a obiectelor experienței care depășește experiența. Prin urmare, experiența cognitivă a profesorilor, „trece” prin teoria eticii, depășește prima experiență și devine o altă experiență. Această metodologie transcendentă are la bază o legătură internă (în cadrul teoretic) și o legătură externă (în cadrul empiric), care trec ambele dincolo de prima experiență și ajung într-o experiență posibilă.

Pornim de la **teza** conform căreia pedagogul dispune de o capacitate etică pe care nu o poate dezvolta, nici satisface, decât cultivându-i și dezvoltându-i inteligența etică, ca o inteligență non-canonică, adică în afara inteligențelor multiple. În cazurile de *anomie etică* ca acelea în care se află instituția educației azi, dezvoltarea unei astfel de forme de inteligență deschide noi orizonturi. Cunoaștem că cuvântul latin *intelligentia* provine din *intelligere*, compus din *intus* (între) și *legere* (a alege). A fi inteligent înseamnă, prin urmare, a ști să alegi cea mai bună alternativă dintre mai multe, după cum am menționat anterior, dar și a ști **a citi în interiorul lucrurilor**. Cel ce alege are capacitatea de a delibera, de a cântări argumentele *pro* și *contra* ale unei asemenea alegeri și de a anticipa consecințele [Apud 193, p. 15]. Această calitate, după ce este antrenată suficient, salvează pedagogul de multe eșecuri profesionale și îi deschide cale aspre dobândirea succesului. Inteligența se poate defini și ca *puterea de a învăța sau a înțelege*, ca aptitudine de a cunoaște. Inteligența se poate caracteriza și ca un ansamblu de aptitudini pe care pedagogii le folosesc cu succe pentru a-și realiza obiectivele alese în mod rațional. Datorită inteligenței, știm la ce să ne așteptăm și putem să ne adaptăm comportamentul în funcție de ceea ce ne înconjoară [Ibidem, p. 17]. Produsul direct al inteligenței este *autogovernarea mentală*. Scopul este de a se guverna personal în așa fel încât gândurile și acțiunile să fie organizate, coerente și adecvate atât nevoilor interne, cât și nevoilor mediului educațional. Or, ceea ce numim inteligență, este, înainte de toate, capacitatea pe care o are persoana *de a se crea singură* [Ibidem, p. 18].

De asemenea, putem vorbi de aplicarea unor metode specifice:

- *Metoda diaporematică* sau a sintezei, de inspirație aristotelică, care presupune acceptarea pluralismului (se acceptă varianta A1+A2+A3+A4 etc., care, până la urmă, echivalează cu varianta Ax), abordat într-o sinteză unică.
- *Metoda coherentistă*, care presupune o critică rațională, un echilibru reflectat și cel mai bun acord posibil al celor implicați în analiză (discuție, comentariu etc.). Rezultatul este un „verdic” oficial, chiar dacă este mereu revizibil.
- *Metoda cazuistică*, care prevede înaintarea unui principiu/unei teze/idei generale, apoi se propun o serie de cazuri paradigmatic. După aceasta „ne mișcăm” cu pași mici, introducând variate circumstanțe, făcând cazul cât mai problematic.

Câmpul de acțiune al *Metodologiei* prevede organizarea și realizarea eficientă a procesului de conștientizare a valorii Pedagogiei eticii. Pedagogul-etician își asumă următoarele roluri :

1. Cercetător al teoriilor morale (filosofia morală, etica teoretică);
2. Creator de metode și instrumente adecvate nevoilor diverșilor beneficiari, împreună cu aceștia (etica aplicată);
3. Formator al specialiștilor în etica aplicată.

METODOLOGIA TRANSCENDENTALĂ A FORMĂRII INTELIGENȚEI PEDAGOGICE ETICE

Scopul Metodologiei transcendentele a formării inteligenței pedagogice etice este: valorificarea eticii la nivelul cadrelor didactice.

Activitățile, sarcinile, și metodele acestei Metodologii se vor realiza conform unor **finalități**:

- formarea individualizată a subiecților experimentali în cadrul coordonatelor eticii;
- formarea încrederii personale în abordarea eticii;
- dezvoltarea reflecției asupra eticii;
- cultivarea alegerii variantelor corecte pe criterii raționale;
- dezvoltarea libertății gândirii;
- cultivarea asumării riscului;
- centrarea pe creație morală;
- dezvoltarea atitudinii personale;
- cultivarea autogovernării mentale.

Aceste finalități se reflectă în următoarele **obiective**:

- formarea capacității cadrelor didactice de a utiliza categoriile eticii;
- formarea competenței etice a cadrelor didactice vizavi de starea de moralitate a ființei umane;
- cultivarea respectului cadrelor didactice pentru normele și valorile etice;
- perceperea de către cadrele didactice a tematicii de factură etică;
- dezvoltarea competenței de a combate fapte, acțiuni, comportamente incompatibile cu etica;
- conștientizarea importanței eticii pentru profesie.

În vederea implementării Metodologiei respective, printr-un experiment, de exemplu, se va identifica următoarea **ipoteză**: Există o relație strânsă între domeniul cognitiv (etica teoretică) și domeniul productiv (etica aplicată) în Pedagogia eticii, astfel, dacă se implementează Metodologia transcendentală la nivel de cadre didactice, acestea obțin *beneficii cognitive* și înregistrează progrese în valorificarea eticii în procesul educațional.

Conform ideilor filosofului Im. Kant, Metodologie transcendentală semnifică stabilirea condițiilor unui sistem complet al rațiunii [Apud 103].

Astfel, pentru această metodologie este binevenit un experiment natural, extensiv, cu eșantionare naturală, simplă, care se va desfășura în cinci etape.

Etapa 1. Etica ca disciplină științifică; Instrument formativ: *metoda diaporematică*.
[Apud 303, pp. 29-56].

Aplicarea *metodei diaporematice* în vederea valorificării eticii ca disciplină științifică este dictată de însăși conținutul experimentului pedagogic. Metoda diaporematică, de sorginte aristotelică, mai este numită metoda acceptării pluralismului, când varianta finală de soluționare a unei probleme este egală cu toate variantele de răspuns posibil, formulate de participanții la o discuție, dezbateră, comentariu etc. Însăși cuvântul *diaporia* înseamnă explorarea diverselor căi. Ea presupune, de asemenea, sinteza opiniilor formulate, care însumează majoritatea variantelor sau elementelor expuse. Aceasta se produce *nu prin excludere*, ci *prin includere* într-o nouă viziune.

Prin discuții dirijate se vor analiza aspectele fundamentale ale eticii ca disciplină științifică, pornind de la *sensul cuvântului* etică în limba greacă prin precizarea *domeniului de studiu* al eticii până la tipologia eticii în procesul educațional.

La această primă etapă formativă, *itemii de dirijare a discuțiilor* pot fi:

Activitatea 1. Determinați care este cel mai adecvat sens, în viziunea dvs., al cuvântului etică din limba greacă (prin consultarea dicționarului explicativ): *caracter, mod de viață, cutumă, obicei, moravuri, comportament*.

Activitatea 2. Precizați care din informațiile de mai jos sunt valide în raport cu determinarea domeniului de studiu al eticii:

- ETICA este știința *realității morale*, care se ocupă de cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum: Ce este binele? Ce este răul? Cum trebuie să ne comportăm?
- ETICA este o *teorie a binelui*, care studiază condițiile generale ale comportamentului moral și problemele generale: binele, virtutea, datoria, utilitatea, valoarea, autenticitatea și răspunde la întrebările: Care este condiția (ultimă) a moralității? Cum e posibilă (în general) moralitatea?
- ETICA este *știință a comportamentului*, un studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice. Întrebările: Ce trebuie să facem? (bine, drept, corect, onest)

Activitatea 3. Stabiliți care tipuri ale eticii, în viziunea dvs., sunt cele mai relevante pentru procesul educațional:

- ETICA NORMATIVĂ – prescrierea de norme pentru comportamentul individual al omului, pentru organizarea morală a vieții;
- ETICA DESCRIPTIVĂ – prezintă modul în care oamenii se comportă și /sau ce fel de standarde morale adoptă;
- ETICA ȘTIINȚIFICĂ – prezintă normele de etică ca teoreme care se demonstrează după regulile logicii și științei;
- ETICA FILOSOFICĂ – este o meta-etică ce se ocupă de teoriile etice, e o filosofie

a moralei;

- ETICA TEORETICĂ – studiază conceptele morale, felul în care se utilizează acestea, înțelesul lor larg;
- ETICA APLICATĂ – un mănunchi de discipline care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală (etica medicală, bioetică, etica relațiilor etc.).

Etapa 2. Coordonatele eticii; Instrument formativ: metoda diaporematică.

Pentru a determina valorile etice și a discuta asupra unui profil al omului etic, subiecții experimentali au lucrat individual, prezentând rezultatele în cadrul unor analize sintetice, rezolvând sarcinile:

Activitatea 4. Completați spațiile libere astfel ca afirmațiile expuse să aibă sens:

Valorile etice au ca purtător_____. Valorile eticii vizează acte, atitudini și_____ ale persoanelor, deoarece sunt liber consimțite și numai persoanele au_____, pe care o manifestă prin faptele lor. Valoarea etică a posibilă numai printr-un_____. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări_____ sau după dispozițiile sale_____.

Trăim valorile tocmai prin faptul că ele structurează și dau sens_____.

Activitatea 5. Modelați un profil al omului etic actual prin sintetizarea caracteristicilor:

OMUL MEDIEVAL: om liber, liber-cugetător; un mare visător; om mereu călător, un pelerin; om al viziunii, al gândirii simbolice.

OMUL RENAȘTERII: omul este tratat ca o mare minunăție, idealul omului – un războinic instruit; se produce descoperirea omului; marea curiozitate a omului pentru om; omul este un rege al naturii.

OMUL ROMANTIC: emanciparea omului; proclamarea autonomiei omului; om al ambivalenței, care se caută pe sine; om problematic.

OMUL ETIC ACTUAL:_____.

Etapa 3. Educația și probleme ei; Instrument formativ: metoda coherentistă.

Metoda coherentistă (J.Rawls), sau critică, presupune o judecată chibzuită, un echilibru reflectat, când sunt acceptate toate ideile, se fac anumite evaluări, sunt eliminate erorile și se formulează mai multe argumente sau contraargumente. Scopul utilizării acestei metode nu este deducerea concluziei corecte, ci stabilirea celui mai bun acord posibil al participanților la discuție, practicând compromisul. La final, se formulează un consens, un „verdict” oficial, chiar dacă această variantă este mereu revizuiabilă. Se produce astfel o intensă activitate de convigere, la care participă toți [Apud 234, p. 107-114].

În acest context, subiecții experimentali își vor expune ideile, viziunile pe baza itemilor:

Activitatea 6. Analizați ideile expuse mai jos în raport cu problemele educației la

etapa actuală. Evaluați critic fiecare idee:

- EDUCAȚIA nu se poate concepe în afara unui sistem de valori (R. Delors).
- EDUCAȚIA trebuie să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și aptitudinilor (R. Delors).
- EDUCAȚIA trebuie să ajute la formarea unui nou umanism cu o componentă etică esențială (A. Touraine).
- Sentimentul unor valori importante devine fundamental pentru o EDUCAȚIE umanistă și democratică (A. Touraine).
- O preocupare deosebită a EDUCAȚIEI secolului XXI o constituie capacitatea de a construi relații stabile, eficiente între indivizi.
- EDUCAȚIA trebuie să le ajute ca tinerii să-și descopere propria identitate.
- În EDUCAȚIA MORALĂ binele nu se poate învăța numai cu mijloacele logicii, este necesar modelul moral, al exemplului viu, care duce la înțelegerea, demonstrarea efectivă a binelui.
- Problema care se pune este dacă pot școlile preda atitudinile sociale fundamentale – încrederea individuală și socială (G. Legrand).

Activitatea 7. Redactați (la propria alegere) afirmațiile date mai sus. Argumentați.

Activitatea 8. Examinați ideile date. Sintetizați-le într-o singură afirmație:

- Educația are *rolul* de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor convingeri și în deplinul respect al pluralismului.
- Acceptarea idealului social și a *idealului* educațional se întemeiază pe recunoașterea, pe de o parte, a imperfecțiunii celor două realități – societatea și individualitatea umană – iar pe de altă parte, a perfectibilității lor.
- Educația este *un proces* organizat de socializare și individualizare a ființei umane în drumul său spre umanizare.
- Pentru om, libertatea este lucrul cel mai de preț din lume, căci fără acest bun comun omul ar înceta să fie om, iar viața lui, atât individuală cât și socială, pierde orice semnificație.

Etapa 4. Postmodernism și etică; Instrument formativ: metoda cazuistică.

Metoda cazuistică (T. Beachamp) presupune, de asemenea, ajungerea la un consens în baza analizei unei idei generale, la care se formulează un șir de situații, cazuri care se referă la această idee. Aceste cazuri, situații trebuie să facă și mai problematică ideea generală, lărgind sfera aplicabilității [Apud 219].

Activitatea 9. Examinați ideea de mai jos și cazurile expuse la această afirmație.

Discutați și ajungeți la un consens. De exemplu, IDEEA: *În postmodernism profesorul devine un administrator al informațiilor și abilităților, predarea este înlocuită cu livrarea informațiilor organizate și dozate riguros. Când apar probleme comportamentale ale celui ce învață, profesorul intervine ca depanator* (J. Lyotard).

Cazul 1: Profesorul își concentrează toată atenția asupra managementului educațional.

Cazul 2: Profesorul se concentrează în mod special asupra organizării mediului educațional.

Cazul 3: Profesorul este axat în special pe performativitate.

Cazul 4: Profesorul este „dominat” de ideea ca elevii singuri să dobândească cunoașterea, el doar facilitează acest proces.

Consensul: _____.

Etapa 5: *Pedagogia eticii*; Instrument formativ: *studiul de caz*.

Metoda studiului de caz constă în a raporta o anumită situație, luată în contextul său, și a o analiza pentru a vedea cum se manifestă și cum evoluează fenomenele puse în valoare. Cazul însuși este tratat ca un sistem integrat, chiar dacă nu toate elementele corelaționează totalmente, important fiind faptul de a permite identificarea sau descoperirea aspectelor speciale. Avantajul studiului de caz este că furnizează situații în care pot fi observați un număr mare de factori care interacționează, permițând astfel să fie recunoscute complexitatea și bogăția situațiilor etice. În special, au fost formulate *studii de caz instrumentale*, adică cele care tratează o situație care cuprinde un număr suficient de trăsături tipice în raport cu etica, oferind astfel o ocazie de studiu cu potențial ridicat.

În felul acesta, se va lucra la **10 studii de caz (Activitatea 10)** în toate grupele formative, iar pe baza rezultatelor concludente se va susține că subiecții experimentali au conștientizat *etica ca disciplină filosofică, dar și pedagogică* (De exemplu: (Cazul 1) Victoria P., participantă la o Masă rotundă cu genericul „Conceptualizarea filosofică a eticii” a elaborat *un sistem* al noțiunilor-cheie din etică și a fost „atacată” pozitiv cu un șir de întrebări, la care a formulat cu brio răspunsuri. *Formulați trei din aceste întrebări și răspunsurile la ele.*

(Cazul 2) Arcadie este student care face anumite cercetări în domeniul eticii și urmează să elaboreze *un referat științific* pentru conferința studenților. El meditează asupra următoarelor teme și nu poate să se determine pe care să o aleagă.

Ajutați-i lui Arcadie să aleagă o temă din cele trei date mai jos și argumentați succint propunerea Dvs.: 1. Etica în pedagogie; 2. Etica în activitatea școlii; 3. Etica profesională.

(Cazul 3) În cadrul unui seminar de problemă, nimeni dintre participanți nu a putut să formuleze corect care este *obiectul de studiu al pedagogiei eticii*. Unii chiar au negat posibilitatea existenței unei asemenea pedagogii.

Expuneți-vă opinia în legătură cu acest caz. Cum credeți, cum a ieșit moderatorul din această situație?);

aspectul aplicativ al eticii (De exemplu: (Cazul 4) Domnul V.S. este profesor la clasă și este preocupat în mod special de formarea morală a personalității elevilor săi. El gândește foarte mult asupra formulării *obiectivelor* respective.

Selectați două obiective, care, în opinia Dvs., sunt formulate de domnul V.S. pentru activitatea sa educațională și argumentați succint alegerea făcută.

1. elevii să cunoască esența eticii în accepțiune filosofică;
2. elevii să descopere semnificația noțiunii de „bun”;
3. să definească rolul eticii în viața personală;
4. să cunoască diverse maniere comportamentale;
5. să învețe codul bunelor maniere.

(Cazul 5) La o întrunire metodologică, profesorul L. P. le-a spus colegilor săi că nu este nevoie de a cunoaște ce presupune *etica aplicată*, este suficient doar de a o aplica, la care una din persoane i-a adresat următoarea întrebare: ”Reiese de aici că în general e mai bine să aplicăm ceva, fără a mai cunoaște ce reprezintă acel ceva?”

Cum credeți, care a fost răspunsul, de altfel destul de convingător, al profesorului L.P.?);

metodologia valorificării educaționale a eticii (De exemplu: (Cazul 6) Doamna N.M. predă *cursul de etică* la universitate. Ea cunoaște foarte bine metodele de predare a eticii și le utilizează cu randament în activitatea profesională.

Alegeți cinci din tipologia metodelor expuse, pe care le aplică dna C.P. și argumentați succint alegerea Dvs.:

1. Metode expozitiv-informative;
2. Dialogice;
3. Analitico-sintetice;
4. Comparative;
5. Creative colective;
6. Creative individuale;
7. Explorative;
8. Simulative;
9. Problematologice);

noțiunea de competență etică (De exemplu: (Cazul 7) Eleonora îi explică colegii sale ce înseamnă *competența etică*. Colega sa nu este de acord cu explicația Eleonorei, deoarece, în special, se pune accentul pe cunoaștere.

Ajutați-i Eleonorei să dea o definiție cât mai concludentă unei competențe etice:

Competența etică este _____);

rolul pedagogilor eticii (De exemplu: (Cazul 8) V.N., pedagog școlar, lucrează într-un liceu deja 25 de ani. Într-o discuție care viza *rolurile pedagogilor eticii* și-a expus opinia personală, afirmând că aceștia trebuie să fie *cercetători ai teoriilor morale*, fapt care a trezit reacția negativă a participanților la discuție.

Expuneți-vă părerea în raport cu această situație.

(Cazul 9) Profesorul A.D. se caracterizează printr-o *structură de comportament* de tipul A (afecțiune, înțelegere, prietenie), iar profesorul C.M. se caracterizează prin *structura de comportament* de tipul B (responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice). Ambii

concurează la postul de profesor de etică.

Comentați care dintre acești doi profesori poate avea succese mai mari în predarea eticii și formulați argumentele de rigoare.);

categoriile eticii (De exemplu: (Cazul 10) Tânăra profesoară T.P. efectuează un studiu privind *gândirea etică* a cadrului didactic și s-a oprit la aspectele ce vizează formarea capacităților cadrelor didactice de a utiliza *categoriile eticii moderne*. Aici i-au apărut mai multe întrebări, dar T.P. a ieșit cu brio din această situație.

Cum credeți, de ce au apărut mai multe întrebări la aspectele ce vizează categoriile eticii și cum a rezolvat tânăra profesoară problema?) etc.

În această ordine de idei, se relevă importanța formării *inteligenței pedagogice etice* a cadrelor didactice.

Astfel, o acțiune experimentală de *formare a inteligenței pedagogice etice*, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic, valorificată în baza *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*, va conduce la rezultate proiectate, compatibile cu noțiunea de *pedagogia eticii*.

O dată ce, după cum am remarcat, **pedagogia eticii** vine ca un factor de soluționare a problemelor morale în procesul educațional, considerăm oportun ca acest cadru **metodologic transcendent** să includă și **metodele educației morale**. Or, ca produs, *inteligenta pedagogică etică* evocă deci ideea pregătirii pedagogice pentru cunoașterea propriei experiențe etice și a orizonturilor de sens ale acesteia.

Prin urmare, vizavi de *metodologia de formare a inteligenței pedagogice etice* trebuie minuțios implementată/exersată și **metodologia educației morale**, care include un ansamblu de metode și procedee ce pot fi grupate la nivelul a trei modele orientative:

1) *Modelul strategic* propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale:

- *coordonata instruirii morale* (metode verbale: expunerea morală, conversația morală (dialogul moral, dezbateră etică), studiul de caz; metode intuitiv-acționale (exercițiul moral, exemplul moral),
- *coordonata conduitei morale* angajează două categorii de metode centrate pe evaluarea acțiunii morale: aprobarea-dezaprobară).

2) *Modelul instrumental* întrunește un set de metode morale (de instruire morală – de acțiune morală): *explicația morală, prelegerea morală, convorbirea morală, exemplul moral, studiul de caz, exercițiul moral, aprobarea morală, dezaprobară morală*, etc.

3) *Modelul sintetic* clasifică metodele în funcție de trei criterii pedagogice complementare:

- *după scopul prioritar angajat*: metode de receptare și înțelegere a valorilor și normelor morale, exprimate conceptual și situațional: *narațiunea morală*,

convorbirea morală, explicația morală, demonstrația morală, studiul de caz, reflecția morală; metode de generare, consolidare și restructurare a conduitei morale, exprimate în raport de context: *exemplul moral, exercițiul moral, sancțiunea morală (pozitivă, negativă)*; metode de autoconducere a personalității celui educat: *autoobservarea morală, autodirijarea morală, autoevaluarea morală*;

- *după tipul de intervenție pedagogică*: metode de educație morală directă: metode verbale; metode de educație morală indirectă: *exemplul moral, sugestia morală, metode de educație morală la nivel de (micro)grup*;
- *după modul de raportare a educatului la educator*: metode bazate pe autonomia morală a educatului; metode morale dependente de adult [Apud 283, pp. 53-56].

În această ordine de idei, *nevoia dialogului permanent*, de exemplu, precum și a unei relații educaționale în care se propun valori și norme, multe dintre ele și pentru mulți dintre cei educați sunt cu caracter de noutate și mai ales capabile să destructureze și să restructureze mentalități individuale și colective, obișnuințe, stereotipuri, expectanțe, toate acestea reclamă o activitate didactică pe grupuri cât mai puțin numeroase.

Totodată, activitatea nemijlocit didactică, în clasă, trebuie dublată permanent de îndrumarea elevilor pentru studiu, documentare și mai ales elaborare de studii, proiecte, opinii, soluții la probleme, situații problematice, răspunsuri la întrebări și formulare de întrebări.

Prin urmare, strategiile didactice operaționale în aceste condiții ar fi bine să fie cele *euristice*, deoarece ele permit centrarea efortului educațional pe activitatea celui care învață/se educă, stimulându-i acestuia gândirea creatoare, independența în selectarea valorilor, siguranța în aprecieri, rapiditatea și înalta capacitate de argumentare și justificare a acestora.

Cele relatate le-am sintetizat în **Tabelul 4.2.:**

Tabelul 4.2. Metodologii aplicate în corelația *pedagogia eticii și educația morală*

Pedagogia eticii	Educația morală
<i>Metodologia transcendentă a formării inteligenței pedagogice etice</i>	<i>Metode de educație morală</i>
• metoda diaporematică • metoda coerentistă • metoda cazuistică • studiul de caz	• prelegerea morală • explicația morală • convorbirea etică • dezbateră morală • problematizarea • studiul de caz • exercițiul moral (<i>Procedee folosite: rugămintă, îndemn, ordin, dispoziție, avertisment, interdicție, cooperare, asumarea de roluri, întreceri, exerciții de autoeducație</i>) • exemplele (<i>directe</i> cuprind toate exemplele din viața reală: părinți, profesori, colegi etc., cele <i>indirecte</i> cuprind marile personalități istorice, oameni de artă, personaje din literatură, filme etc.)

	• <i>aprobarea și dezaprobarea</i> • <i>dialogul permanent</i> • <i>dezbaterile unei probleme etc.</i>
--	--

În aceasă etapă, ne putem întreba ce câștigă instituția educației din această construcție dinamică. Câștigul cel mai important este că interacțiunea celor două entități devine percepută ca una formativă de vârf, eliberând cadrul didactic formator de *o doză enormă de tensiune*, se economisește timp și efort nu numai în activitățile organizate, dar și în stările psihologice. O mare parte din lucrurile care se petrec capătă aspectul de semnificație a ceea ce este important pentru **a deveni**. Astfel se construiește *un fundal* care servește la stabilizarea atât a acțiunilor, cât și a interacțiunilor, deschizând calea pentru schimbare, care necesită un nivel mai înalt de cunoaștere. Cu alte cuvinte, instituția educației se va include într-un proces de reconstrucție, conținând rădăcinile unei pedagogii a eticii în extindere. Mai trebuie menționată aici o observație finală, aceea privind deschiderile oferite de pedagogia eticii. Realitatea educațională apare întotdeauna ca o zonă de valori în spatele căreia se află și un fundal „nedescoperit”. Apar mereu fapte noi. În felul acesta este nevoie de un instrument care deschide un drum și proiectează un demers a ceea ce urmează imediat. Iar imediat pot urma fapte, probleme care nu pot fi soluționate în termenii existenți, care necesită cunoaștere suplimentară atât din domeniul eticii, cât și cel al pedagogiei, conținute în **Concepția prospectivă a pedagogiei eticii**. Considerațiile pedagogiei eticii au aici natura unor prolegomene conceptuale, clarificând un aspect concret prin construcții teoretice analitico-sintetice.

Prin urmare, am configurat un proces de **reconstrucție pedagogică** a eticii în instituția educației, asumându-ne un risc conceptualizator datorat deficienței în valorificarea *noțiunilor-pereche: etica pedagogică și pedagogia eticii*.

De asemenea, au fost formulate și definite concepte noi în pedagogie, cum este cel de **eticitate, etician, pragmatism etic, specialist în etica aplicată, reflecție etică, meliorism etic, personalitate etică, externalizarea eticii, anemie etică, parentalism**.

În interiorul acestei concepții se stabilesc legături dinamice, care îi conferă eficacitate. Etica în educație, după cum am menționat, reprezintă o entitate complexă, cu proprietăți specifice. Valorificarea ei rezidă în reconstrucția, reglarea, ajustarea în funcție de noile orientări în educație și de noile condiții socio-culturale.

Identificarea componentelor și elementelor constitutive, a locului lor în sistem și a semnificației și funcțiilor lor, de asemenea, a corelațiilor și a raporturilor a devenit una din sarcinile acționale de bază. În acest sens, s-a recurs la mai multe perspective de abordare: funcțională, structurală, operațională, reflexivă.

Valorificarea **Modelului** și, implicit, a **Metodologiei** elaborate încurajează reflecția personală sau colectivă, experimentarea directă asupra obiectivelor și proceselor educaționale și asigură condițiile indispensabile rezolvării sarcinilor de lucru, accentuând importanța integrării relevante a pedagogiei și eticii și a atitudinii critice față de această nouă entitate.

Astfel, *reconstrucția* trebuie percepută ca un efort de reconsiderare/ transformare a poziției pe care o deține etica în procesul de educație, aceasta devenind co/participantă activă la formarea personalității celui ce învață, fapt ce constituie *o premisă* și *un rezultat* al unei educații eficiente. Dacă în acest proces se ține cont de obiectivele educaționale, atunci în acest domeniu se obțin performanțe ridicate și se înregistrează influențe formative substanțiale, idei și păreri noi, originale, ce contribuie la stimularea interesului pentru studiul disciplinei respective.

Practic, pârghiile pedagogice care stau la îndemâna cadrului didactic sunt valorificate în direcția dintre etica teoretică și cea aplicativă și apropierii predării de comportament și atitudine. Ea oferă *setul de instrumente* relevante care pot oferi oportunități de raționament pedagogic ce vizează etica și noul mod de gândire pedagogică în formarea *specialistului în etica aplicată la nivel pedagogic*. Acest nou mod de gândire este reprezentat de *sinteza* și rezultanta operațiilor de reflecție exercitate în cercetare în vederea procesării valorilor circumscrise domeniului.

Prin urmare, **Pedagogia eticii** aduce cu sine, *ca noutate*, conștientizarea spirituală, fiind un rezultat firesc al societății tehnologizate în care valorile umaniste nu-și găsesc un loc decent în goana după bunăstrare materială. Reacția firească a aspectelor neglijate ale personalității umane a făcut să apară necesitatea dezvoltării unei forme *înnoite de spiritualitate, redefinite ca gândire pedagogică*.

Pentru a conferi *o notă de originalitate* acestei acțiuni, se utilizează o nouă noțiune – **Pedagogia eticii**, atât ca un fenomen educațional cât și ca unul social, plin de diversitate, fluiditate, relevanță. Schimbarea, în acest caz, are loc în interiorul instituției educației, presupunând o luare la cunoștință a comportamentului subiectului/obiectului educației, care iau act de prezența eticului în viața cotidiană.

A elabora o nouă direcție științifică nu este o sarcină facilă, nu doar pentru că solicită o autentică fundamentare, dar mai ales pentru că presupune un angajament față de o viziune. Rezolvarea acestei probleme, după cum am demonstrat, este rezonabilă prin apelul la modalitățile prin care eticienii au jalonat specificul educațional în contextul eticii, raportându-se la acest domeniu de cercetare și urmărind o soluție pe care filosoful Im. Kant a dat-o în lucrările sale despre morală.

Noua direcție de cercetare, Pedagogia eticii, este consemnată de următoarele aspecte alternative: clarificarea *obiectului de studiu* (valorificarea pedagogică a eticii); investigând diversele opinii ale specialiștilor din ambele domenii; analizând normativitatea domeniului respectiv.

Noua direcție de cercetare este dificilă, deoarece nu este nici unitară, nici omogenă. Pentru a identifica obiectul Pedagogiei eticii, am aplicat o cale euristică, dedusă din ideea că relația pedagogie-etica este parte a unei relații mai cuprinzătoare: educație-comportament. Astfel, funcția științifică primară a Pedagogiei eticii este de a cerceta obiectiv și interpretativ sistemul etic implicat în activitatea de valorificare educațională a lui. Ceea ce justifică specializarea studiilor etice în pedagogie sunt *legitățile* acesteia. În planul *mecanismelor* Pedagogiei eticii interesează fenomenele etice și relațiile acesteia cu educația. *Eticienii* sunt prinși, astfel, în dilemele de bază

ale pedagogiei, iar specialiștii în pedagogie trebuie să răspundă la unele întrebări ale eticienilor. Ca o consecință, problemele educaționale pot fi înțelese fiind privite și din perspectiva Pedagogiei eticii. Se prefigurează descoperirea manierei în care mecanismele etice ce afectează comportamentul uman sunt cuprinse în rețeaua instituțională a educației.

În felul acesta, premisele abordării propuse evidențiază faptul că Pedagogia eticii oferă actorilor educației temeuri cognitive pentru construcția științifică a eticii în instituția educației. Însă opțiunea pentru analiza eticii prin prisma pedagogică nu exclude alte abordări disciplinare. Acestea pot fi pe cât de multiple, pe atât de ancorate în evoluție. Această nouă cunoaștere nu este nici simplu instrumentală, nici simplu contemplativă, ambele fiind de considerat. Această abordare, după cum s-a putut vedea, constă în fundamentarea conceptuală pedagogică a eticii, a condițiilor de pedagogizare și de adoptare a noului, în reflecția asupra cunoașterii noi, distanțându-ne de instituirea unei variante definitive. Această abordare, de asemenea, oferă o cunoaștere despre practicile pedagogice care sunt în același timp și produse, dar și produc în continuare practici constructive. Pedagogia eticii se reconstruiește pe sine odată cu reconstrucția pedagogică a eticii în instituția educației.

4.4. Concluzii la Capitolul 4

În această ordine de idei, evidențiem următoarele **concluzii**:

1. Reieșind din faptul că termenul *postmodern* este destul de bogat în semnificații, este foarte greu de prins într-o definiție unitară și cuprinzătoare, pentru a surprinde atât dinamica termenului, cât și efectele în plan teoretic, cultural, educațional. Acest termen reflectă o *stare de spirit* în abordările teoretice, și o *stare de fapt* în societatea europeană /occidentală, oglindită în transformările generale din complexul factorilor sociali, culturali, educaționali etc. Postmodernismul este, *ca teorie și atitudine*, în căutarea paradigmei sale, deosebite calitativ de cea a modernității.

Trebuie să remarcăm, de asemenea, că majoritatea teoreticienilor postmodernismului aderă la ideea *necesității autorității*, la o autoritate emancipatoare, eliberatoare și reciprocă, dintre profesor și cel ce învață. Prin urmare, *proiectul postmodern în instituția educației* propune schimbarea concepției despre școală, elev, profesor, învățare și *deplasarea preocupării de la activitatea de predare spre managementul educațional*, punându-se accent pe organizarea și structurarea informațiilor, livrarea lor, pe organizarea mediului de învățare, pe dialog, pe străduința **re-construirii realității**, pe sprijinirea *dezvoltării interioare a celui ce învață*, fapt care, în opinia noastră, nu face să dispară pedagogia, după cum încearcă să se demonstreze de către adepții postmodernismului, ci doar îi conferă alte dimensiuni.

2. S-a constatat că soluția la problemele educaționale se regăsește în orientarea constructivistă a educației, ca o componentă de bază a orientării postmoderniste, ce câștigă un teren tot mai amplu în aspect analitic. Pedagogia a avut dintotdeauna tendința spre înnoire, spre restructurare, spre reformă. De asemenea, se remarcă relația dintre spiritual și material în educația

morală, care are rolul de a susține elevii în demersul lor acțional conform propriilor convingeri și, **să-și depășească propriile limite**. Astăzi, pe fondul afirmării deosebite a individualismului, **dominanta moralității este autenticitatea**, caracterizată prin efortul manifest de împlinire și exprimare a personalității.

3. Analitic s-a dedus că etica este un domeniu care reglementează ceea ce este de dorit să facă persoanele din punct de vedere moral. Moralitatea, la rândul ei, se referă la dezvoltarea și împlinirea potențelor inerente ale ființei umane. Putem afirma că moralitatea ca autolegiferare este prezentă în comportament, însă nu întotdeauna, deoarece nu toți oamenii ajung la un nivel înalt de competență etică. Atingerea celui mai înalt nivel este urmarea *eforturilor proprii de învățare, educație și exercițiu*. *Comportamentul moral cere ca rațiunea să controleze voința*, ceea ce se dobândește prin exercițiu.

În aspect pedagogic, am distins următoarele perspective etice principale: *etica virtuții*, din etica aristotelică; *etica consecvențialistă* sau utilitaristă, care promovează ideea că decizia corectă este cea care duce la cele mai bune consecințe. Asume din această perspectivă permite privilegierea propriilor interese în fața intereselor celorlalți; *etica deontologică*, conform căreia ce contează în viață este faptul că există un șir de principii etice care nu pot fi încălcate cu nici un preț.

4. Pentru a clarifica sensul noțiunii *instituția educației*, noțiune mai rar utilizată în terminologia pedagogică din spațiul nostru, a fost necesar să precizăm că **instituționalizarea** apare oricând există o *tipizare reciprocă*, între cei care acționează, a acțiunilor devenite deprinderi. Altfel spus, orice astfel de tipizare este o **instituție**. **Tipizările acțiunilor** intrate în obișnuință, formând instituții, devin întotdeauna **bunuri comune**.

În felul acesta, am dedus că **instituția educației reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune /prescrie anumite acțiuni, care are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv**.

Beneficiile instituționalizării educației constau în faptul că *pot fi prevăzute* anumite activități, fapt care eliberează actorii educației de tensiunea „căutării” și, de asemenea, se economisește timp și efort pentru luarea și aplicarea unor „acțiuni de-a gata”. Instituția educației există indiferent dacă place acest lucru sau nu, ea are un caracter durabil și o mare putere asupra fiecăruia care face parte din ea atât prin ea însăși, cât și prin *mecanismele sale de control* [137].

5. Am ajuns la concluzia că reconstructivismul stă la bazele **meliorismului social**, iar sub impulsul dezvoltării economice și tehnologice s-a dezvoltat educația pentru eficiența socială, care utilizează *în cadrul cercetării experimentale tehnicile moderne ale statisticii matematice*, iar *în domeniul didactic instruirea programată, operaționalizarea obiectivelor, proiectarea pedagogică*

și testarea standardizată. Meliorismul social reflectă mișcarea de reformă în cadrul educației. Se dorește ca educația să aducă schimbarea și îmbunătățirea socială, considerând că *societatea necesită să fie schimbată și elevii trebuie să planuiască și să implementeze modalități pentru a o schimba*. În viziunea melioriștilor sociali, *educația trebuie să aibă drept obiective creșterea standardului social și producerea schimbărilor sociale*.

6. O altă orientare fundamentală este cea a **reconstrucțiilor raționale**, proprii lui „**a ști cum**”. Acestea au scopul *de a oferi o explicație a cunoașterii preștiințifice și a dominării intuitive a sistemului de reguli ce stau la baza creării și judecării realizărilor și exprimărilor simbolice*, fiind vorba de procedeele de obținere corectă a unei concluzii, de argumente bune, anticipări, explicații și descrieri convingătoare, acte reușite de vorbire, acțiuni instrumentale eficiente, evaluări adecvate, mărturisiri autentice.

7. În contextul analizelor, a devenit clar faptul că **obiectivul** abordării noastre este nu numai să se completeze numeroasele cercetări în etică existente, ci, în special, să se ilustreze că există un spațiu liber între investigațiile ce *transmit cunoștințe despre etică* și literatura pedagogică care să ofere posibilitatea concentrării asupra fundamentelor, a principalelor probleme ce constituie azi obiectul preocupărilor de valorificare educațională a eticii. Aceasta se poate realiza în contextul reflecțiilor asupra felului în care **ar putea fi valorificată etica în condițiile realității etice actuale**, așa încât acest proces să devină cât mai fertil.

Câmpurile problematice abordate urmează calea corelării într-un mod indisolubil cu prezentarea unor mijloace conceptuale și pragmatice problematice, printre care se înscrie **Pedagogia eticii**.

8. Între *etică și Pedagogia eticii* se stabilește o relație de *tipul original-copie*. În procesul educațional etica urmează să fie reflectată ca prototip. Etica, așadar, se determină pe sine în procesul educațional. Prin urmare, *integrarea concretă a aspectului pedagogic, constitutiv eticii*, trebuie să fie realizată la nivel teoretic și practic. Pe de o parte, sarcina noastră constă în a formula argumente pentru afirmarea unei pedagogii constitutive a eticii, iar pe de altă parte, trebuie să stabilim *relația dintre pedagogia teoretică și pedagogia practică*. Pedagogia, în acest caz, *supune categoriile eticii unei analize critice* pentru a accede la o cunoaștere mai bună, chiar dacă nu este definitivă. De aici, putem formula ideea că: *Nu o etică de-a gata trebuie valorificată din punct de vedere pedagogic, ci în procesul educațional concret trebuie să se releve ce anume este important și adecvat din punct de vedere etic*.

9. Au fost dimensionate *regulile, principiile, funcțiile, finalitatea, obiectivele* **Pedagogiei eticii**, formulată *Concepția prospectivă a Pedagogiei etice*, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional, ilustrând că valorificarea pedagogică a eticii face parte dintr-un context educațional de mare complexitate filosofică, psihologică, antropologică, culturală. Această

concepție se bazează pe ideea privilegiată că etica constituie atât comportamentul, cât și consecințele acestui comportament și semnificațiile lui existențiale.

S-a dedus că Pedagogia eticii aduce cu sine, **ca noutate**, conștientizarea spirituală, fiind un rezultat firesc al societății tehnologizate în care valorile umaniste nu-și găsesc un loc decent în goana după bunăstrare materială. Reacția firească a aspectelor neglijate ale personalității umane a făcut să apară necesitatea dezvoltării unei forme *înnoite de spiritualitate, redefinite ca gândire pedagogică*.

Pentru a conferi **o notă de originalitate** acestei acțiuni, se utilizează o nouă noțiune – **Pedagogia eticii**, atât ca un fenomen educațional cât și ca unul social, plin de diversitate, fluiditate, relevanță. Schimbarea, în acest caz, are loc în interiorul educației, presupunând o luare la cunoștință a comportamentului subiectului /obiectului educației, care iau act de prezența eticului în viața cotidiană.

5. INVESTIGAȚII PRACTICE ALE EXPERIENȚELOR DE VALORIFICARE A PEDAGOGIEI ETICII

5.1. Valorile etice în relație epistemică cu subiecții experimentali. Cercetare de diagnosticare și constatare

Pregătirea cadrelor didactice ca specialiști în *etica aplicată* din perspectiva pedagogiei eticii este un domeniu de referință, deoarece o deficiență în funcționarea pedagogică a eticii poate fi evidențiată printr-un instrumentar nu atât de complicat, cum ar fi observarea sau chestionarea. În baza aplicării observării, de exemplu, se constată neajunsurile și, eventual, plusurile existente în instituția educației la acest nivel. Sintetizarea rezultatelor conduce la determinarea soluțiilor, chiar dacă acestea se bazează pe condițiile reale existente, diferite în diverse circumstanțe.

Deși educația, în ultimul timp, parcurge o perioadă de reforme în multiplele sale articulații și componente, rutina în domeniul eticii mai persistă, spiritul inovator al eticității pătrunde destul de lent în activitatea practică a cadrelor didactice.

În această ordine de idei, în cadrul experimentului pedagogic al cercetării, s-a propus **scopul** – validarea prin experiment a *Metodologiei transcedentale a pedagogiei eticii* – care are la bază inteligența pedagogică etică, și următoarele **obiective ale experimentului**:

1. Identificarea nivelului inițial de formare a inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice/de conducere;
2. Formarea inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice/de conducere;
3. Estimarea nivelului de formare a inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice/de conducere la etapa de control.

Cercetarea aplicativă s-a desfășurat în perioada aprilie 2015 - aprilie 2017 și mai-iunie 2020, pe un eșantion de **1012 subiecți**, dintre care: **314** incluși în preexperiment și **698** participanți în fazele experimentului de constatare, formare și validare, publicul țintă fiind cadre didactice/manageriale (în experimentul de bază), angajate într-un proces de dezvoltare profesională în cadrul Institutului de Științe ale Educației, or. Chișinău. La experimentul de formare au participat **403** de subiecți.

Cele 33 de grupe selectate au corespuns ordinului de înmatriculare (Anexele 1(a); 1(b)), fiind considerate eșantioane naturale reprezentative pentru obiectivele cercetării. Grupele sunt destul de neomogene ca experiență profesională, calificare în baza gradului didactic, vârstă, specialitate, însă criteriul principal de referință a fost că absolut toate cadrele didactice/de conducere, indiferent de acești factori, să aibă formată inteligența pedagogică etică pentru a alege forma și conținuturile necesare, în vederea prestării unei activități profesionale calitative.

Menționăm că experimentul pedagogic este unul specific, realizat pe parcursul cursurilor de trei săptămâni (în grupele de perfecționare) și la unele discipline de studiu (în grupele de masterat), fiind definit în cercetarea experimentală ca **experiment natural**, care presupune cercetarea fenomenelor în mediul lor obișnuit, în ambianța grupei la cursurile de perfecționare; după perioada de timp este un experiment *longitudinal* de **lungă durată**, iar *secvențial* (reluat pe parcursul unui an) – de **scurtă durată** (trei săptămâni); după tehnica eșantionării este de **design experimental intrasubiecți**, care presupune urmărirea grupelor în toate etapele experimentului și analiza evoluției lor; în grupuri constante; după natura problematicii abordate este **teoretico-practic**, având o aplicabilitate practică de scurtă și de lungă durată; după subiectul experimentator este un experiment **sistematic**, organizat și realizat de către cercetător în instituția de profil respectivă; după numărul de subiecți implicați este un **experiment extensiv**, bazându-se pe metoda chestionarului, testelor, trainingului, metoda observației sistematice etc.; beneficiarii cercetării experimentale pot fi cadrele didactice, anumite categorii profesionale în cadrul și în exteriorul contextului educațional.

La fel, precizăm că în toate situațiile experimentale, experimentator a fost autorul lucrării, care a cunoscut direct activitatea subiecților experimentului cuprinși în eșantion.

La cercetarea experimentală s-au utilizat următoarele *tehnici*, ce au permis o cunoaștere complexă a realității pedagogice studiate: observarea; testul cu alegere multiplă; chestionarul; practicumul formativ; listarea paralelă; analiza; argumentarea situativă; exemplificarea tipologică; statistica matematică.

Probele și acțiunile de formare a inteligenței pedagogice etice utilizate în experiment au variat sub raportul *cognitiv, atitudinal și comportamental*, a posibilității de transfer în diverse domenii și au contribuit la rezolvarea diverselor sarcini cu caracter teoretic și practic. În rezolvarea probelor și sarcinilor, subiecții au realizat un șir de acțiuni de alegere, formulare, combinare, distribuire, corelare, structurare etc. Rezultatele au fost evaluate în medii procentuale pe baza baremului elaborat.

Pornind de la argumentele teoretico-științifice expuse în capitolele anterioare, s-a formulat **ipoteza cercetării** - Pedagogia eticii oferă largi posibilități de reconstruire pedagogică a eticii, ca răspuns la orientările actuale în științele educației, dacă:

- sunt determinate reperele conceptuale ale eticii în macrostructura educației în actualitate;
- sunt analizate epistemologic perspectivele și coordonatele eticii în raport cu antropologia moralității, cu valorile morale, cu deontologia și semnificarea personalității etice;

- este descris analitic specificul metodologic al eticii aplicate în educație, sunt stabilite condițiile de raționalitate ale reconstrucției pedagogice a eticii și este demonstrată experimental valoarea formativă a pedagogiei eticii.

Diagnosticarea. În acest context, diagnosticarea trebuie să evalueze realist situația, asumându-și mai multe funcții și să întrunească anumite calități, cum ar fi aplicabilitatea noului și esențialului, facilitarea formulării răspunsului, declanșarea interesului în favoarea eticii, expunerea interesată a părerilor. Este necesar de a stabili cu exactitate *gradul de cunoaștere* a domeniului supus analizei, *calitatea cunoștințelor* cadrelor didactice, *capacitatea de a utiliza* aceste cunoștințe în diverse contexte, *de a gândi și a acționa eficient* prin prisma competenței lor profesionale. Anume acestea și constituie *obiectivele cercetării de diagnosticare*. De asemenea, este necesar de a surprinde suplimentar caracteristicile *organizării activității* cadrelor didactice, *ritmul de rezolvare a sarcinilor, preocuparea pentru reflecție și analiză*. Acestea constituind *obiectivele adiacente ale diagnosticării*.

Eșantionul de diagnosticare este selectat din populația cadrelor didactice și de conducere de la formarea profesională continuă și cea inițială (masteranzi în pedagogie), constituind **în total 314 subiecți din 11 grupe**, dintre care: de la perfecționare – 253 subiecți, recalificare profesională – 23 subiecți și masteranzi – 38, în perioada **aprilie-decembrie 2015 (Anexa 1)**.

În acțiunea de diagnosticare au fost cuprinse cadre didactice de la un șir de discipline, cum ar fi limba română, limba rusă, limba engleză, limba franceză, istorie, geografie, matematică, educația civică, educația tehnologică, biologie, chimie, educația muzicală, fizica; cadre didactice fără studii pedagogice; manageri școlari (directori, directori adjuncți).

În vederea diagnosticării *gradului de cunoaștere și a calității cunoștințelor* subiecților experimentali în ceea ce privește etica, în general, și a eticii pedagogice, în special, a fost utilizat un *chestionar-expres în formă orală*, cu *Fișa de observare privind reprezentările cadrelor didactice / de conducere despre pedagogia eticii în context educațional* (Anexa 15).

Astfel, la întrebarea *Din ce limbă vine cuvântul etică și ce înseamnă?* și la întrebarea *Ce este etica?* am constatat că subiecții diagnosticați au răspunsuri diferite, dar, o bună parte (30 %) cunosc sensul general: că este știință filozofică depre valorile comportamentale ale omului.

În ceea ce privește întrebarea *În ce constă specificul eticii?* răspunsurile subiecților diagnosticați au fost mai mult decât necorespunzătoare. Subiecții, în acest caz, au trăit un proces complicat de identificare, deoarece, revendicată aproape exclusiv de către filosofie, etica devine astăzi un domeniu cu prestanță pedagogică, ale cărei probleme nu pot fi rezolvate fără contribuție pedagogică. Plus la aceasta, despre aplicarea pedagogică a eticii s-a vorbit foarte puțin în contextul formativ al cadrelor didactice.

Dacă ne referim la întrebările de raportare (*Care este legătura dintre etică și morală?* și *Care este legătura dintre etică și comportament?*), atunci lucrurile stau un pic mai bine, deoarece circa 52 % în contextul profesional promovează valorile morale.

Domeniul educațional, la rândul său, a fost discutat cu subiecții diagnosticați, care la întrebarea *Cum valorificăm etica în școală?* au răspuns: la toate disciplinele de studiu, la dirigiență etc.

Subiecții diagnosticați au dat dovadă de nedumerire atunci când au formulat răspunsuri la întrebarea *Putem oare vorbi despre o educație etică în școală?* și *Putem oare utiliza sintagma personalitate etică?*

Rezultatele chestionarului sunt reprezentate în următorul tabel (Tabelul 5.1.):

Tabelul 5.1. Rezultatele chestionarului de diagnosticare

Grupa / nivelul	Nivelul I (atins)		Nivelul II (posibil de atins)		Nivelul III (necesită formare)		TOTAL	
	subiecți	%	subiecți	%	subiecți	%	subiecți	%
11	30	10 %	70	22 %	214	68 %	314	100

Sintetizând cele relatate mai sus, conchidem că abordarea eticii din perspectivă filosofică și pedagogică este improprie, filtrul noțional fiind unul destul de „găurit”. Aplicarea chestionarului-expres a facilitat determinarea a **șase criterii de bază** pentru elaborarea instrumentelor utilizate în fazele experimentului de constatare, formare și validare:

Criteriul 1. Reprezentările adecvate în domeniul pedagogiei eticii. Acest criteriu este unul primordial, deoarece reprezentarea, ca nivel prim în construirea unei activități mintale independente a subiectului, atunci când obiectul ca-atare lipsește, iar gândirea se bazează doar pe o imagine fie a obiectului, fie a fenomenului respectiv, are efecte sesizabile în dezvoltarea gândirii imaginative și creative a subiectului. În cazul acesta, reflecția subiectului este mijlocită de perceperea caracteristicilor de bază ale fenomenului eticii. Reprezentarea corectă în acest caz este multiaspectuală, apropiindu-se destul de mult de caracteristica fidelității.

Însemnătatea reprezentărilor corecte derivă și din faptul că acestea reglementează comportamentul și acțiunea subiectului, care este în căutarea esenței și semnificației fenomenului analizat, în cazul dat cel al eticii în domeniul pedagogic sau al pedagogiei eticii. Prin conținutul său informativ reprezentarea corectă valorificată experiența subiectului implicat într-o activitate, având o evidentă funcție de cunoaștere. Reprezentarea corectă, de asemenea, se bazează pe analiză și sinteză, dar pune în mișcare și operații specifice, cum ar fi selectarea, structurarea,

abstractizarea, construirea, generalizarea. În rezultat, subiectul își creează o imagine mintală a fenomenului numit pedagogia eticii, fapt ce reprezintă un mare avantaj al cunoașterii de facto.

Sub aspect calitativ, reprezentările corecte depind de calitatea percepțiilor subiectului și calitatea raportului direct cu fenomenul respectiv, adică calitatea activității de gândire în raport cu acest fenomen. Un rol activ îl au în reprezentarea corectă și mecanismele verbale, adică redarea de către subiect a informației percepute și reprezentate, cât și inteligența acestuia, adică potențialitatea de a modifica imaginea formată în funcție de activitatea solicitată de formator.

Criteriul 2. Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale.

Deoarece schimbările în educație se produc permanent și au loc continuu reconfigurării bazate pe nou, subiecții își doresc, mai mult ca orice, ca aspirațiile lor profesionale să fie observate, înțelese și satisfăcute. Înțelegerea profundă a perspectivei subiecților prin prisma unor valori morale durabile permite selectarea conținuturilor astfel ca să corespundă necesităților profesionale ale acestora. Adecvarea sau potrivirea conținuturilor se bazează pe elaborarea unor conținuturi ce vizează pedagogia eticii și se caracterizează prin echilibru, coerență și deschidere, răspunzând la un șir de întrebări de continuitate și schimbare în procesul educațional din perspectiva eticii (menținerea valorilor culturale și morale naționale în contextul promovării universalismului; dezvoltarea capacităților de acces, de reflecție, de creare a cunoștințelor; punerea în balanță a conținuturilor cu procesele). Adecvarea înseamnă, în esență, exprimarea bună a unui lucru, iar inadecvarea, dacă se exprimă rău un lucru.

Criteriul 3. Transpunerea conținutului în repere de formare a inteligenței pedagogice etice. Transpunerea conținutului în anumite repere este influențată de un șir de factori, esențiali fiind nevoia, convingerea, conștientizarea, care sunt indispensabili acestei acțiuni. Transpunerea este susținută de un complex de activități efective din partea subiecților. Unul din aspectele importante este înțelegerea de către subiecți a nevoii de a cunoaște și de a valorifica în activitatea profesională domeniul pedagogiei etice. Subiecții sunt incluși în activități de înțelegere a faptului că actuala situație educațională trebuie adaptată la noile cerințe pe care le presupune contextul socio-cultural, pedagogia eticii fiind un instrument eficace în acest sens. În cazul acesta, deciziile subiecților experimentali au nevoie de o fundamentare participativă din partea formatorului, care acționează în direcția formării convingerilor. Pentru a acționa bine și a avea un comportament adecvat cerințelor, subiectul are nevoie de o inteligență pedagogică. Cunoașterea influențelor pe care inteligența pedagogică etică le poate avea asupra eficienței activității profesionale reclamă intrinsec transpunerea conținutului valorificat.

Astfel, cunoștințele care au fost determinate ca necesare de a fi valorificate sunt supuse unor transformări de adaptare care le fac apte de a furniza anumite repere. Acest proces este o transpunere externă a conținuturilor, fiind rezultanta unor filtre succesive ale conținuturilor.

Criteriul 4. Dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat. Procesarea conținuturilor în procesul formativ conduce la necesitatea unei abordări instrumentale a acestora, deoarece oricât de oportun este structurat un conținut, oricum se înregistrează un decalaj între ceea ce se predă și ceea ce asimilează realmente subiecții. Axarea conținuturilor pe dimensiunea instrumentală asigură acestora consistență, un caracter adecvat, aplicabilitate și eficiență. Instrumentalizarea conținuturilor se raportează la măsura în care acestea sunt în concordanță cu exigențele sociale și profesionale, cu creșterea gustului și motivației subiecților pentru cunoaștere creativă și utilă. Plus la aceasta, dimensiunea instrumentală reclamă flexibilizarea conținuturilor valorificate și axarea lor pe esențial; deschiderea față de etică, în lumina finalităților la nivelul subiecților educației, acordul axiologic cu valorile morale, asigurarea coerenței conținuturilor în plan diacronic și sincron, în sensul menținerii raportului dintre ideile vehiculate. Dimensiunea instrumentală se regăsește în disponibilitatea subiecților de a-și modifica convingerile sau comportamentele datorită rolului pe care și-l asumă în activitate.

Criteriul 5. Calitatea judecăților formulate. Judecata ca atare este un act semnificativ sau una din operațiile minții cu ajutorul căreia subiecții unesc anumite idei, concepte, gânduri. Judecata are în fapt un caracter ontologic, se referă la un anumit fapt real și comportă un sens explicativ, enunțativ. Aceasta este o operație a intelectului care are funcția logică de enunțare și funcția ontologică de semnificare. A doua funcție constă în a „transporta mintea” din planul esențelor pune în planul real al existenței, adică a gândi în baza situațiilor reale din viață și din activitate. De asemenea, calitatea judecăților depinde în mare măsură de următoarele două elemente: unul specific intelectual și celălalt volitiv. Prin judecată, intelectul subiectului este în adevăr sau în fals. A judeca înseamnă a trece de la o înțelegere a fenomenelor la alta pentru a cunoaște adevărul inteligibil, pornind de la unele lucruri înțelese în mod simplu și ajungând la anumite concluzii. Prin judecare, subiecții ajung la argumentare, care reprezintă, la rândul ei, o formă de comunicare instrumentală, care se bazează pe judecăți analitice în vederea susținerii unei viziuni, unei păreri, unei opinii personale. În felul acesta, calitatea judecăților practice depinde de maniera în care raționează subiectul pentru a descoperi un curs de acțiune și a stabili dacă acesta este rezonabil din punct de vedere practic. Judecata practică înlesnește procesul alegerii a ceea ce urmează să facă în situații de incertitudine.

Criteriul 6. Impactul semnificativ. Pentru a fi semnificativ, adică plin de însemnătate, impactul unei activități trebuie să corespundă unor criterii/indicatori stabiliți anterior activității. În felul acesta, impactul se „înzestrează” cu o funcție simbolică. Semnificația are o legătură directă cu experiența profesională a subiecților. Postulatele impactului semnificativ reclamă claritatea și noblețea rezultatelor obținute, semnificația nefiind complet realizată decât în momentul perfecteii adecvări a obiectivelor preconizate cu rezultatele. Plus la aceasta, este nevoie de o respectare a

prevederilor referențiale. Impactul semnificativ are ca proprietate extinderea, adică numărul fenomenelor la care poate fi aplicat rezultatul obținut. Determinarea impactului semnificativ se face respectând anumite etape: semnificarea primară, când subiectul exersează capacitatea de a prelucra conținuturile și de a le transforma în experiență personală; etapa codificării conținuturilor asimilate; etapa decodificării conținuturilor asimilate; semnificarea finală, când este identificat impactul asupra comprehensiunii generale a subiecților receptori. Ancorarea cunoștințelor noi în cele anterioare în concordanță cu așteptările subiecților demonstrează anumite niveluri de înțelegere a pedagogiei eticii și de formare a inteligenței pedagogice etice.

Trebuie să adăugăm că, deși etica joacă un rol esențial în pedagogie, ea nu trebuie să fie atotcuprinzătoare și contextul educației, acțiunea ei fiind mărginită între limitele între care pot varia semnificațiile etice. Totodată, capacitatea de acțiune în etică depinde de forța cu care se impune valorificarea acesteia, de valoarea ambianței generale, de cunoștințele specifice ale cadrelor didactice, de voința lor de a nu se lăsa călăuziți doar de semnificațiile de suprafață. În acest caz, încercarea de a introduce un nou domeniu de abordare poate fi stopată de stereotipurile existente. Activitatea etică presupune tehnici aplicate interior (ca dorință de acțiune), dar și exterior, ca comportament sesizabil. Etica reușește, astfel, sub imboldul necesităților de comportament, să pună în acord ansamblul cognitiv cu cel aplicativ, constituind puncte de reper. Etica se impune educațional în desfășurarea ei ca proces, în dinamica sa, în „curgerea” sa, fiind mulat de însuși contextul realității existențiale.

Mai detaliat desfășurarea experimentului pedagogic o vom prezenta în următoarele paragrafe, analizând, interpretând și ilustrând grafic rezultatele obținute.

Experimentul de constatare. Etapa de constatare a experimentului pedagogic s-a baza pe *Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice* și a inclus **în total 698 de subiecți** experimentali din **23 de grupe**, dintre care cadre didactice/ manageriale de la formare continuă și de la masterat în pedagogie și management educațional, **în perioada ianuarie 2016-aprilie 2017** (Anexa 2). Totodată, la această etapă s-au identificat două loturi experimentale: lotul experimental (LE) - **13 grupe (403 subiecți)** și lotul de control (LC) - **10 grupe (295 subiecți)**.

În legătură cu *scopul cercetării experimentale* de constatare și în concordanță cu un șir de *obiective* formulate, subiecții experimentali au indicat în Fișele lor de lucru:

- instituția și localitatea;
- funcția pedagogică;
- disciplina predată;
- genul;
- vârsta;

- stagiul pedagogic;
- gradul didactic, fapt care a fost luat în seamă, la necesitate, ca și indicatori suplimentari, la analiza rezultatelor demonstrate. (Tabelul 5.2.)

Tabelul 5.2. Repartizarea subiecților experimentali conform unor indicatori suplimentari

Nr. total de subiecți și %	Nr. de instituții de învățământ			Vârsta		Stagiul pedagogic				Gradul didactic			
	preșcolar /primar	general	profesional	până la 55 ani	după 55 ani	fără stagiul	până la 10 ani	de la 11 până la 20 ani	de la 21 până la 30 ani și mai mult	superior	I	II	fără grad didactic
698	46	508	144	560	138	11	115	132	451	24	31	528	115
100 %	7	73	20	80	20	1	16	18	65	3	5	76	16

Etapă de constatare **Epistemologia eticii** a avut ca scop examinarea nivelului de esențializare a eticii de către subiecții experimentali ca disciplină teoretică și interpretarea eticii ca valoare, prin aplicarea a două probe practice (Proba A. Testul cu alegere multiplă (15 itemi) și Proba B. Chestionarul (7 itemi). (Anexa 2).

Prin **Proba practică A** s-a examinat atât **nivelul cognitiv** cât și cel **atitudinal** prin:

- cum pot constata subiecții experimentali datele particulare, prin aplicarea indicelui de apreciere *non-răspuns/incorect/ corect*;
- cum pot identifica subiecții informațiile adecvate, prin aplicarea aceluiași indice de apreciere *non-răspuns/ incorect/ corect*;
- cum pot subiecții să raporteze informația dată la variantele corecte (ca variabile independente). Indicele de apreciere: *non-răspuns/ incorect /corect*.

La fel, pentru estimarea rezultatelor, itemii s-au elaborat în corelație cu un șir de indicatori care se raportează la primele **trei criterii** identificate la etapa de diagnosticare experimentală: Reprezentările corecte în domeniul *pedagogiei eticii*; Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale; Transpunerea conținutului în repere de formare a *inteligenței pedagogice etice*. (Tabelul 5. 3)

Tabelul 5.3. Criterii de evaluare la analiza de constatare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ PRACTICĂ (A)

Nr. d/r	CRITERIILE DE EVALUARE	INDICATORI	ITEMI
1.	Reprezentările adecvate în domeniul <i>pedagogiei eticii</i>	<i>Subiecții:</i> Manifestă încredere privitor la semnificații ale eticii	1. Cum credeți, cum mai poate fi numită etica: a) modelare umană b) filosofie practică c) știință antropologică
		Cunosc aspecte și personalități care au cercetat etica	2. Prima dată conceptul de etică a fost folosit de: a) Im. Kant b) Socrate c) Aristotel
		Pot atribui eticii conotații teoretice	3. Etica este: a) teorie a acțiunii b) teorie a binelui c) teorie a corectitudinii
		Sunt convinși că noțiunile de etică și morală se deosebesc	4. Etica se deosebește de morală prin: a) caracterul reflexiv/afectiv b) atitudinea persoanei c) distincția dintre bine și rău
		Pot să decidă privitor la corelaționarea eticii cu alte elemente esențiale, în contextul pedagogiei	5. Aleg afirmația că nu poate exista etică fără: a) analiză b) asumarea riscurilor c) esențializarea spirituală
2.	Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale	Înțeleg că <i>etica descriptivă</i> este în relație cu aspecte pedagogice, profesionale și sociale	6. Etica descriptivă prezintă: a) respectarea normelor de comportament b) studiul conceptelor morale c) modul în care se comportă oamenii
		Manifestă gândire critică privitor la identificarea elementului determinant al <i>datoriei morale</i> în contexte profesionale	7. Sunt de acord cu ideea kantiană că <i>datoria morală</i> este determinată de: a) voința liberă b) credința în bine c) normele morale
		Cunosc conceptele <i>autolegiferare, autonomie, libertate și datorie</i>	8. Autolegiferarea presupune promovarea ideii de: a) autonomie b) libertate c) datorie
		Au capacitatea de a relaționa <i>acțiunea morală</i> cu elemente pedagogice, profesionale	9. Acțiunea morală, în opinie kantiană, are la bază: a) afecțiunea b) judecata/rațiunea c) compasiunea

		Conștientizează importanța abordării kantiene privind etica, morala și deontologia profesională	10. Etica lui Kant este: a) deontologică b) morală c) fundamentală
3.	Transpunerea conținutului în repere de formare a <i>inteligenței pedagogice etice</i>	Dau dovadă de interes în promovarea valorilor etice	11. Consider că unei valori îi conferă semnificație: a) teoretizarea acestei valori b) trăirea acestei valori c) promovarea acestei valori
		Pot să analizeze critic relațiile eticii cu alte științe sau domenii	1. Cele mai strânse legături etica le stabilește cu: a) filosofia și științele b) estetica și teologia c) științele comunicării și politologia
		Au o viziune în raport cu valoarea „Binele” și alte noțiuni	13. „Binele” denotă o valoare ce corelează cu noțiunea de: a) dorință și normă b) lege și regulă c) utilitate și satisfacție
		Au curajul de a distinge cele mai importante perechi de valori morale	14. Cele mai importante perechi de valori morale, în opinia mea, sunt: a) dreptate și echitate b) datorie și obligație c) bine și bun
		Adoptă o poziție corectă față de ce ne învață etica	15. Etica este un studiu teoretic care ne învață: a) ce să gândim b) cum să gândim c) de ce să gândim așa

Dacă ne referim concret la variantele de răspuns ale subiecților, trebuie să constatăm că la *Testul cu alegere multiplă*, conform celor 15 variante de identificare, precizare, descriere, determinare, comparare, valorizare, definire a eticii, situația în grupele lotului de control (fără formare) este prezentată în Anexa 7 și pentru lotul experimental, în Anexa 8.

Nivelurile de referință s-au determinat în baza unui *barem* de corectare și acordare a punctajului: Nivel I (înalt) – 13-15 puncte; Nivel II (mediu) – 7-12 puncte; Nivel III (necesită formare) – 0-6 puncte. (Anexa 3).

Etapă de constatare **Epistemologia eticii** a avut ca scop examinarea nivelului de esențializare a eticii de către subiecții experimentali ca disciplină teoretică și interpretarea eticii ca valoare, prin aplicarea a două probe practice (Proba A. Testul cu alegere multiplă (15 itemi) și Proba B. Chestionarul (7 itemi)). (Anexa 2).

Prin **Proba practică A** s-a examinat atât **nivelul cognitiv** cât și cel **atitudinal** prin:

- cum pot constata subiecții experimentali datele particulare, prin aplicarea indicelui de apreciere *non-răspuns/incorect/ corect*;
- cum pot identifica subiecții informațiile adecvate, prin aplicarea aceluiași indice de apreciere *non-răspuns/ incorect/ corect*;

- cum pot subiecții să raporteze informația dată la variantele corecte (ca variabile independente). Indicele de apreciere: *non-răspuns/ incorect /corect*.

La fel, pentru estimarea rezultatelor, itemii s-au elaborat în corelație cu un șir de indicatori care se raportează la primele **trei criterii** identificate la etapa de diagnosticare experimentală: Reprezentările corecte în domeniul *pedagogiei eticii*; Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale; Transpunerea conținutului în repere de formare a *inteligenței pedagogice etice*. (Tabelul 5. 3)

Pentru a avea o viziune despre rezultatele privind situația relevată conformă cu **Criteriul 1. Reprezentările adecvate în domeniul pedagogiei eticii**, prezentăm figurile Fig. 5.1. și Fig. 5.2:

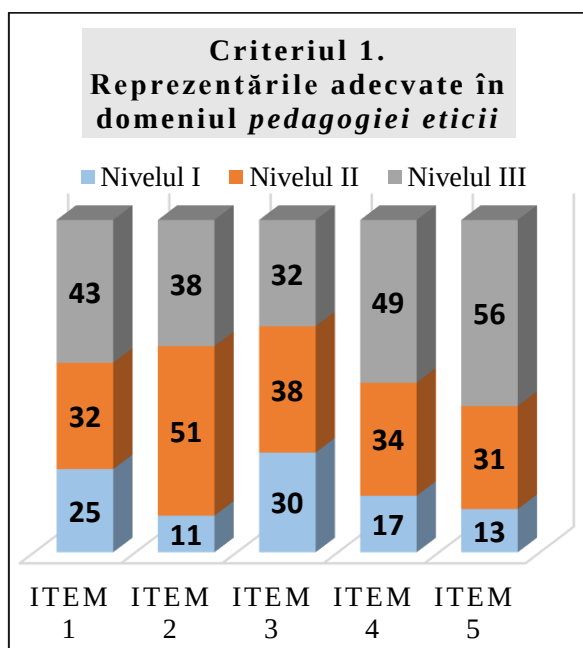


Fig. 5.1. Rezultatele Probei A (Criteriul 1, Constatare - LE)

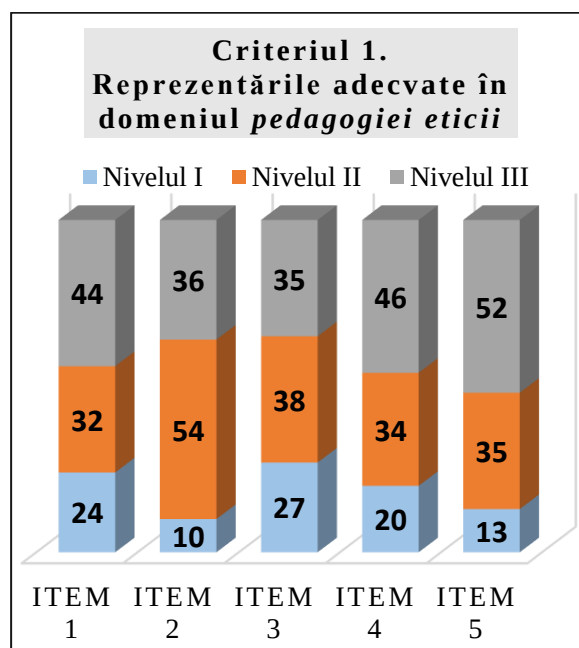


Fig. 5.2. Rezultatele Probei A (Criteriul 1, Constatare - LC)

Prin urmare, aceste date denotă că la **primul item**, *Cum credeți, cum mai poate fi numită etica*, subiecții din LE manifestă încredere privitor la semnificații ale eticii mai mult cu 1% decât subiecții din LC.

În ce privește **al doilea item**, *Prima dată conceptul de etică a fost folosit de...*, se constată o diferență nesemnificativă între cele 2 loturi în cunoașterea de către subiecți a aspectelor și personalităților care au cercetat etica: la nivelul I – 1 %, la nivelul II – 3%, și la nivelul III – 1%.

Aceeași situație se observă și la **itemul al treilea**, *Etica este...*, la care subiecții demonstrează că pot atribui eticii conotații teoretice, diferența procentuală fiind de 3%.

La **al patrulea item**, *Etica se deosebește de morală prin...*, se observă că se păstrează acea diferență de 3% între loturile experimentale, în faptul că respondenții sunt convinși că noțiunile de etică și morală se deosebesc.

Pentru **itemul al cincilea**, *Aleg afirmația că nu poate exista etică fără...*, se atestă o diferență de 4 % la nivelul II și III, procentul de la nivelul III fiind destul de mare – peste 50%, ceea ce confirmă că subiecții necesită formare în a putea să decidă privitor la corelaționarea eticii cu alte elemente esențiale, în contextul pedagogiei.

Rezultatele pentru **Criteriul 2. Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale**, sunt următoarele: (Fig. 5. 3. Și Fig. 5. 4.)

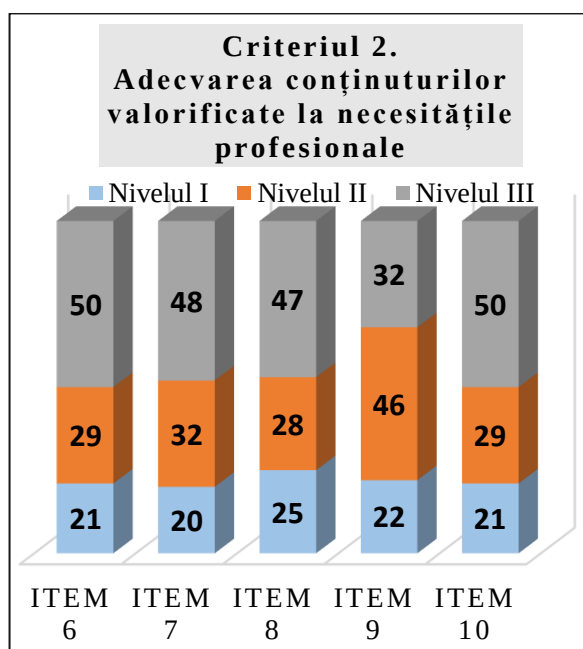


Fig. 5. 3. Rezultatele Probei A
(Criteriul 2, Constatare - LE)

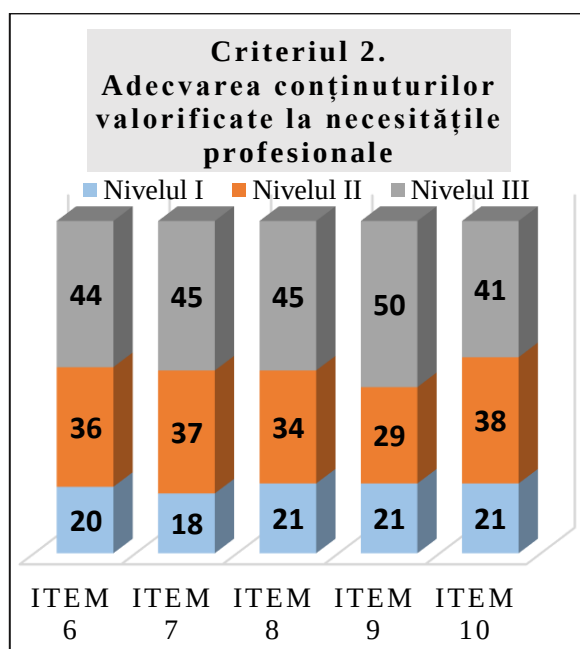


Fig. 5. 4. Rezultatele Probei A
(Criteriul 2, Constatare - LC)

În acest context, constatăm că subiecții experimentali din ambele loturi experimentale, în mare parte, în medie de circa 50%, necesită mai mult efort pentru ca mai ușor: să înțeleagă că *etica descriptivă* este în relație cu aspecte pedagogice, profesionale și sociale (itemul 6, **Etica descriptivă prezintă**); să manifeste gândire critică privitor la identificarea elementului determinant al *datoriei morale* în contexte profesionale (itemul 7, **Sunt de acord cu ideea kantiană că datoria morală este determinată de...**); să cunoască conceptele *autolegiferare*, *autonomie*, *libertate* și *datorie* (itemul 8, **Autolegiferarea presupune promovarea ideii de...**); să aibă capacitatea de a relaționa *acțiunea morală* cu elemente pedagogice, profesionale (itemul 9, **Acțiunea morală, în opinie kantiană, are la bază...**) și să conștientizeze importanța abordării kantiene privind etica, morala și deontologia profesională (itemul 10, **Etica lui Kant este...**).

Analizând rezultatele referitoare la **Criteriul 3. Transpunerea conținutului în repere de formare a inteligenței pedagogice etice**, datele sunt prezentate în Fig. 5. 5. Și Fig. 5. 6.:

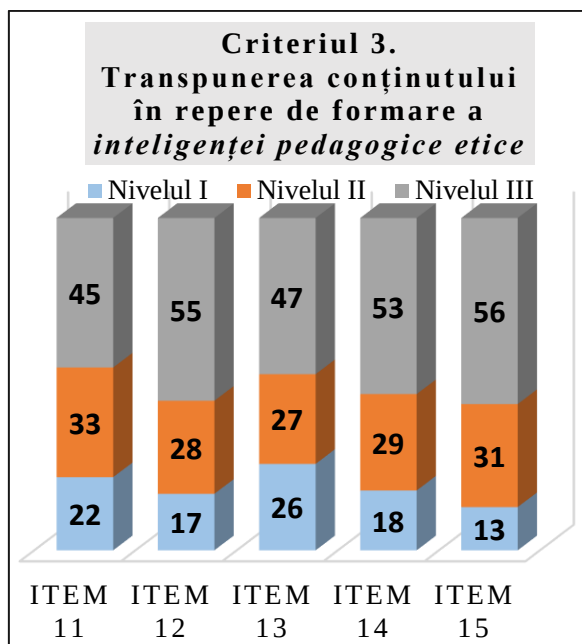


Fig. 5. 5. Rezultatele Probei A (Criteriul 3, Constatare - LE)

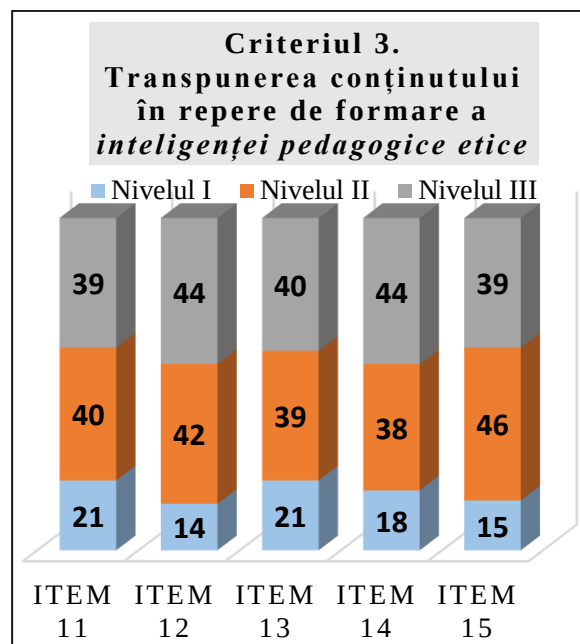


Fig. 5. 6. Rezultatele Probei A (Criteriul 3, Constatare - LC)

Astfel, s-a constatat, pentru lotul de control, o pondere puțin mai ridicată cu 3-4% la nivelul II, în comparație cu celelalte criterii.

Aceasta, de fapt, ne permite să deducem că poate subiecții nu conștientizează până la capăt semnificația conceptelor abordate, dar depun efort pentru a da dovadă de interes în promovarea valorilor etice (itemul 11, *Consider că unei valori îi conferă semnificație...*); a putea să analizeze critic relațiile eticii cu alte științe sau domenii (itemul 12, *Cele mai strânse legături etice le stabilește cu...*); a avea o viziune în raport cu valoarea „Binele” și alte noțiuni (itemul 13, *„Binele” denotă o valoare ce corelează cu noțiunea de...*); a avea curajul de a distinge cele mai importante perechi de valori morale (itemul 14, *Cele mai importante perechi de valori morale, în opinia mea, sunt*) și a putea să adopte poziție corectă față de ce ne învață etica (itemul 15, *Etica este un studiu teoretic care ne învață*).

Așadar, pentru ca subiecții să atingă substanțial nivelele I și II e nevoie de antrenarea lor în activități de relatare a atitudinilor vizavi de contextualizarea pedagogică a eticii.

Aceste rezultate analizate se pot atribui la valorificarea și valorizarea insuficientă a competenței etice și a inteligenței pedagogice etice în instituțiile de învățământ.

Prin **Proba practică B** (Anexa 2) s-a examinat **nivelul de producere** (ca variabilă dependentă):

- cum argumentează opiniile (temeinicia); Indicele de apreciere: *non-răspuns /limitat /parțial /temeinic; Itemul 1,5*
- cum comentează informația (adecvanța); Indicele de apreciere: *non-răspuns /limitat /parțial /adecvat; Itemul 2*
- la ce nivel pot identifica anumite entități (corectitudinea); Indicele de apreciere: *non-răspuns /incorect /parțial corect /corect; Itemul 3,4,6*
- cum creează un produs (relevanța) suficient /bine /foarte bine (ca variabile independente) *Itemul 7.*

Rezultatele au fost analizate în baza unui barem elaborat (Anexa 4) și eludate detaliat, pe grupe și itemi, în Anexa 9 (LC) și Anexa 10 (LE).

Pe de altă parte, la elaborarea celor șapte itemi s-a ținut cont de criteriile 4, 5, 6. Corelația acestora este prezentată în Tabelul 5.4:

Tabelul 5.4. Criterii de evaluare la analiza de constatare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ PRACTICĂ (B)

Nr. r.	CRITERIILE DE EVALUARE	INDICATORI	ITEMI
1.	Dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat	<i>Subiecții:</i> Manifestă încredere în formularea argumentelor <i>pro</i> la abordarea situațională a eticii, utilizându-se metode specifice	1. F. George afirmă că “în etică nu se poate geometriza”. Formulați un argument în favoarea acestei idei.
		Pot construi exemple din propria profesie și din viața personală în care intervin aplicații kantiene la relaționarea cu persoanele din jur	2. Im. Kant a formulat următoarea <i>regulă de aur</i> : „Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși”. Comentează această regulă în 2-3 enunțuri.
2.	Calitatea judecăților formulate	Conștientizează că, în raport cu sine, trebuie să se abțină de la lucruri imorale	3. Notează mai jos o <i>datorie morală perfectă</i> față de sine.
		Pot să rezume că, în raport cu alții, sunt obligați moral să arate ce trebuie să nu facă, sau să se abțină să facă, oricând, oricare dintre noi, indiferent de situație	4. Notează mai jos o <i>datorie morală perfectă</i> față de alții.
		Manifestă convingere în	5. Accept ideea neokantiană „Înapoi

		interpretarea ideii neokantiane „Înapoi la Kant...”.	la Kant, deoarece”. Notează mai jos un argument.
3.	Impactul semnificativ	Manifestă interes și grijă în relatarea efectelor pozitive și negative produse de unele coordonate actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi” (T. Sârbu)	6. Comentați una din coordonatele actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi” (T.Sârbu)
		Demonstrează, insistent și încrezător, previziunile despre omul etic raportat la situația reală în societate	7. Elaborați un portret al omului etic (în spațiul rezervat)

Dacă analizăm răspunsurile subiecților experimentali la *Proba practică B*, atunci observăm următoarele date pentru **Criteriul 4. Dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat:** (Fig. 5.7. și Fig. 5.8.)

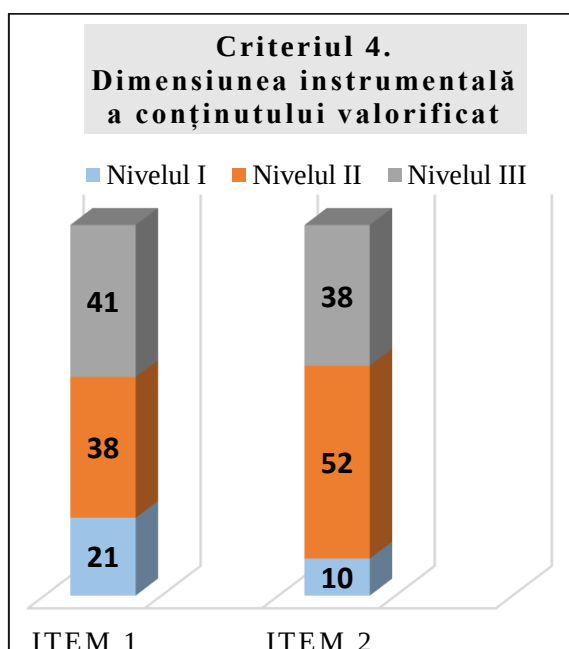


Fig. 5.7. Rezultatele Probei B (Criteriul 4, Constatare - LE)

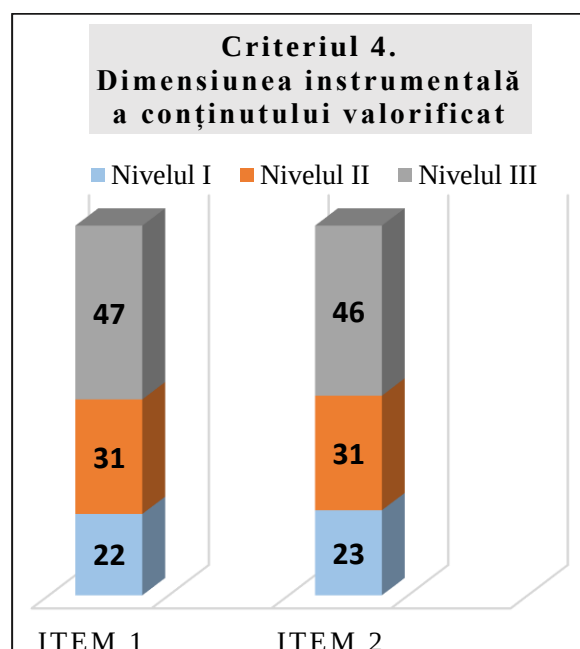


Fig. 5.8. Rezultatele Probei B (Criteriul 4, Constatare - LC)

Din răspunsuri, constatăm că subiecții puțin (în medie de până la 20%) manifestă încredere în formularea argumentelor *pro* la abordarea situațională a eticii, utilizându-se metode specifice (**itemul 1**, *F. George afirmă că “în etică nu se poate geometriza”. Formulați un argument în favoarea acestei idei.*) și la un nivel insuficient pot construi exemple din propria profesie și din viața personală în care intervin aplicații kantiene la relaționarea cu persoanele din jur (**itemul 2**, *Im. Kant a formulat următoarea regulă de aur: „Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși”. Comentează această regulă în 2-3 enunțuri*).

La fel, se vede clar că circa 50 % de subiecți nu cunosc specificul eticii, nu o pot identifica corect, nu cunosc specialiștii care au abordat problematica eticii, nu știu domeniile de referință ale eticii.

În faza inițială a manifestării nivelului de cunoaștere s-a constatat că subiecții care sunt depășiți de cunoașterea epistemologică nu s-au implicat în abordarea eticii, demonstrând un non-răspuns evident. În schimb, subiecții pregătiți sub aspect cognitiv și intelectual și cu disponibilități de deschidere cognitivă conștientizează într-o oarecare măsură cerințele sarcinii și își asumă responsabilitatea asupra soluției adoptate.

Itemul 1. Formularea argumentelor

Axându-ne pe implicațiile semantice ale conținuturilor abordate, trebuie să remarcăm faptul că fixarea unor repere calitative devine interpretabilă. A afirma că în etică „nu se poate geometriza” este un demers foarte responsabil, geometrizarea, în acest context, presupunând mai mult faptul că în etică nu se poate aplica același model tuturor celor implicați într-o anumită situație, deoarece nu există situații identice, cu atât mi mult persoane identice. Subiecții, în contextul acestei afirmații, sunt interesați de afilierea la această afirmație, lansând ideea că fiecare este o individualitate și etica trebuie să fie personalizată, să fie o deschidere spre variație și diversitate. Etica are privilegiul de a fi raportabilă, dar nu strict, ci în funcție de implicațiile personale. Formulând un răspuns în problema geometrizării eticii, subiecții încearcă să înțeleagă semnificația acestei afirmații, printr-o manifestare a materiei prime a cugetării. Să urmărim următoarele răspunsuri:

- Etica presupune respectarea drepturilor omului în orice societate, dezvoltarea valorilor morale, estetice și a normelor unei societăți concrete, a valorilor generațiilor anterioare (M 34);
- Fiecare persoană este individuală și deține propriile valori, norme, comportamente, atitudini și deci trebuie să treacă prin prisma personală (M 10);
- Fiecare suntem diferiți, ce e bine sau normă pentru cineva, e opus pentru altcineva (A aprecia că M 14);
- Deoarece suntem diferiți și nu toți pot fi măsurați după un șablon (GDM 32);

- Deoarece trece prin sinele fiecăruia, nu există reguli pentru fiecare individ (LTȚ 44);
- Nu avem cerințe unice, situațiile sunt diferite, oamenii sunt diferiți (GV 29)
- Susțin afirmația respectivă, fiindcă etica nu presupune un sistem de norme, valori pentru fiecare în parte, oamenii sunt diferiți, sunt unici și nu pot fi raportați la același format (GDCC 11)

Itemul 2. Comentarea

O notă aparte o au comentariile privind regula de aur kantiană, acestea fiind făcute într-o manieră proprie, prin care se întrezărește modul în care subiecții o percep ca pe o regulă de conduită etică. Ideea apare firească: numai autoapreciindu-te, poți aprecia pe alții. În fond, această viziune, deși conformă cu semnificațiile intrinseci ale eticii, nu poate satisface pe deplin, deoarece, urmărind firul gândirii subiecților experimentali, aflăm că mai există un ethos al reciprocității, cel puțin în sfera relației partenariale. Prin logica lor, subiecții încearcă să reabiliteze „împăcarea” și toate cele ce țin de aceasta, ridicându-se, astfel, la general. Din perspectiva subiecților experimentali, *tratarea respectuoasă* este văzută ca o soluție, atunci când persoana este pe cale de a comite o eroare, permițându-i acesteia să se relaxeze sufletește.

- Dacă vrei să fii respectat, la rândul tău și tu trebuie să respecti. Cum te porți tu în societate așa și ceilalți trebuie să se comporte bine, fără dușmănie (GB 8)
- Dacă vrei să fii respectat, ai grijă ce atitudine ai față de cei din jur. E o regulă de aur, deoarece, în caz contrar, ar domina egocentrismul. Societatea ar fi în mare pericol, ar prevala dușmănia, ura și dezordinea (LTICR 40).

Cu referire la **Criteriul 5. Calitatea judecăților formulate**, rezultatele sunt următoarele:

Fig. 5.9. și Fig. 5.10.

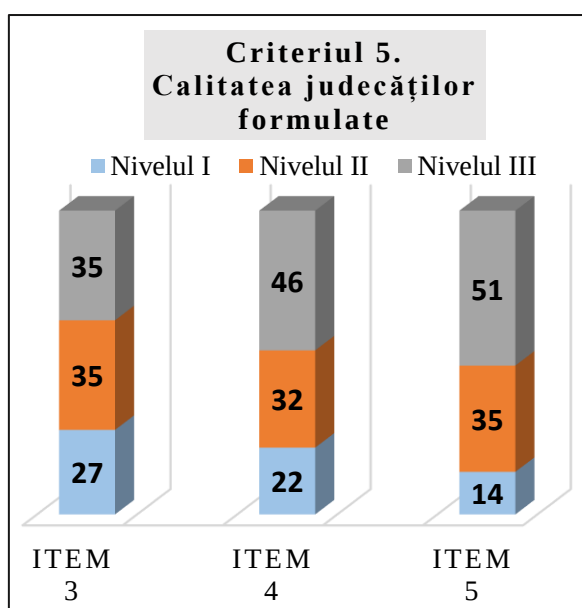


Fig. 5.9. Rezultatele Probei B (Criteriul 5, Constatare - LE)

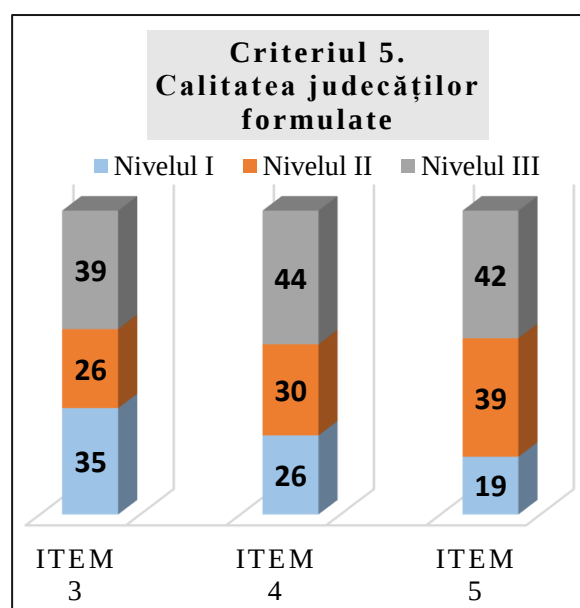


Fig. 5.10. Rezultatele Probei B (Criteriul 5, Constatare - LC)

În acest context, subiecții experimentali au demonstrat în ce măsură conștientizează că, în raport cu sine, trebuie să se abțină de la lucruri imorale (**itemul 3**, Notează mai jos o *datorie morală perfectă* față de sine); cât de bine pot să rezume că, în raport cu alții, sunt obligați moral să arate ce trebuie să nu facă, sau să se abțină să facă, oricând, oricare dintre noi, indiferent de situație (**itemul 4**, Notează mai jos o *datorie morală perfectă* față de alții) și la ce nivel manifestă convingere în interpretarea ideii neokantiane „Înapoi la Kant...” (**itemul 5**, Accept ideea neokantiană „Înapoi la Kant, deoarece”. Notează mai jos un argument.).

Din examinarea datelor experimentale pentru itemii 3, 4, 5, am identificat un șir de răspunsuri:

Itemul 3. *Atitudine față de sine*

- Să fiu sinceră cu mine (LTICR 40)
- Să fiu responsabil. Să fac bine ca să ajung bine (GVCCV)
- Să respect, să fiu onestă (GB 8)
- Empatia (LTȚ 44)
- Atitudinea civică (GDM 32)
- Autoperfecțiunea (M 14)
- Corectitudinea ((M10)
- Atitudinea pozitivă (M 34)
- Punctualitatea (LTMBB 39)
- Receptivă (LTD 36)
- Dragostea, respectul, responsabilitatea (GMB 4)
- Respect, stimă, responsabilitate (LTM 6)
- Respectarea timpului (M 26)
- Să fiu cinstit (LTER 22)

Itemul 4. *Atitudine față de alții*

- respect, prietenie, toleranță, cinste, corectitudine, empatie, stimă

Itemul 5. *Completare și argumentare*

- Pentru armonizarea relațiilor dintre profesor-elev, dintre oameni (LTM 6)
- Pentru stima elevilor față de cei maturi, stima reciprocă (LTER 22)
- Să gândesc lucrurile din punctul de vedere al celorlalți și nu individual (M 26)
- El promovează binele, respectul față de ființa umană, mare responsabilitate acolo unde se oferă mare libertate (M 34)
- Este o realitate nouă, revenim înapoi la moralitate, este actuală, se insistă ca non-valorile să devină valori, de a gândi lucrurile din valoarea celuilalt, o relație profesor-elev și manager-profesor democratică (LTȚ 44).

Rezultatele de la **Criteriul 6. Impactul semnificativ**, le-am sintetizat în **Fig. 5.11.** și **Fig. 5.12:**

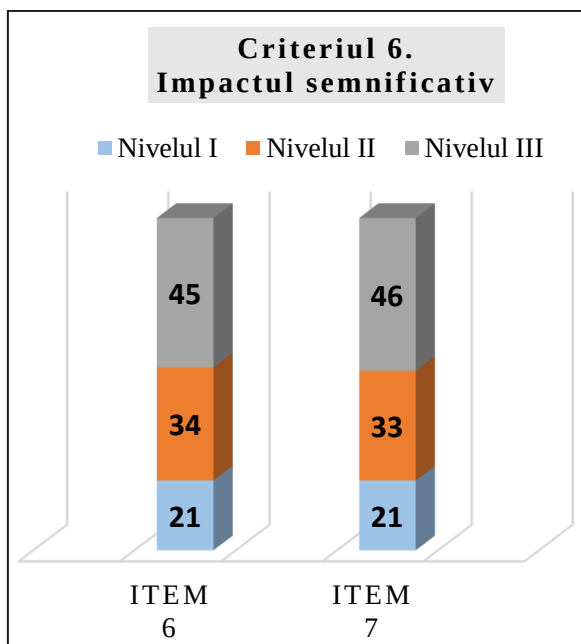


Fig. 5.11. Rezultatele Probei B (Criteriul 6, Constatare – LE)

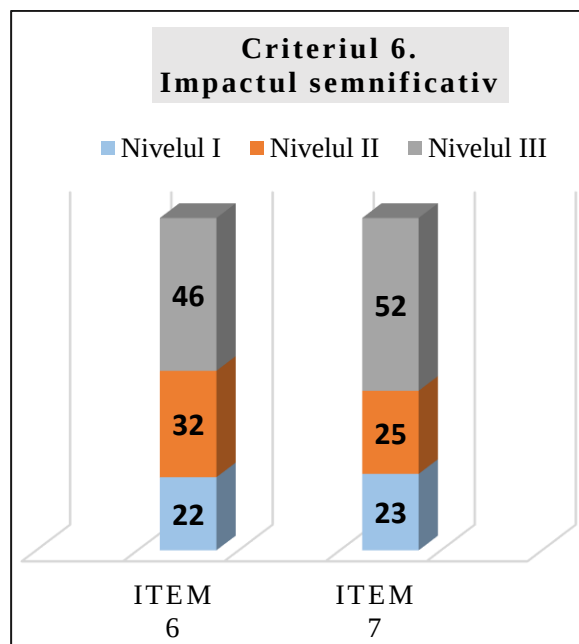


Fig. 5.12. Rezultatele Probei B (Criteriul 6, Constatare – LC)

Prin urmare, s-a constatat că o bună parte dintre subiecți care au demonstrat nivelul III în produsele completate, prin formare, ar putea ușor să manifeste interes și grijă în relatarea efectelor pozitive și negative produse de unele coordonate actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi” (*itemul 6*, Comentați una din coordonatele actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi”. (T.Sârbu)) și să demonstreze, insistent și încrezător, previziunile despre omul etic raportat la situația reală în societate (*itemul 7*, Elaborați un portret al omului etic (în spațiul rezervat)).

În această optică, relevăm următoarele exemple de răspunsuri ale subiecților:

Itemul 6. Esențializare

- În prezent suntem manipulați și dezinformați de mass-media, deoarece există interes personal (GV 29)
- Proasta educație în familie (părinții), pentru anume ei sunt cei care formează fundamental etic și moral fiecare om și ei îi formează viziuni asemănătoare viziunilor proprii nu întotdeauna corecte (GVCCV)

- Astăzi minciuna domină societatea. Mulți au uitat ce este sinceritatea, cinstea. Goana pentru a ajunge la putere a devenit deja ca o sete într-un pustiu (LTICR 40)

Itemul 7. Producere

- Omul etic trebuie să aibă un sistem de valori bine definite: onestitatea, bunătatea, responsabilitatea etc., să fie educat, manierat, să țină cont de nevoile celor din jur, să fie un bonom (GDCC 11)
- Un om etic trebuie să aibă o purtare adecvată, să fie responsabil, să-și cunoască și să-și respecte datoriile și obligațiile pe care le are, să cunoască bunele maniere și să promoveze încontinuu aceste valori (GVCCV)
- Omul etic trebuie să fie onest, corect, nepăsător, educat, să se respecte pe sine și pe cei din jur, să aibă un comportament adecvat (GB 8)

Datele experimentale de ordin cantitativ corelate cu cele de observare și interpretare conduc la identificarea unor fenomene care pot constitui modalități de revenire asupra problematicei eticii. De asemenea, aceste date obținute dovedesc că reușita epistemologică a pedagogilor depind în mare măsură de natura informației valorificate.

Astfel, se atestă o reală nesiguranță a subiecților experimentali în diversele aspecte ale pedagogiei eticii, reflectate în ambele probe de constatare, răspunsurile fiind în majoritatea cazurilor identice în toate grupele; destul de multe răspunsuri sunt nereușite și indică subiecți ce nu au formată competența etică și inteligența pedagogică etică și nu reușesc să se încadreze în cerințele acțiunii.

Totodată, se percepe nevoia abordării pedagogiei eticii, însă nu întotdeauna prin argumentare științifică, fapt generat de decodificarea semantică a sarcinii, superficialitate în formularea răspunsurilor; în cazurile sarcinilor cu dificultate sporită se accentuează disonanța cognitivă, discordanța dintre formularea sarcinii și nivelul de instrumentare a subiecților.

La fel, subiecții, în majoritatea cazurilor, nu sunt instrumentați cognitiv în raport cu sarcina propusă și acționează aleatoriu, fără a-și asuma, în multe cazuri, responsabilitatea răspunsului formulat.

În concluzie, putem constata că:

Elaborarea instrumentelor de identificare a nivelului de inteligență pedagogică etică pentru cadrele didactice/de conducere justifică intervenția de formare a acestora, calitativ și cantitativ, fundamentând obținerea datelor constatative și implementarea în vederea formării competenței etice și a inteligenței pedagogice etice. De asemenea, criteriile și indicatorii formulați în corespundere cu fiecare item asigură validarea rezultatelor obținute.

Dimensiunile semnalate în acest paragraf ne permit să afirmăm că subiecții experimentali nu înțeleg în toate componentele noțiunile de etică, pedagogia eticii etc. sau cunosc în măsură

destul de mică; pentru ei în contextul profesional este caracteristică o relatare simplistă, de ordinul unei constatări fără alternative. Aceste date conduc la ideea că este necesar de a aborda realmente această problemă cel puțin în procesul educațional, dar și la nivel de instituție a educației, în general.

S-au profilat, așadar, dovezi pentru punerea în evidență a rolului pedagogiei eticii la nivel de proces și de sistem educațional, în condițiile valorificării criteriilor și indicatorilor aleși pentru formarea/dezvoltarea inteligenței pedagogice etice.

5.2. Aplicarea Metodologiei transcendente a formării *inteligenței pedagogice etice*

Capacitatea de a armoniza relațiile cu oamenii, cu societatea nu este una moștenită, ci una care se obține prin educație permanentă, necesitând un efort continuu.

Astfel, e nevoie de orientarea pozitivă față de om și de mediul socio-cultural în care acesta se formează ca ființă unică și are ca scop dezvoltarea ideilor, aptitudinilor, capacităților din domeniul eticii, acumulate în familie, grădiniță, școală, formarea profesională inițială.

Reieșind din ideile dezvăluite pe parcurs, apare pregnant necesitatea de a pune în valoare: *normele* care vizează protejarea persoanelor comunitare ca un întreg sau a anumitor segmente ale acesteia, la baza cărora au stat întotdeauna *valorile* valorificate pe parcursul diverselor perioade istorice și în diferite contexte de conviețuire umană. Totodată, este nevoie de abordarea analitică a unei categorii aparte, aparținând sferei *moralei*, natura căreia este dată de problematica omului, raportată la categoriile de „bine” și „rău”.

După cum am menționat anterior, ideea de *bine* este prezentă ca *obiect al reflecțiilor etice* încă de la Platon și Aristotel. Pe parcurs apare necesitatea elaborării și fundamentării teoretice a unor sisteme de norme morale (coduri); cercetarea valorilor și normelor morale specifice unor profesii (deontologia); cercetarea comportamentelor și atitudinilor morale individuale și colective (sociologia moralei); cercetarea istoriei moralei etc. *Totodată, etica este o disciplină filosofică și o disciplină științifică însă, prin vasta sa cuprindere valorică necesită a fi promovată prin și în pedagogie/educație.*

La fel, un argument pentru formarea competențelor etice și a inteligenței pedagogice etice se regăsește în Declarația Internațională cu privire la datele genetice ale omului, adoptată de sesiunea a 32-a a Conferinței Internaționale UNESCO la Paris, 17 octombrie 2003, *articolul 24. Învățământul, instruirea cadrelor și difuzarea informației în domeniul eticii: În scopul ajutorării aplicării principiilor, redate în prezenta Declarație, statele trebuie să depună eforturi pentru dezvoltarea tuturor formelor de instruire și pregătire a cadrelor la toate nivelurile în domeniul eticii... Aceste acțiuni trebuie să fie orientate pentru un auditoriu concret, în special*

pentru cercetători științifici și membrii comitetelor de etică sau pentru un public larg... (Bioetica. Documente ale UNESCO. Chișinău: Univers Pedagogic, 2006, Tipogr. Elan Poligraf, p. 58)

În această ordine de idei, experimentul de formare a avut drept **scop** valorificarea eticii la nivelul cadrelor didactice, prin formarea inteligenței pedagogice etice, pornind de la următoarele **obiective**:

- formarea capacității cadrelor didactice de a utiliza categoriile eticii;
- formarea competenței etice a cadrelor didactice în raport cu starea de moralitate a ființei umane;
- cultivarea respectului cadrelor didactice pentru normele și valorile etice;
- perceperea de către cadrele didactice a tematicii din domeniul eticii;
- dezvoltarea capacității de a combate fapte, acțiuni, comportamente incompatibile cu etica;
- conștientizarea importanței eticii pentru profesie.

Dacă ne referim la *competența etică*, trebuie să precizăm că, în general, există diferite niveluri de competență etică, însă moralitatea nu este o problemă de statistică, ci ține de dezvoltarea și de împlinirea potențelor inerente ființei umane. De fapt, moralitatea nu aparține tuturor în egală măsură, deoarece unii se pricep mai bine în materie de moralitate. Raportarea la competența etică se bazează pe ideea lui Socrate, care era destul de clară: etica ne spune ce trebuie să facem și cunoașterea binelui poate fi învățată sau, mai actual, formată. Însă, conform aprecierii specialiștilor, competența unei persoane de a soluționa problemele etice se poate dezvolta de-a lungul vieții și educația poate influența acest proces de evoluție. Prin urare, formarea competenței etice este un process evolutiv, aceasta nu se dobândește dintr-o dată. Din aceste considerente, putem vorbi de a formarea unor unități de competență etică.

Subiecții cercetării experimentale formative constituie un eșantion în număr de 403 cadre didactice/manageriale. (Anexa 1(b)).

În vederea realizării experimentului formativ, a fost formulată următoarea **ipoteză**: Există o relație strânsă între domeniul cognitiv (etica teoretică) și domeniul productiv (etica aplicată) în Pedagogia eticii, astfel, dacă se implementează *Metodologia transcendențială* la nivel de cadre didactice, acestea obțin *beneficii cognitive* și înregistrează progrese în valorificarea eticii în procesul educațional.

Experimentul a fost unul natural, extensiv, cu eșantionare naturală, simplă.

Organizarea și desfășurarea experimentului s-a realizat în conformitate cu **Proiectul experimental formativ**, care a fost conceput pe baza competențelor generale și a competențelor specifice din *Standard de calificare. Psihopedagogie. Nivel 6, CNCRM Domeniul de formare profesională Științe ale educației* (Anexa 2 (a)) și în contextul cursului **Contextualizarea eticii în**

procesul educațional, care s-au raportat la **scopul cursului**: *promovarea valorilor etice în procesul educațional* și la **obiectivele cursului**, conform Programelor de formare profesională continuă (<http://ise.upsc.md/formare-continua/>), modulul B. Psihopedagogie, și, implicit, Curriculumul elaborat la Institutul de Științe ale Educației, în perioada anilor 2014-2018.

Astfel, aici s-au reflectat unități de conținut care se află la ordinea de zi a educației și edificării unei personalități cu profil moral adecvat, acesta fiind un scop în sine al eticii ca știință filosofică.

Prin urmare, în corelație cu unitățile de conținut incluse în Program, obiectivele contribuie la dezvoltarea **competenței etice** a cadrelor didactice/de conducere.

Astfel, pentru **unitatea de conținut 1, Valori comportamentale ale elevilor/ale cadrelor didactice** (*Etica în postmodernitate; Educația morală; Esența educației morale; Valori morale, valori etice și educaționale*), au fost determinate: **finalitatea** (*Analiza critică a valorilor comportamentale ale elevilor/ale cadrelor didactice*) și **obiectivele operaționale** (*Desemnarea noțională a eticii în postmodernitate; Esențializarea factorilor ce vizează problemele etice; Clarificarea domeniului educației morale; Analiza interpretativă a atitudinilor; Evidențierea caracterială a valorilor morale și a celor etice*).

În cadrul celei de-a doua unități de conținut, **Codul de etică al cadrului didactic** (*Etica profesională/pedagogică/managerială; Deontologie; Codul de etică al cadrului didactic: semnificații*), s-au identificat: **finalitatea**: *Manifestarea responsabilității în respectarea codului de etică al cadrului didactic* și, respectiv, **obiectivele operaționale** (*Valorizarea analitică a eticii profesionale a pedagogului; Ilustrarea interpretativă a problemelor de deontologie profesională; Reliefarea perspectivelor deontologiei pedagogice și a competenței deontologice; Elucidarea sarcinilor învățământului deontologic; Esențializarea conceptuală a Codului de etică a cadrului didactic*).

Pentru a treia unitate de conținut, **Principii practice ale eticii profesionale** (*Principii morale și principii etice; Etica și educația; Pedagogia eticii*), s-au stabilit: **finalitatea**: *Argumentarea cu exemple a promovării principiilor practice ale eticii profesionale* și **obiectivele operaționale** (*Dezvăluirea specificului principiilor etice; Analiza tipologiei eticii; Comentarea comprehensivă a conceptului de pedagogie a eticii; Evidențierea importanței pedagogiei eticii în procesul educațional; Elucidarea valorii instrumentale a pedagogiei eticii*).

Cea de-a patra unitate de conținut, **Metode, instrumente, practici de promovare a valorilor etice în context pedagogic** (*Metode de educație morală; Tact pedagogic; Portretul omului etic actual*) a inclus: **finalitatea**: *Aprecierea metodelor, instrumentelor de promovare a valorilor etice* și **obiectivele operaționale** (*Inventarierea principalelor metode ale educației*

morale; Formularea unor probleme metodologice și propunerea de soluții adecvate; Analiza critică a noțiunii de *tact pedagogic*; Dezvăluirea corelativă a ideii de om etic /persoană etică).

În conformitate cu informația teoretică și a *Metodologiei transcendente de formare a inteligenței pedagogice etice*, în **Proiectul formativ experimental** au fost propuse diverse activități practice, încadrate în diapazonul *Cogniție-Afectivitate-Comportament*.

Ca **finalități**, conform *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*, se configurează:

- formarea individualizată a subiecților experimentali în cadrul coordonatelor eticii;
- formarea încrederii personale în abordarea eticii;
- dezvoltarea reflecției asupra eticii;
- cultivarea alegerii variantelor corecte pe criterii raționale;
- dezvoltarea libertății gândirii;
- cultivarea asumării riscului;
- centrarea pe creație morală;
- dezvoltarea atitudinii personale;
- cultivarea autoguvernării mentale.

Unitățile de conținut constituie cinci **etape**, care sunt parcurse în baza unor **instrumente metodologice** specifice, sarcinile fiind structurate și incluse în **Caietul de sarcini** (Anexa 2):

- **Etapa 1. Etica ca disciplină științifică;**
Instrument formativ: *metoda diaporematică*
- **Etapa 2. Coordonatele eticii;**
Instrument formativ: *metoda diaporematică*
- **Etapa 3. Educația și probleme ei;**
Instrument formativ: *metoda coerentistă*
- **Etapa 4. Postmodernism și etică;**
Instrument formativ: *metoda cazuistică*
- **Etapa 5. Pedagogia eticii;**
Instrument formativ: *studiul de caz*

Organizarea activităților educaționale s-a realizat diferit ca număr de ore, în dependență de cursul predat:

În cadrul cursurilor de perfecționare:

- Cursul *Contextualizarea eticii în procesul educațional*: 16 ore total (4 ore contact direct și 12 ore studiu individual);

- Cursul *Managementul culturii organizaționale*: 40 ore total (10 ore contact direct și 30 ore studiu individual);
- Cursul *Deciziunea managerială*: 40 ore total (10 ore contact direct și 30 ore studiu individual);

În cadrul studiilor de masterat:

- Cursul *Etica și deontologia profesională*: 120 de ore (32 ore contact direct și 88 ore studiu individual)

În ceea ce privește *desfășurarea experimentului de formare*, e cazul să urmărim concret toate acestea în exemple care descriu fenomenele abordate.

Etapa 1. Etica ca disciplină științifică; Instrument formativ: *Metoda diaporematică*

Aplicarea *metodei diaporematică* în vederea valorificării eticii ca disciplină științifică este dictată de însăși conținutul experimentului pedagogic. Metoda diaporematică, de sorginte aristotelică, mai este numită metoda acceptării pluralismului, când varianta finală de soluționare a unei probleme este egală cu toate variantele de răspuns posibil, formulate de participanții la o discuție, dezbateră, comentariu etc. Însăși cuvântul *diaporia* înseamnă explorarea diverselor căi. Ea presupune, de asemenea, sinteza opiniilor formulate, care însumează majoritatea variantelor sau elementelor expuse. Aceasta se produce *nu prin excludere*, ci *prin includere* într-o nouă viziune.

Prin discuții dirijate au fost analizate aspectele fundamentale ale eticii ca disciplină științifică, pornind de la *sensul cuvântului etică* în limba greacă prin precizarea *domeniului de studiu* al eticii până la tipologia eticii în procesul educațional.

Astfel, subiecții experimentali au rezolvat *trei sarcini*.

La **prima sarcină**, *Determinați care este cel mai adecvat sens, în viziunea dvs., al cuvântului etică din limba greacă (prin consultarea dicționarului explicativ)*, dacă analizăm rezultatele subiecților experimentali, putem constata că au fost răspunsuri diferite, dar argumentate. De exemplu:

- Comportament: mă simt om fără remușcări; relații între oameni în societate și familie (MCDS18);
- Mod de viață: trăim conform principiilor etice, demonstrând un comportament etic (SR25);
- După DEX - moravuri, din dicționarul filozofic – comportament (GC28).

A doua sarcină, *Precizați care din informațiile de mai jos sunt valide în raport cu determinarea domeniului de studiu al eticii, a suscitat clarificări în ce privește diferența dintre etică și morală, pentru a ajunge la răspunsul corect*: ETICA este știință a comportamentului, un

studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice și răspunde la întrebările: Ce trebuie să facem? (bine, drept, corect, onest).

Prin urmare, pentru prima opțiune, că *etica este știința realității morale, care se ocupă de cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum: Ce este binele? Ce este răul? Cum trebuie să ne comportăm?*, argumentul subiecților, în marea majoritate, a fost:

- Deoarece morala este obiectul de studiu al eticii (SM5).

Pentru **sarcina a treia, *Stabiliți care tipuri ale eticii, în viziunea dvs., sunt cele mai relevante pentru procesul educational:*** *ETICA NORMATIVĂ* – prescrierea de norme pentru comportamentul individual al omului, pentru organizarea morală a vieții; *ETICA DESCRIPTIVĂ* – prezintă modul în care oamenii se comportă și /sau ce fel de standarde morale adoptă; *ETICA ȘTIINȚIFICĂ* – prezintă normele de etică ca teoreme care se demonstrează după regulile logicii și științei; *ETICA FILOSOFICĂ* – este o meta-etică ce se ocupă de teoriile etice, e o filosofie a moralei; *ETICA TEORETICĂ* – studiază conceptele morale, felul în care se utilizează acestea, înțelesul lor larg; *ETICA APLICATĂ* – un mănunchi de discipline care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală (etica medicală, bioetică, etica relațiilor etc.), opțiunile subiecților au fost toate, prezentându-se argumente:

- Etica științifică și etica filozofică – pentru universități, pentru învățământul superior (VM25);
- Etica aplicată – în școli, universități. La nivel de formare continuă, e nevoie de o pedagogie a eticii (MCDS18).

Etapa 2. Coordonatele eticii; Instrument formativ: *Metoda diaporematică*

La această etapă, subiecții au rezolvat două sarcini.

Prin urmare, sarcina **a patra** (din caietul de sarcini), ***Completați spațiile libere astfel ca afirmațiile expuse să aibă sens***, subiecții au rezolvat-o cu succes, deoarece s-a aplicat metoda diaporematică (dialectica) nu doar ca o metodă de antrenament intelectual și de dezbatere publică, ci și ca o metodă de analiză și clarificare filosofică utilizată pentru a deschide calea spre principiile tuturor tipurilor de cercetare. Deci majoritatea răspunsurilor au fost următoarele:

- Valorile etice au ca purtător omul; omenirea. Valorile eticii vizează acte, atitudini și norme de conduită; comportamente ale persoanelor, deoarece sunt liber consimțite și numai persoanele au rațiune; idei; capacitatea, pe care o manifestă prin faptele lor. Valoarea etică a posibilă numai printr-un comportament etic. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări diferite; concrete; situaționale sau după dispozițiile sale individuale; personale; de moment. Trăim valorile tocmai prin faptul că ele structurează și dau sens vieții.

Pentru a determina valorile etice și a discuta asupra unui profil al omului etic, subiecții experimentali au lucrat individual, prezentând rezultatele în cadrul unor analize sintetice, rezolvând **sarcina a cincea, Modelați un profil al omului etic actual prin sintetizarea caracteristicilor de mai jos:** OMUL MEDIEVAL: om liber, liber-cugetător; un mare visător; om mereu călător, un pelerin; om al viziunii, al gândirii simbolice; OMUL RENĂȘTERII: omul este tratat ca o mare minunăție, idealul omului – un războinic instruit; se produce descoperirea omului; marea curiozitate a omului pentru om; omul este un rege al naturii; OMUL ROMANTIC: emanciparea omului; proclamarea autonomiei omului; om al ambivalenței, care se caută pe sine; om problematic; **OMUL ETIC ACTUAL:** _____

La această probă, identificăm următoarele răsunsuri relevante:

- Avem de preluat mai multe cașități de la omul renașterii, dar omul liber-cugetător preluat de la omul medieval se poate observa la toate etapele în ordine descendentă. (TR23)
- Am subliniat *Omul ca rege al naturii*, pentru că, în perioada renașterii, avea o influență pozitivă. Acum perțial ideea este că în prezent omul ca rege al naturii trebuie să acționeze pentru consumarea și protecția resurselor naturale consumate. Astfel prevenim cataclisme. (DG7)
- Este cel care ar avea o atitudine mai binevoitoare față de cei în vârstă, ar trata copiii ca pe o minune, ar dispărea abandonările. Cel care ar fi mai deschis spre necazurile aproapelui, se vor ajuta reciproc. Cel care ar proteja natura. Cel care își va găsi mai bine locul în societate. (ANR20)

Totodată, au fost și răspunsuri mai generale:

- Omul etic cu toate calitățile lui; (BR32)

Etapa 3. Educația și probleme ei; Instrument formativ: *Metoda coherentistă*

Metoda coherentistă (Rawls) sau *critică* presupune o judecată chibzuită, un echilibru reflectat, când sunt acceptate toate ideile, se fac anumite evaluări, sunt eliminate erorile și se formulează mai multe argumente sau contraargumente. Scopul utilizării acestei metode nu este deducerea concluziei corecte, ci stabilirea celui mai bun acord posibil al participanților la discuție, practicând compromisul. La final se formulează un consens, un „verdict” oficial, chiar dacă această variantă este mereu revizibilă. Se produce astfel o intensă activitate de convingere, la care participă toți.

În acest context, subiecții s-au implicat în rezolvarea a trei sarcini.

Deci, la **sarcina a șasea** (din caietul de sarcini), *Analizați ideile expuse mai jos în raport cu problemele educației la etapa actuală. Evaluați critic fiecare idee*, subiecții experimentali au prezentat un șir de argumente relevante. Un exemplu ar fi:

- EDUCAȚIA nu se poate concepe în afara unui sistem de valori (R. Delors):
 - Are la bază un sistem de valori, după care te poți dezvolta.
- EDUCAȚIA trebuie să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și aptitudinilor (R. Delors);
 - Omul cât trăiește, se educă, se formează.
- EDUCAȚIA trebuie să ajute la formarea unui nou umanism cu o componentă etică esențială (A. Touraine);
 - A ști să fii împreună cu alții.
- Sentimentul unor valori importante devine fundamental pentru o EDUCAȚIE umanistă și democratică (A. Touraine);
 - Sentimentul e important pentru orice domeniu.
- O preocupare deosebită a EDUCAȚIEI secolului XXI o constituie capacitatea de a construi relații stabile, eficiente între indivizi;
 - E necesar un parteneriat, o pedagogizare a celor care participă în educația copiilor.
- EDUCAȚIA trebuie să le ajute ca tinerii să-și descopere propria identitate;
 - Să fie ghidat, să-l direcționăm cu modele educative.
- În EDUCAȚIA MORALĂ binele nu se poate învăța numai cu mijloacele logicului, este necesar modelul moral, al exemplului viu, care duce la înțelegerea, demonstrarea efectivă a binelui;
 - Să controlăm bine tot ce oferim, să oferim calitate.
- Problema care se pune este dacă pot școlile preda atitudinile sociale fundamentale – încrederea individuală și socială (G. Legrand),
 - Nu există o metodă care ne-ar ghida în asemenea problemă. (ANR20)

Pentru **sarcina a șaptea**, *Redactați (la propria alegere) afirmațiile date mai sus. Argumentați, subiecții experimentali au prezentat astfel de răspunsuri:*

- Formăm atitudini și comportamente, pentru a educa; (GET26)
- Educația nu se poate concepe în afara unui sistem de valori. Ea trebuie să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și aptitudinilor. (PP32)

În cadrul **sarcinii a opta**, *Examinați ideile date. Sintetizați-le într-o singură afirmație, sau identificați răspunsuri convingătoare:*

- *Educația* este un process bine organizat de socializare a ființei umane care se întemeiază pe recunoașterea imperfecțiunii celor două realități și a perfectibilității lor și de a încuraja pe fiecare individ pentru libertatea sa. (MR13)
- Idealul educational este un process bine organizat conform idealului educational, care, mai apoi, realizându-se, se ajunge ca omul să devină liber, pentru că fără libertate omul încetează să fie om. (SR25)
- Omul să devină om în sensul adevărat al cuvântului. (CG27)

Etapa 4. *Postmodernism și etică*; Instrument formativ: *Metoda cazuistică*

Metoda cazuistică (Beachamp) presupune, de asemenea, ajungerea la un consens în baza analizei unei idei generale, la care se formulează un șir de situații, cazuri care se referă la această idee. Aceste cazuri, situații trebuie să facă și mai problematică ideea generală, lărgind sfera aplicabilității.

De la **sarcina a noua**, *Examinați ideea de mai jos și cazurile expuse la această afirmație. Discutați și ajungeți la un consens*, menționăm relevanța următorului consens la care au ajuns subiecții experimentali:

- Profesorul trebuie să-și concentreze atenția în mod special spre organizarea mediului educational, care se axează pe performanțe și este dominant ca elevii singuri să dobândească cunoașterea, el doar facilitează acest proces. (RCDS30)

Etapa 5. *Pedagogia eticii*; Instrument formativ: *Studiul de caz*

Metoda studiului de caz constă în a raporta o anumită situație, luată în contextul său și a o analiza pentru a vedea cum se manifestă și cum evoluează fenomenele puse în valoare. Cazul însuși este tratat ca un sistem integrat, chiar dacă nu toate elementele corelaționează totalmente, important fiind faptul de a permite identificarea sau descoperirea aspectelor speciale. Avantajul studiului de caz este că furnizează situații în care pot fi observați un număr mare de factori care interacționează, permițând astfel să fie recunoscute complexitatea și bogăția situațiilor etice. În special, au fost formulate *studii de caz instrumentale*, adică cele care tratează o situație care cuprinde un număr suficient de trăsături tipice în raport cu etica, oferind astfel o ocazie de studiu cu potențial ridicat.

În felul acesta, în cadrul **sarcinii a zecea**, s-a lucrat la 10 studii de caz în toate grupele formative, rezultatele fiind destul de concludente pentru a susține că subiecții experimentali au conștientizat etica ca disciplină filosofică, dar și pedagogică (studiul de caz 1, 2, 10); aspectul aplicativ al eticii (cazul 3, 9); metodologia valorificării educaționale a eticii (cazul 4); noțiunea de competență etică (cazul 5); rolul pedagogilor eticii (cazul 6, 7); categoriile eticii (cazul 8).

Exemplele relevante ale subiecților experimentali în dependență de fiecare caz sunt:

- (Cazul 1) Victoria P., participantă la o Masă rotundă cu genericul „Conceptualizarea filosofică a eticii” a elaborat *un sistem* al noțiunilor-cheie din etică și a fost „atacată” pozitiv cu un șir de întrebări, la care a formulat cu brio răspunsuri.
 - Ce este etica în conceptul filozofic? Este în concordanță etica cu alte științe? Este actuală studierea eticii în școală? Ce calități ar trebui să posede omul etic? (BM32)
- (Cazul 2) Arcadie este student care face anumite cercetări în domeniul eticii și urmează să elaboreze *un referat științific* pentru conferința studenților. El meditează asupra următoarelor teme și nu poate să se determine pe care să o aleagă. *Ajutați-i lui Arcadie să aleagă o temă din cele trei date mai jos și argumentați succint propunerea Dvs.:* 1. Etica în pedagogie; 2. Etica în activitatea școlii; 3. Etica profesională.
 - Varianta a doua, deoarece va scrie despre primii pași în activitatea școlii. (CG27)
- (Cazul 3) Domnul V.S. este profesor la clasă și este preocupat în mod special de formarea morală a personalității elevilor săi. El gândește foarte mult asupra formulării *obiectivelor* respective. Selectați două obiective, care, în opinia Dvs., sunt formulate de domnul V.S. pentru activitatea sa educațională și argumentați succint alegerea făcută.
 - S-au ales opțiunile 2 și 3, argumentând: studiul eticii trebuie să pornescă de la sine și de trecut prin sine, de a se face dezbateri, discuții. (SE10)
- (Cazul 4) Doamna C. P. predă *cursul de etică* la universitate. Ea cunoaște foarte bine metodele de predare a eticii și le utilizează cu randament în activitatea profesională. Alegeți cinci din tipologia metodelor expuse, pe care le aplică dna C.P. și argumentați succint alegerea Dvs.
 - Au fost selectate metodele în dependență de tipurile de lecții, de formele de activitate.
 - Prin dialog, prin explorarea valorilor etice, studentul mai ușor va conștientiza, aplica și se va comporta etic în anumite situații; îl va ajuta să promoveze valorile etice. (GET26)
- (Cazul 5) Eleonora îi explică colegei sale ce înseamnă *competența etică*. Colega sa nu este de acord cu explicația Eleonorei, deoarece, în special, se pune accentul pe cunoaștere. *Ajutați-i Eleonorei să dea o definiție cât mai concludentă unei competențe etice.* Competența etică este...

- o sinteză dintre cunoștințe, capacități, atitudini și comportament etic în raport cu sine și cu cei din jur. Trebuie să existe experiența personală. Trebuie să fii un model, etalon pentru ceilalți. (ChB3)
- (Cazul 6) V.C., pedagog școlar, lucrează într-un liceu deja 25 de ani. Într-o discuție care viza *rolurile pedagogilor eticii* și-a expus opinia personală, afirmând că aceștia trebuie să fie *cercetători ai teoriilor morale*, fapt care a trezit reacția negativă a participanților la discuție. Expuneți-vă părerea în raport cu această situație.
 - Pedagogul trebuie să fie nu doar cercetător, ci și promotor. (CB28)
- (Cazul 7) Profesorul B.D. se caracterizează printr-o *structură de comportament* de tipul A (afecțiune, înțelegere, prietenie), iar profesorul C.M. se caracterizează prin *structura de comportament* de tipul B (responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice). Ambii concurează la postul de profesor de etică. Comentați care dintre acești doi profesori poate avea succese mai mari în predarea eticii și formulați argumentele de rigoare.
 - Pentru a promova cursul de etică este nevoie de ambele structuri de comportament, dar mai mult tipul A. (RNP22)
- (Cazul 8) Tânăra profesoară T.P. efectuează un studiu privind *gândirea etică* a cadrului didactic și s-a oprit la aspectele ce vizează formarea capacităților cadrelor didactice de a utiliza *categoriile eticii moderne*. Aici i-au apărut mai multe întrebări, dar T.P. a ieșit cu brio din această situație. Cum credeți, de ce au apărut mai multe întrebări la aspectele ce vizează categoriile eticii și cum a rezolvat tânăra profesoară problema?
 - Ca să-l ajuți pe cadrul didactic să aibă o gândire etică, e nevoie să se analizeze mai multe puncte de vedere și să vizeze categoriile eticii. Profesoara să cerceteze mai multe Coduri deontologice, ca să poată lua decizii corecte. (BCOS)
- (Cazul 9) La o întrunire metodologică, profesorul L. P. le-a spus colegilor săi că nu este nevoie de a cunoaște ce presupune *etica aplicată*, este suficient doar de a o aplica, la care una din persoane i-a adresat următoarea întrebare: ”Reiese de aici că în general e mai bine să aplicăm ceva, fără a mai cunoaște ce reprezintă acel ceva?” Cum credeți, care a fost răspunsul, de altfel destul de convingător, al profesorului L.P.?
 - Nu poate să existe teorie fără practică și invers. E nevoie mai întâi să se facă analiză și dezbateri și apoi se va aplica în practică. (MR22)
- (Cazul 10) În cadrul unui seminar de problemă, nimeni dintre participanți nu a putut să formuleze corect care este *obiectul de studiu al pedagogiei eticii*. Unii chiar au negat

posibilitatea existenței unei asemenea pedagogii. Expuneți-vă opinia în legătură cu acest caz. Cum credeți, cum a ieșit moderatorul din această situație?

- Promovarea eticii în context pedagogic. Valorificarea eticii prin valorile educaționale. (RR37)
- Etica cu toate valorile ei. (SR25)

Corelarea rezultatelor experimentului pedagogic de formare cu datele furnizate de celelalte activități realizate pe parcurs (observarea, convorbirile, discuțiile), precum și cunoașterea directă a realității formative au evidențiat și alte aspecte interesante, dintre care putem menționa următoarele:

- Orientarea profesorilor ca să găsească răspunsuri la problemele dezvoltării lor profesionale din diverse surse informaționale, în baza diverselor repere;
- Ghidajul spre elaborarea variantelor de răspuns a cadrelor didactice, pentru a putea valorifica esențialul în domeniul pedagogiei eticii, îi formează profesorului siguranța opțiunii sale în raport cu multitudinea de variante posibile; consemnează o viziune personală în raport cu activitatea, gândirea, mentalitatea sa personală și profesională.

Așadar, în această ordine de idei, concluzionăm:

- Întregul demers metodologic de formare a inteligenței pedagogice etice, sub ghidajul formatorului, s-a structurat într-o consecutivitate de completare treptată;
- În cadrul celor cinci etape, pentru esențializarea specificului pedagogiei eticii, subiecții experimentali au lucrat în baza reperelor date, au ordonat elementele propuse, au dedus definiția competenței etice, au analizat studii de caz.

5.3. Semnificații ale formării inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice

Acțiunea experimentală de *formare a inteligenței pedagogice etice (IPE)*, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic, valorificată în baza *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*, a condus ca rezultate proiectate, compatibile cu noțiunea de *Pedagogie a eticii*. Or, în acest cadru de referință, *inteligența pedagogică etică* presupune o capacitate a pedagogului de a discerne și a alege între diferite alternative, luând hotărârea cea mai potrivită; de a separa ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare într-o acțiune morală sau într-un comportament moral; de a alege ceea ce este necesar din punct de vedere etic pentru desfășurarea unei activități didactice resultative de ceea ce este irelevant pentru această activitate. Produsul inteligenței pedagogice etice este *autoguvernarea mentală*, astfel ca gândurile și acțiunile cadrului didactic să

fie coerente și adecvate nevoilor de educație în aspect etic. *Inteligența pedagogică etică* evocă deci ideea pregătirii pedagogice pentru cunoașterea propriei experiențe etice și a orizonturilor de sens ale acesteia.

Obiectivul cercetării pentru etapa de validare este *estimarea nivelului de formare a inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice/de conducere la etapa de control*.

Pornind de la acest obiectiv, s-au propus probe, rezolvarea cărora a oferit posibilitatea de a determina rolul pedagogiei eticii și al inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice pentru procesul educațional în baza determinării nivelului de formare a inteligenței pedagogice etice. Totodată, s-a constatat în ce măsură au contribuit probele practice realizate asupra formării unui cadru didactic etic.

Validarea s-a realizat pe un eșantion de **698** de cadre didactice /de conducere, care au participat în fazele experimentului pedagogic de constatare (LE și LC) și de formare (LE).

În vederea validării rezultatelor obținute în urma experimentului pedagogic de formare, au fost realizate două probe (Anexa 2): Proba 1. Test cu alegere multiplă (10 itemi) și Proba 2 care a inclus un item eseu structurat pe baza unor indicatori.

Proba 1. Reflecția și esențializarea pedagogiei eticii ca disciplină teoretică

Această probă a presupus un test cu alegere multiplă, care a vizat valorificarea pedagogică a eticii, aplicarea eticii, funcțiile pedagogiei eticii, metodologia pedagogiei eticii, definirea pedagogiei eticii prin *alegerea variantei în baza propriei perspective cognitive*. Asumându-și premisele formative și pregătirea profesională în domeniu, cât și aceea a formării pentru un discurs educațional asupra eticii, subiecții experimentali au „pășit” pe terenul pedagogiei eticii. Pe fundalul asumării unui rol pedagogic bine definit, în înțelesul valorificat mai sus, atitudinea cadrelor didactice, în temei, este pozitivă. Din acest punct de vedere, autoguvernarea rămâne aspectul principal, oricât de largă ar fi influența din afară. Afilieră unei proprii filosofii etice îi preocupă pe subiecți explicit dintr-o perspectivă transcendentă și pragmatică, supunând unei revizui importante conceperea pedagogiei eticii. Noile distincții și modificări se profilează cu mult mai clar ca urmare a analizei întreprinse și a delimitării mai clare între etică, morală, moralitate, pe un fond pedagogic.

Itemii din testul de validare experimentală s-au identificat în corelație cu cele șase criterii și raportându-se la indicatorii stabiliți. (Tabelul 5.5.)

Tabelul 5.5. Criterii de evaluare la analiza de validare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ de VALIDARE (1)

Nr. r	CRITERIILE DE EVALUARE	INDICATORI	ITEMI
		<i>Subiecții:</i>	
1.	Reprezentările adecvate în domeniul <i>pedagogiei eticii</i>	Manifestă încredere în argumentarea alegerii privitor la valorificarea pedagogică a eticii	1. Consider că în valorificarea pedagogică a eticii un rol primordial îl joacă: a) a ști ce b) a ști pentru ce c) a ști cum
		Pot distinge corect aspecte formative ale propriului <i>eu etic</i> al elevului	2. Cred că propriul eu etic al elevului se formează în cursul: a) experienței personale b) socializării sale c) prioritizării necesităților
2.	Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale	Sunt siguri că în promovarea eficientă a pedagogiei eticii e nevoie de implicarea elevilor	3. Pentru a promova eficient pedagogia eticii, este nevoie, în opinia mea, ca elevii să poată: a) prelucra în felul lor informația b) utiliza mai multe posibilități de prelucrare a informației c) schimba perspectiva asupra unei informații
		Manifestă siguranță în reflectarea asupra conținuturilor privind relațiile dintre pedagogie și etică	4. Presupun că, din afirmațiile de mai jos, cea mai relevantă este următoarea: a) pedagogia nu poate fi "adăugată" eticii b) pedagogia vine "în urma" eticii c) pedagogia se "așază" în fața eticii
		Pot conștientiza relațiile dintre etică (ca știință) și practica eticii	5. Cred că practica eticii presupune, în primul rând: a) decizie liberă în gândire și acțiune b) un efort moral continuu c) suspendarea propriei subiectivități
		Sunt convinși în identificarea funcției celei mai importante a pedagogiei eticii	6. În opinia mea, dintre funcțiile pedagogiei eticii, cea mai importantă este funcția: a) orientativ-explicativă b) reflexivă c) epistemologică
3.	Transpunerea conținutului în repere de formare a	Pot conștientiza ușor aplicarea pedagogiei eticii	7. Valorificarea pedagogiei eticii în procesul

<i>intelenței pedagogice etice</i>	în contexte noi, la nivel de proces educațional	educațional înseamnă, din punctul meu de vedere: a) o reconstrucție b) o deconstrucție c) o reglare/ajustare
	Are viziune asupra aspectelor metodologice privind valorificarea pedagogiei eticii	8. Consider că metodologia pedagogiei eticii trebuie să includă, în mod neapărat: a) instrumente originale b) metode active c) practica personală
	Manifestă încredere în utilitatea pedagogiei eticii ca o "politică" educațională	9. Cred că, în principiu, putem considera pedagogia eticii ca: a) știință a modului în care ființa umană poate deveni o personalitate socială b) "politică" educațională a modalității cum poate fi ființa umană modelată comportamental c) o teorie aplicată a felului cum poate fi formată etic personalitatea umană
	Pot releva previziuni referitor la pedagogia eticii ca un concept de generalizare	10. Constat că valoarea pedagogiei eticii constă în: a) psihologizarea ei (ca aspect subiectiv) b) cosmologizarea ei (ca o calitate asociată) c) raționalizarea ei (ca un aspect de generalizare)

În această ordine de idei, prin reflecție cognitivă, subiecții experimentali au demonstrat nivelul lor de cunoaștere aplicativă a esenței pedagogiei eticii.

Analiza rezultatelor obținute la această probă experimentală s-a realizat în baza unui barem (Anexa 5), stabilindu-se nivelurile în dependență de punctaj: Nivel I (înalt) – 8-10 puncte; Nivel II (mediu) – 5-7 puncte; Nivel III (necesită formare) – 0-4 puncte.

Cu referire la realizarea sarcinii în totalitate, trebuie să menționăm că dacă subiecții din eșantionul experimental de bază au ales varianta corectă, în marea majoritate, atunci cei din eșantionul martor fie că nu au completat câte unul-două exemple, fie că au exemplificat incorect. Unii au scris sincer *nu știu, trebuie să mă mai documentez*.

Examinarea rezultatelor de la **Criteriul 1. Reprezentările adecvate în domeniul pedagogiei eticii**, relevă următoarele date: (Fig. 5.13. și Fig. 5.14.)

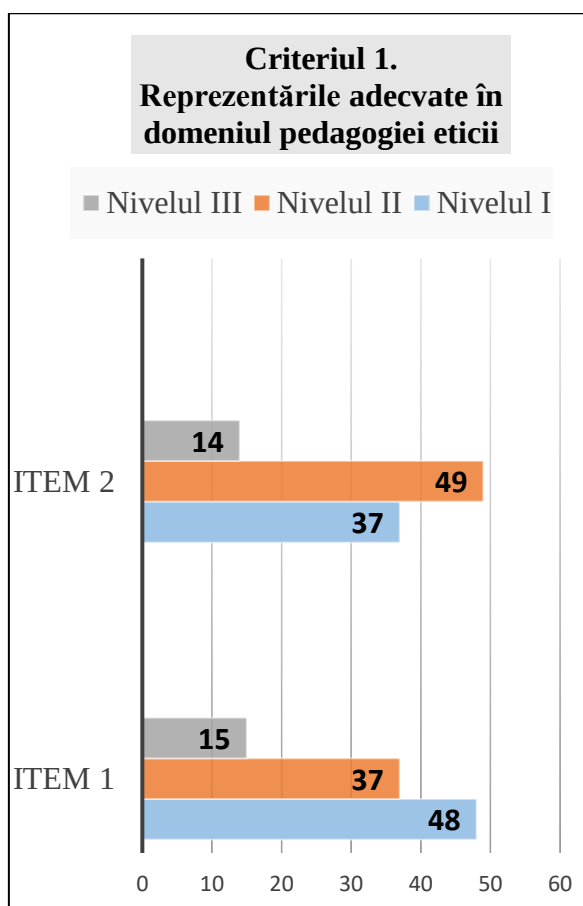


Fig. 5.13. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 1, Validare – LE)

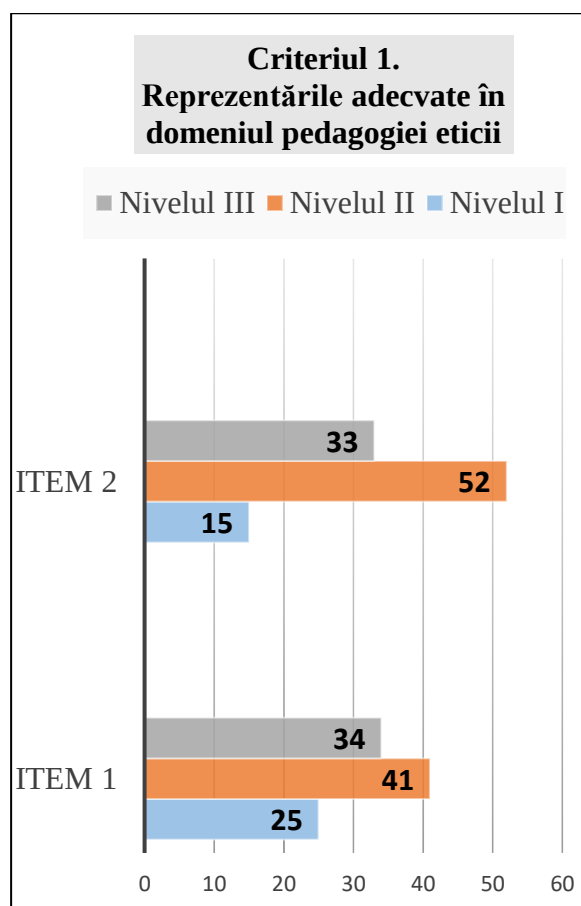


Fig. 5.14. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 1, Validare – LC)

Prin urmare, se atestă o creștere a procentajului subiecților: la nivelul I - de la 19 % (la constatare) la 43% în LE, diferența fiind de 24 unități procentuale, iar în LC – de la 19% (la constatare) această creștere fiind doar de 1 unități procentuale. Pentru nivelul II, la fel se observă o creștere: în LE, de la 37% (la constatare) la 43% la validare; în LC, de la 39% (la constatare) la 46% la validare. E îmbucurător faptul că în acest fel procentul de la nivelul III puțin a descrescut.

Comparând rezultatele între LE și LC, la **itemul 1**, *Consider că în valorificarea pedagogică a eticii un rol primordial îl joacă...*, se atestă diferența procentuală de 23% - la nivelul I și de 4% la nivelul II. La **itemul 2**, *Cred că propriul eu etic al elevului se formează în cursul...*, diferența procentuală la nivelul I este de 22 %, iar la nivelul II – de 3%.

Aceste unități procentuale de creștere denotă că o bună parte dintre subiecți manifestă încredere în argumentarea alegerii privitor la valorificarea pedagogică a eticii și pot distinge corect aspecte formative ale propriului eu etic al elevului.

Rezultatele de la **Criteriul 2. Adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale**, sunt prezentate în Fig. 5.15. și Fig. 5.16:

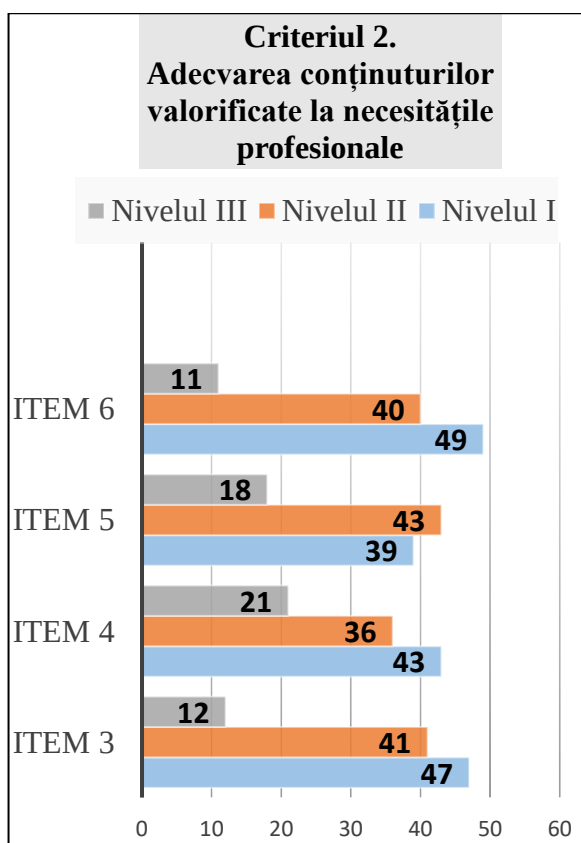


Fig. 5.15. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 2, Validare – LE)

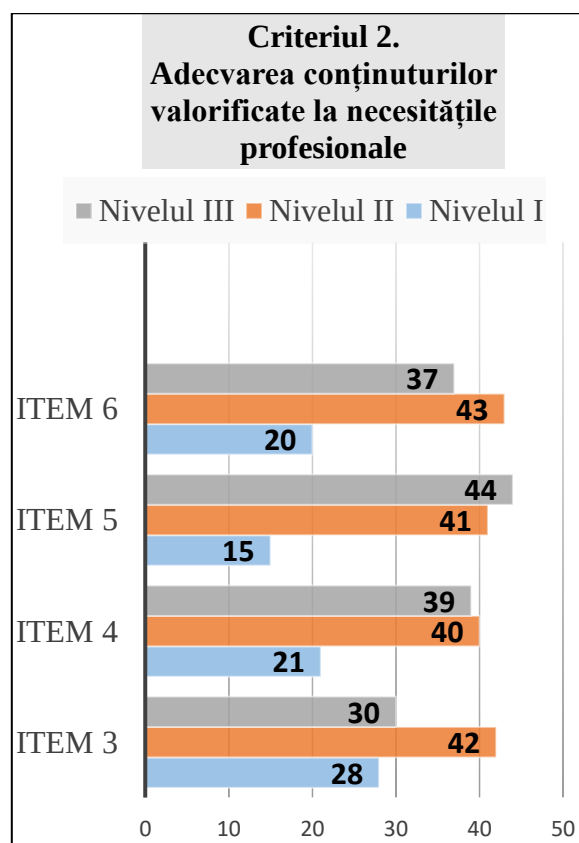


Fig. 5.16. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 2, Validare – LC)

Astfel, comparând datele de la experimentul de constatare cu cele din experimentul de validare, se observă creșterea procentuală de la 21% la 45% pentru nivelul I (LE), iar în LC este o descreștere de la 20% la 17%.

Comparând rezultatele între loturile experimentale, la fiecare item, se observă o diferență de 24 unități procentuale la nivelul I (în medie: 45% în LE și 21% în LC) și de 2 unități la nivelul II (40% în LE și 42% în LC).

Prin urmare, aceste date confirmă că subiecții sunt mai siguri că în promovarea eficientă a pedagogiei eticii e nevoie de implicarea elevilor (itemul 3, **Pentru a promova eficient pedagogia eticii, este nevoie, în opinia mea, ca elevii să poată...**), manifestă siguranță în reflectarea asupra conținuturilor privind relațiile dintre pedagogie și etică (itemul 4, **Presupun că, din afirmațiile de mai jos, cea mai relevantă este următoarea...**), mai ușor pot conștientiza relațiile dintre etică (ca știință) și practica eticii (item 5, **Cred că practica eticii presupune, în primul rând...**) și sunt mai convinși în identificarea funcției celei mai importante a pedagogiei eticii (itemul 6, **În opinia mea, dintre funcțiile pedagogiei eticii, cea mai importantă este funcția...**).

În Fig. 5.17. și Fig. 5.18., sunt relevate rezultatele pentru **Criteriul 3. Transpunerea conținutului în repere de formare a *inteligenței pedagogice etice*:**

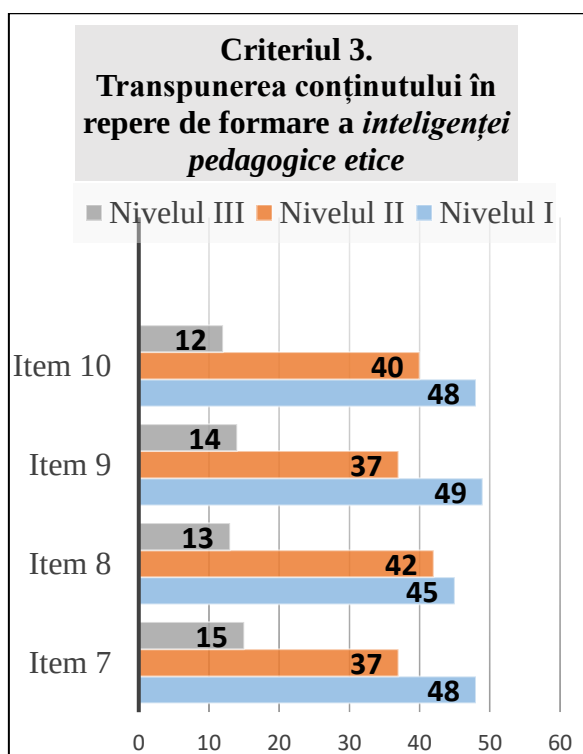


Fig. 5.17. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 3, Validare – LE)

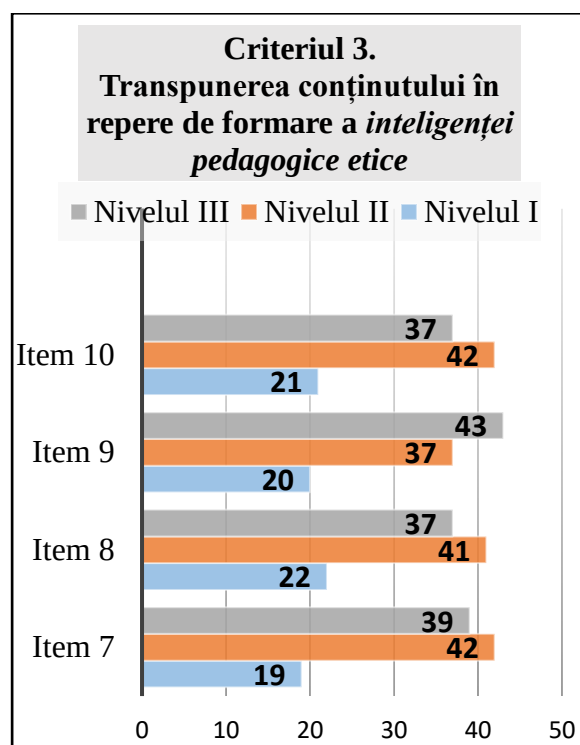


Fig. 5.18. Rezultatele Probei 1
(Criteriul 3, Validare – LC)

În acest context, examinând, prin comparație, datele de la experimentul de constatare cu cele de la validare, se atestă o creștere la nivelul I : de la 19% în LE și 18% în LC (constatare), la 48% în LE și 21% în LC (validare). La nivelul II, la fel se observă o creștere: de la 30% în LE și 40% în LC (la constatare) la 39% în LE și 40% în LC (la validare).

Astfel, se constată că subiecții mai ușor pot conștientiza ușor aplicarea pedagogiei eticii în contexte noi, la nivel de proces educațional (itemul 7, **Valorificarea pedagogiei eticii în procesul educațional înseamnă, din punctul meu de vedere...**), au viziune asupra aspectelor metodologice privind valorificarea pedagogiei eticii (itemul 8, **Consider că metodologia pedagogiei eticii trebuie să includă, în mod neapărat...**), manifestă încredere în utilitatea pedagogiei eticii ca o ”politică” educațională (itemul 9, **Cred că, în principiu, putem considera pedagogia eticii ca...**) și pot releva previziuni referitor la pedagogia eticii ca un concept de generalizare (itemul 10, **Constat că valoarea pedagogiei eticii constă în...**).

Proba 2. Reflecția și interpretarea pedagogiei eticii ca valoare științifică

La această probă, subiecții din experiment au realizat un singur item eseu: În baza variantelor selectate la proba 1, elaborați un text argumentativ cu tema ”Pedagogia eticii – cadru de referință”. Încercați să abordați tema din următoarele perspective.

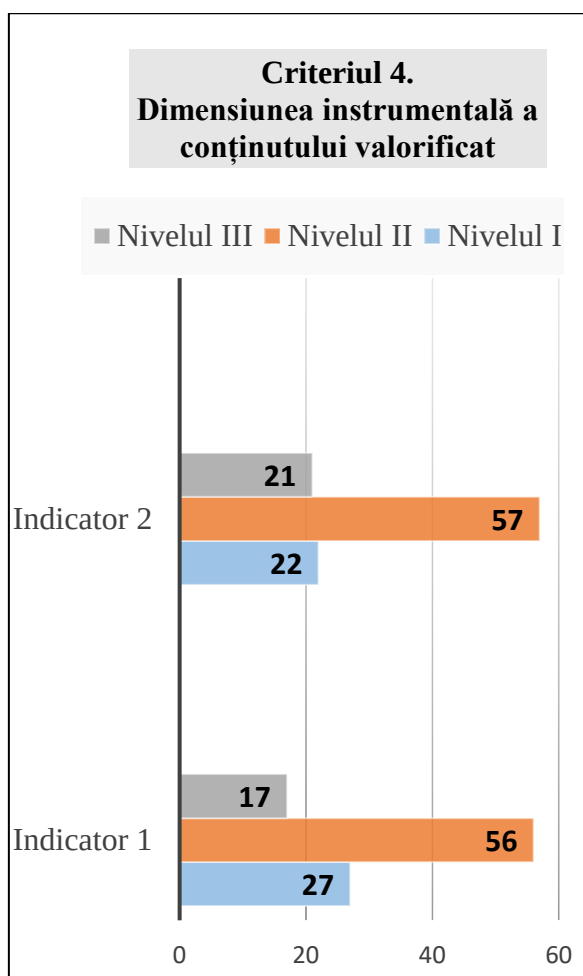
Aceste perspective stabilite sunt în coraport cu criteriile 4, 5, 6 și cu indicatorii determinați. (Tabelul 5.6.)

Tabelul 5.6. Criterii de evaluare la analiza de validare: indicatorii și itemii instrumentelor de investigație. PROBĂ VALIDARE (2)

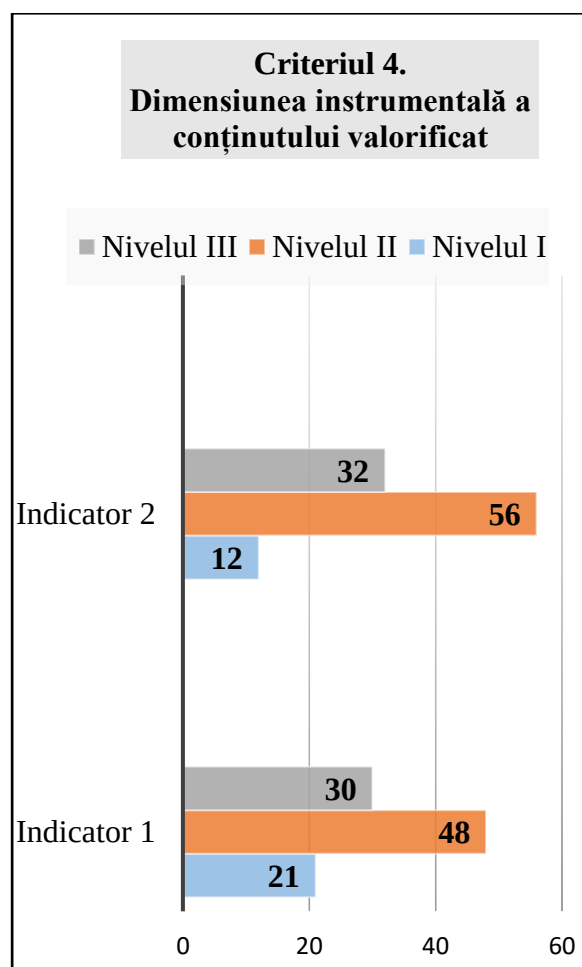
Nr. r	CRITERIILE DE EVALUARE	INDICATORI <i>Subiecții:</i>	ITEMI
			În baza variantelor selectate la proba 1, elaborați un text argumentativ cu tema ”Pedagogia eticii – cadru de referință”. Încercați să abordați tema din următoarele perspective:
1.	Dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat	Pot reliefa aspectele importante ale pedagogiei eticii	1. ce aspecte sunt importante;
		Sunt încrezători în stabilirea relației de interdependență între pedagogie și etică	2. cum corelează aceste două noțiuni – pedagogia și etica;
2.	Calitatea judecăților formulate	Pot explica convingător cum poate fi valorificată pedagogia eticii	3. cum putem valorifica pedagogia eticii;
		Sunt siguri în recunoașterea unei armonii între conceptul pedagogia eticii și funcția ei de bază	4. care este funcția de bază a pedagogiei eticii;
3.	Impactul semnificativ	Sunt responsabili în analiza efectelor pozitive și negative, primare și secundare pe termen lung, produse de către pedagogia eticii în mod direct sau indirect, intenționat sau neintenționat	5. ce este, de fapt, pedagogia eticii.
4.		Corectitudine ortografică, punctuațională, lexicală, gramaticală a textului	

Analiza rezultatelor obținute la această probă experimentală s-a realizat în baza unui barem (Anexa 6), stabilindu-se nivelurile în dependență de punctaj: Nivel I (înalt) – 10-12 puncte; Nivel II (mediu) – 5-9 puncte; Nivel III (necesită formare) – 0-4 puncte.

Datele statistice de la **Criteriul 4. Dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat**, sunt eludate în Fig. 5.19. și Fig. 5.20.



**Fig. 5.19. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 4, Validare – LE)**



**Fig. 5.20. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 4, Validare – LC)**

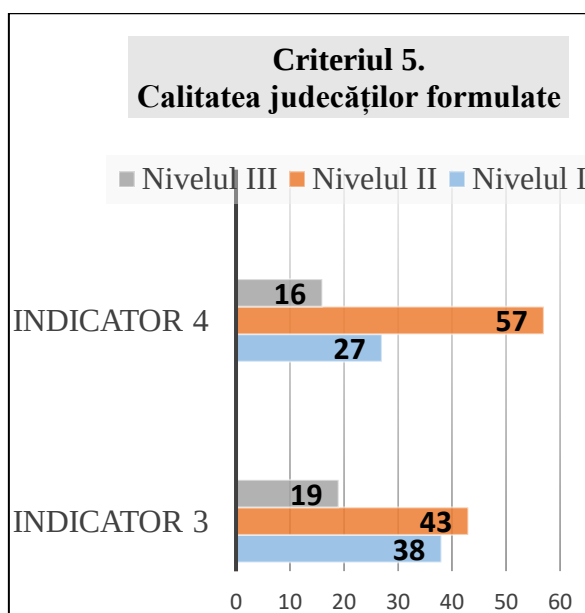
Datele incluse în Fig. 5.19. și Fig. 5.20. ne permit să menționăm o creștere procentuală la criteriul 4 în LE de la 15 % la constatare, la 25% la validare, dar în LC se observă o descreștere la acest nivel: de la 22% (constatare) la 16% (validare).

Această denotă că cele 6% de subiecți s-au poziționat la nivelul II.

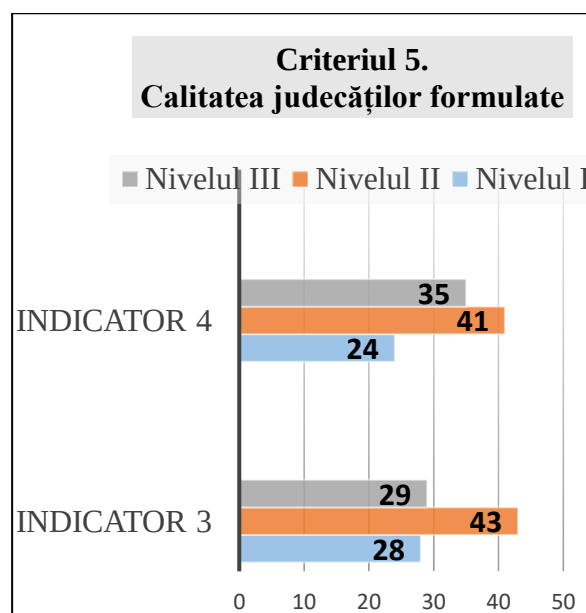
Prin urmare, pentru a scoate în evidență în ce măsură subiecții experimentali pot reliefa aspectele importante ale pedagogiei eticii (indicator 1, **Ce aspecte sunt importante?**) și sunt încrezători în stabilirea relației de interdependență între pedagogie și etică (indicator 2, **Cum corelează aceste două noțiuni – pedagogia și etica?**), propunem următoarele exemple cu argumentări, în jurul cărora aderă părerile grupurilor experimentale:

- Pedagogia și etica trebuie să fie corelate (NUR25);
- Să nu se confunde etica pedagogică cu pedagogia eticii (ȘF 29).

Rezultatele pentru **Criteriul 5. Calitatea judecăților formulate**, sunt prezentate în Fig. 5.21. și Fig. 5.22.



**Fig. 5.21. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 5, Validare – LE)**



**Fig. 5.22. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 5, Validare – LC)**

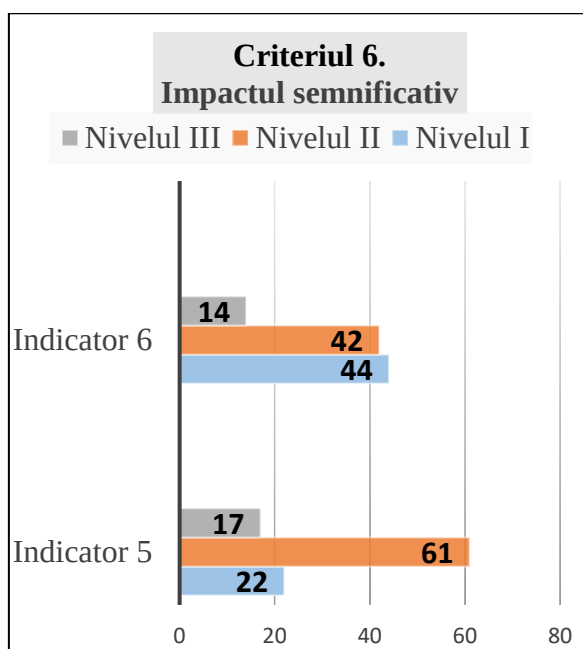
Prin urmare, se atestă o creștere procentuală la criteriul 5. Pentru nivelul I: în LE, de la 21% (constatare) la 33% (validare), iar în LC, se atestă o descreștere la nivelul I și o creștere la nivelul II - 32% (constatare) și 42% (validare).

Menționăm că în cazul acestui criteriu rezultatele remarcă o situație mai bună în LE. Subiecții au demonstrat că pot explica convingător cum poate fi valorificată pedagogia eticii (indicator 3, **Cum putem valorifica pedagogia eticii?**) și sunt mai siguri în recunoașterea unei armonii între conceptul pedagogia eticii și funcția ei de bază (indicator 4, **Care este funcția de bază a pedagogiei eticii?**).

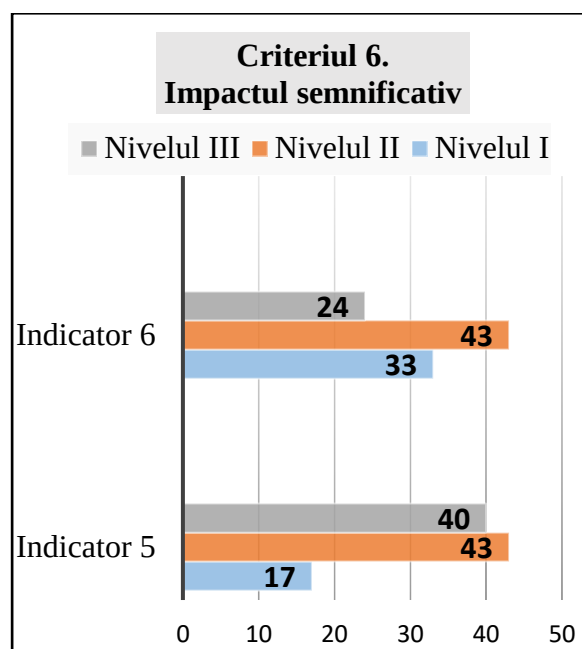
În exemplele ce urmează, se atestă puncte de vedere relevante ale LE:

- Pedagogia eticii ar fi binevenită la toate treptele de învățământ (GC28);
- Pedagogia eticii poate fi ca disciplină aparte la masterat și în cadrul dezvoltării personale și profesionale a cadrului didactic sau managerial, deoarece e nevoie de o experiență de muncă pentru a ține cursul de etică sau de pedagogia eticii (PP32);
- Pedagogia eticii poate exista ca oră opțională în școală, doar dacă vom avea cadre pregătite prin cursuri, seminare etc. (BR32);
- Funcția ei ar fi reflexivă și o putem valorifica prin reconstrucție (UM 34);
- Pedagogia etică ar fi cum să fie promovată etica prin funcția reflexivă, ca profesorul permanent să reflecteze în raport cu acțiunile lui, promovând valori (CMF17).

Argumentarea statistică a rezultatelor pentru **Criteriul 6. Impactul semnificativ**, se evidențiază în Fig. 5.23. și Fig. 5.23.



**Fig. 5.23. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 6, Validare – LE)**



**Fig. 5.24. Rezultatele Probei 2
(Criteriul 6, Validare – LE)**

În acest context, s-a constatat o creștere la nivelul I, în LE cu 12 unități procentuale și în LC – cu 3%.

Prin urmare, subiecții experimentali au confirmat că sunt mai responsabili în analiza efectelor pozitive și negative, primare și secundare pe termen lung, produse de către pedagogia eticii în mod direct sau indirect, intenționat sau neintenționat (indicatorul 5, **ce este, de fapt, pedagogia eticii?**) și sunt mai atenți în ce privește **corectitudinea ortografică, punctuațională, lexicală, gramaticală a textului** (indicatorul 6).

Exemplele ce urmează constituie o consemnare la cele relatate statistic de către majoritatea subiecților din loturile experimentale:

în LE:

- Pedagogia eticii este o politică educațională a modalității cum poate fi ființa umană modelată comportamental (HF33);
- Pedagogia eticii este o știință de socializare, cu menirea de a-l face pe elev să știe cum să se comporte (BM20);

în LC:

- Pedagogia eticii este un obiect de studio ce ține de educație și de morală a unei persoane, ce indică cum să promovăm și să formăm o personalitate cu morală înaltă.

În această ordine de idei, în LE s-au înregistrat progrese în formare, iar distribuția rezultatelor finale privind nivelul de formare a inteligenței pedagogice etice sunt înregistrate în Fig. 5.25.

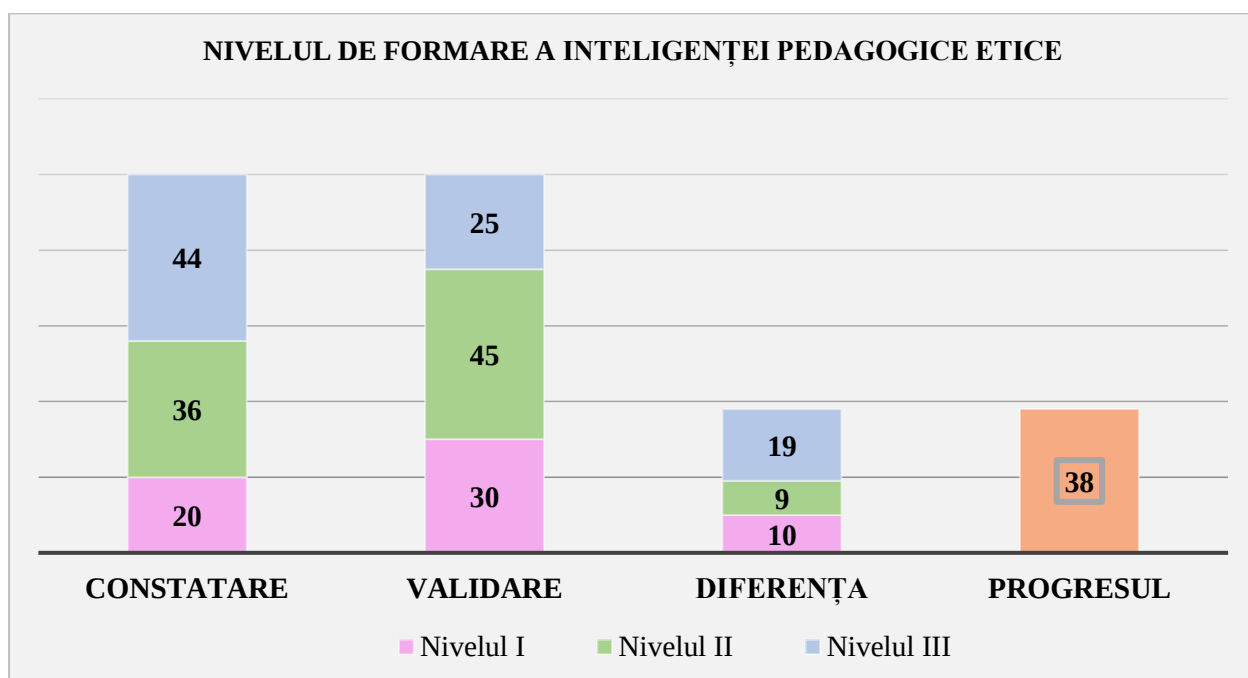


Fig. 5.25. Distribuția rezultatelor finale privind nivelul de formare a inteligenței pedagogice etice

Prin urmare, în LC, cu un efectiv de 295 de subiecți, în baza faptului că nu au fost antrenați în experimentul de formare, situația privind rezultatele sunt la același nivel comparativ cu situația de la probele de constatare pentru nivelul I și se atestă o creștere de 8% la nivelul II. Diferența de creștere în LE (403 subiecți) pentru nivelul I este de 20% și pentru nivelul II – de 10%.

Așadar, la lotul LC se realizează o situație obișnuită de formare în care profesorul predă, formulează sarcini de învățare în afara contextualizării pedagogice a eticii. Totodată, pe parcurs s-a atestat că nu toți subiecții din LC sunt instrumentați corespunzător pentru a avea o inteligență pedagogică etică; se constată o încordare psihică a subiecților, incertitudine cognitivă, de refuz chiar.

Pentru a verifica dacă aceste diferențe sunt semnificative, s-au comparat cele două loturi, relevând astfel **progresul de 38%** în ce privește formarea inteligenței pedagogice etice și implicit, a competenței etice a cadrelor didactice/de conducere.

Aceste date scot în evidență faptul că diferențele dintre loturile experimentale sunt semnificative pentru sistemul educațional și se datorează, în mare parte, criteriilor experimentale antrenate. Astfel, antrenamentul în cadrul orelor de curs, a implementării *Programului formativ* elaborat a stimulat formarea competenței etice a cadrelor didactice și a contribuit la modelarea inteligenței pedagogice etice a acestora. Facilitarea de către autor a subiecților incluși în experiment a contribuit la o mai bună decodificare semantică a conținuturilor formative, formarea noțiunilor științifice, consolidarea unor structuri cognitive și procedee de activitate mentală.

Prin intermediul acestor probe ne-am propus deci să cercetăm unele dimensiuni de profunzime ale pedagogiei eticii. În conformitate cu obiectivele investigaționale, experimentul pedagogic a vizat sarcini concrete, confirmând rolul semnificativ al formării inteligenței pedagogice etice pentru sistemul educațional. Deci, s-a validat existența unei relații corelative între pedagogia eticii și inteligența pedagogică etică, între acțiunile de formare, specificul lor formativ, bazat pe criteriile identificate în baza preexperimentului desfășurat și efectele lor pentru instituția educației.

Asamblarea datelor obținute și interpretarea rezultatelor formării în relație cu indicatorii stabiliți pentru fiecare item din fiecare probă experimentală au permis constatarea existenței unei influențe reale a factorilor experimentali.

În această ordine de idei, prin sinteza datelor cercetării experimentale **conchidem**:

Rezolvarea individuală a probelor formative constituie o componentă de bază în configurarea inteligenței pedagogice etice. Se confirmă astfel ideea că modelarea unui cadru didactic/de conducere cu inteligență pedagogică etică constituie o etapă importantă în procesul complex de personalizare a pedagogiei eticii, de instituționalizare a acesteia.

Procesele de conștientizare a pedagogiei eticii sunt mediate de procesele de construire a cunoașterii, de modul specific în care profesorii percep, gândesc, interpretează, vehiculează informații, tehnologii, soluții pentru sarcini și probleme.

Eficiența și reușita activității cadrelor didactice/de conducere în perspectiva promovării pedagogiei eticii depind în mare parte depind de implicarea acestora, de competența reflexivă și operativitatea gândirii lor, de recunoașterea personală a contribuțiilor și rezultatelor activității, satisfacerea participării și reușitei individuale.

Uneori acțiunile etice ale cadrelor didactice în ansamblu sunt nestimulative în instituțiile de învățământ. Programele de formare profesională mai mult pun accent pe competențele cognitive în raport cu cele acționale, iar printre subiectele puse în discuție prevalează conținuturi ce țin de teoria instruirii și mai puțin referitor la etică și contextualizarea pedagogică a acesteia.

5.4. Concluzii la Capitolul 5

1. Datele expuse în capitol acreditează ideea că probele aplicate la etapele experimentale (diagnosticare, constatare, formare, validare) au avut un impact în formarea inteligenței pedagogice etice, fiind extinse de la cunoaștere la integrare. În acest context, prin *activitatea de diagnosticare* s-a evaluat situația reală, fapt care a permis a constata inițial un șir de aspecte concludente în domeniul pedagogiei eticii, cum ar fi aplicabilitatea noului și esențialului, nivelul de formulare a răspunsurilor, declanșarea interesului în favoarea eticii, expunerea interesată a

părerilor etc. A fost important să se stabilească *gradul de cunoaștere* a domeniului supus analizei, *calitatea cunoștințelor* cadrelor didactice, *capacitatea de a utiliza* aceste cunoștințe în diverse contexte, *de a gândi și a acționa eficient* prin prisma competenței lor profesionale, *ritmul de rezolvare a sarcinilor*, *preocuparea pentru reflecție și analiză*. Sintetizând rezultatele obținute, s-a constatat necesitatea unor criterii de bază în vederea elaborării instrumentelor aplicate în fazele experimentului de constatare, formare și validare: reprezentările adecvate în domeniu; adecvarea conținuturilor valorificate la necesitățile profesionale; transpunerea conținutului în repere de formare; dimensiunea instrumentală a conținutului valorificat, calitatea judecăților formulate, impactul semnificativ.

2. Prin realizarea *etapei de constatare* a experimentului pedagogic, epistemologia eticii, care a avut ca scop examinarea nivelului de esențializare a eticii de către subiecții experimentali ca disciplină teoretică și interpretarea eticii ca valoare, s-a concluzionat că raportarea la criteriile formulate ilustrează faptul că subiecții experimentali încearcă să pătrundă în acest domeniu încă nou pentru ei, deși nu întotdeauna reușesc acest lucru. Datele experimentale de ordin cantitativ corelate cu cele de observare și interpretare au condus la identificarea unor fenomene care au constituit reperele pentru abordarea problematicii eticii. De asemenea, aceste date obținute dovedesc că reușita epistemologică a pedagogilor depinde în mare măsură de natura și modalitatea valorificării informației respective. Nesiguranța subiecților experimentali în diversele aspecte ale pedagogiei eticii, reflectate în probele de constatare, indică nevoia abordării pedagogiei eticii, deoarece subiecții nu sunt pregătiți cognitiv în raport cu sarcina propusă și acționează aleatoriu, fără a-și asuma, în multe cazuri, responsabilitatea răspunsului formulat. În felul acesta, s-au profilat dovezi pentru punerea în evidență a pedagogiei eticii la nivel de proces educațional, în condițiile valorificării criteriilor și indicatorilor identificați pentru formarea/dezvoltarea inteligenței pedagogice etice.

3. În perspectiva experimentului de formare, care a avut drept *scop* valorificarea eticii la nivelul cadrelor didactice, prin formarea inteligenței pedagogice etice, pornind de la un șir de *obiective*, cum ar fi formarea capacității de a utiliza categoriile eticii; formarea competenței etice în raport cu starea de moralitate a ființei umane; cultivarea respectului pentru normele și valorile etice; dezvoltarea capacității de a combate fapte, acțiuni, comportamente incompatibile cu etica; conștientizarea importanței eticii pentru profesie. În conformitate cu informația teoretică și cu *Metodologia transcedentală de formare a inteligenței pedagogice etice*, în *Proiectul experimental formativ* au fost propuse diverse activități practice, încadrate în diapazonul *Cogniție-Afectivitate-Comportament*. Cele cinci etape formative: etica ca disciplină științifică, coordonatele eticii, educația și problemele ei, postmodernism în etică, pedagogia eticii s-au realizat prin aplicarea metodei diaporematică, coherentistă, cazuistică, studiului de caz. În rezultat, acțiunea

experimentală de *formare a inteligenței pedagogice etice*, ca răspuns la problematica educației actuale, în care tensiunea dintre material și spiritual atinge un nivel problematic, valorificată în baza *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*, a condus la rezultatele proiectate, compatibile cu noțiunea de *pedagogie a eticii*.

4. *Obiectivul cercetării* pentru etapa de validare a fost estimarea nivelului de formare a inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice/de conducere. Ca finalități, conform valorificării *Metodologiei transcendente a formării inteligenței pedagogice etice*, s-au configurat următoarele rezultate: formarea încrederii personale în abordarea eticii; dezvoltarea reflecției asupra eticii; cultivarea alegerii variantelor corecte pe criterii raționale; dezvoltarea libertății gândirii; cultivarea asumării riscului; centrarea pe creație morală; dezvoltarea atitudinii personale; cultivarea autoguvernării mentale etc.

Pentru a verifica dacă rezultatele sunt semnificative, s-au comparat indicii celor două grupe experimentale, relevând astfel **progresul de 38%** în ceea ce privește formarea inteligenței pedagogice etice și, implicit, a competenței etice a cadrelor didactice/de conducere. Pe parcursul experimentului s-a profilat faptul că rezolvarea individuală a probelor formative constituie o componentă de bază în configurarea inteligenței pedagogice etice. S-a confirmat astfel și ideea conform căreia procesele de conștientizare a pedagogiei eticii sunt mediate de procesele de construire a cunoașterii, de modul specific în care cadrele didactice/de conducere percep, gândesc, interpretează, vehiculează informații, tehnologii, soluții pentru sarcini și probleme.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Analizele operate pe parcurs din diverse perspective teoretico-aplicative (filosofice, pedagogice, antropologice, logice, psihologice, sociologice, culturologice, teologice) conferă coerență demersului interpretativ, delimitând concis obiectul analizei, cuprinzând cât mai mult din fenomenul abordat științific. Traversarea analitică a fenomenului eticii în domeniul pedagogic, înțelegerea și descrierea acestuia în funcționarea lui complexă, cuprinderea într-o viziune integratoare, evidențierea diversității reale a eticii din perspectivă pedagogică, multitudinea de interpretări ne-au condus la formularea următoarelor concluzii.

1. Analiza elementelor contradictorii ale binelui și răului, ca mod *de a face*, mod *de a crede*, mod *de a fi*, ne-au permis a aborda etica ca pe o disciplină derivată din filosofie și teologie, care studiază aspectele ideale ale comportamentului uman. S-a constatat că etica are trei *subdiviziuni principale*: descriptivă, normativă (generală și aplicată) și metaetica, fapt relevant pentru domeniul educației, în special *etica aplicată*. Abordând relația dintre *etică și morală*, s-a dedus că etica este considerată *știință a comportamentului, a principiilor practice*, iar morala este considerată totalitatea mijloacelor pe care le folosim pentru ca să conviețuim omenește; ansamblul prevederilor concrete. Este relevant faptul că respectăm morala în viața privată și etica în viața publică. Într-un sens generic, *etica este o teorie asupra moralei*. Morala are o semnificativă *componentă emoțională*. În ceea ce privește ilustrarea *problemelor teoretice în etică*, urmând modelul sintezelor existente, s-a remarcat faptul că discursul etic se poate orienta către definirea ansamblului de principii, virtuți și atitudini recunoscute de comunitate (Capitolul 1, subcapitolul 1.1.).
2. Prin raportarea la problemele educației la momentul actual, s-au adus dovezi pentru faptul că, în termeni economici și sociali, progresul a adus cu sine *sentimentul deziluziei*. Or, implicațiile unui asemenea fenomen constituie una dintre provocările intelectuale majore ale secolului XXI. Pe fondul creșterii interdependenței dintre oameni și al *globalizării problemelor*, se pune sarcina să învățăm să trăim împreună. **Problema participării** este fundamentală pentru democrație și constituie o provocare pentru instituția educației în actualitate. S-a definit **instituția educației** ca o *tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv*. În contextul tensiunilor dintre spiritual și material în instituția educației, educația are rolul de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor tradiții și convingeri și în deplinul respect al pluralismului, să își ridice mintea și spiritul pe planul universalului și, într-o anumită măsură, să își depășească propriile limite. Se impune în mod firesc

elaborarea unei viziuni care să conserve tot ce avem mai bun valoric și care să deschidă axiologic spre dezvoltarea valorilor democratice, prin creație spirituală originală (Capitolul 1, subcapitolul 1.2.).

3. Din argumentele formulate în raport cu domeniul moralei, a reieșit ideea că, dacă vrem să întemeiem o *morală autentică*, independentă de contexte particulare, de înclinații și dorințe individuale, atunci suntem obligați să admitem ca fundamentală existența *voinței libere*. *Voința liberă* la rândul ei, înseamnă capacitatea de a *acționa autonom*, adică acea capacitate care permite să ne fim *propriul legiuitor*, să discernem între bine și rău, să stabilim normele după care urmează să trăim. Lumea moralității se suprapune celei a libertății. S-a conchis că morala kantiană este una de tip *raționalist* și este o *morală a datoriei*. Motivația de bază a moralei datoriei este derivată, potrivit lui Kant, din stipularea existenței unui *scop în sine*. Kant delimitează două scopuri în sine: viața și umanitatea din persoana oricărei ființe omenești și întemeiază *imperativul practic*, care a reperat acțiunile experimentale ulterioare cercetării teoretice: Etica de tip kantian are o mare influență până astăzi, fiind una *de natură deontologică* un act este moral dacă agentul acționează conform principiilor și normelor morale (a imperativului categoric, a celui practic și a celor ipotetice). De asemenea, etica lui Im. Kant este o *etică a datoriei raționale*. Rămân până azi valoroase pentru orice etică, inclusiv pentru cea în pedagogie, următoarele idei kantiene: considerația egală pentru orice persoană, în baza apartenenței sale la umanitate; delegitimarea tratării oamenilor ca simple mijloace pentru interesele altora (Capitolul 2, subcapitolul 2.1.).
4. Pentru a înțelege situația eticii în condițiile de evoluție a societății omenești, au fost prezentate determinările ei interne, și anume relația cu valorile. S-a argumentat că valoarea se încadrează în sfera emoțională a omului, ea poate fi cuprinsă în actele cunoașterii, dar doar secvențial. Valorile se simt, se trăiesc. Or, anume *trăirea valorii este cea care conferă valoare valorii*. Ancorarea în preocupările pentru evidențierea esenței valorii a fost transpusă în următoarele elemente: valoarea ca trăire subiectivă (psihologizarea valorii); valoarea ca o calitate raportată lucrurilor (cosmologizarea valorii); valoarea ca un concept (raționalizarea valorii). Logica raționamentului a generat, inevitabil, formularea unor idei pentru domeniul educațional. Un cadru relevant al expunerii îl reprezintă prezentarea valorilor morale imperative, sub forma lui *trebuie* sau *nu trebuie*, numite *datorie* și *obligație morală* (Capitolul 2, subcapitolul 2.2.).
5. Prin convergență analitică, am subscris la ideea că etica ne învață cum să gândim, nu ne învață ce să gândim. La fel ca moralitatea, etica nu este un fenomen absolut. Sunt însă cazuri în care etica are valoare morală și moralitatea are valoare etică. Este evident că este

aproape imposibil să *separăm complet etica și moralitatea*. Constatăm că există circumstanțe când etica și moralitatea sunt idei similare, însă în adevăratul sens al cuvântului acestea sunt fenomene diferite. În încercarea de a o explica, am afirmat că *etica* este o *disciplină socio-umană*, îndrumătoare și prescriptivă, bazată pe principiile deliberării și alegerii, vizând natura personalității. Este o *filosofie morală* în planul acțiunii guvernate de reguli, norme, principii, având o semnificativă funcție educațională, în scopul determinării și autodeterminării omului de a face o *fundamentală alegere*, în temeiul rațiunii și al voinței bune, de partea devenirii sale ca ființare specific *umană*. În ceea ce privește conceptul de *deontologie*, s-a precizat că aceasta este o *știință particulară*, desprinsă din etică (Capitolul 2, subcapitolul 2.3.). Urmărind calea evoluției ființei umane până la persoană umană, în vederea ilustrării problemelor de etică, a fost consemnată o *panoramă evolutivă a persoanei etice*. O asemenea reconstituire s-a bazat pe o selecție de idei directe, care au o funcție orientativă (Capitolul 2, subcapitolul 2.4.).

6. În contextul abordărilor discursive s-a constatat că etica aplicativă formată, așadar, dintr-un șir de domenii *analizează filosofic cazuri, situații, dileme relevante* pentru lumea reală. În procesul general de trecere spre relativism moral, educația trebuie să ajute la *formarea unui nou umanism* cu o componentă etică esențială și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o contragreutate la o globalizare. Un rol esențial, în acest cadru de referință, revenindu-i eticii aplicate. În stadiul actual, în practica educației se uită că valorile morale, înainte de a fi difuzate social, inclusiv prin educație și formare, trebuie create și instituite de către oameni care au capacități și competențe sociale dezvoltate prin educație. În teoria și, mai ales, în practica educației, nu își găsește loc inteligența etică. În condițiile unei societăți aflate în tranziție și în care se produc rapide schimbări, calea de soluționare a problemei apare astfel: valorificarea persoanei subiectului educației, ca ființă inteligentă și creatoare spiritual. Reieșind din afirmația că personalitatea cadrului didactic joacă un rol decisiv în eficientizarea educației, influențând rezultatele procesului de învățare, s-a determinat orientarea cercetărilor spre profilul profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul de învățare al elevului. S-a constatat că există numeroase *clișee comportamentale* etice ale cadrelor didactice. *Comportamentul etic* poate fi considerat din perspectiva unui șir de principii: **principiul standardelor de performanță, principiul gestiunii situațiilor de criză educațională, principiul personalizării relației** etc. (Capitolul 3, subcapitolele 3.2 și 3.3.).
7. În contextul abordat, a fost tratată interpretativ *normativitatea funcțională*, care se referă la competența cadrelor didactice în activitatea de proiectare și desfășurare a procesului

educațional. Normativitatea didactică are o funcție imperativă (trebuie/nu trebuie), având o valoare procedurală, deoarece ghidează comportamentul educatorului și pe cel al educatului, asigurând o anumită eficiență la nivelul performanțelor școlare. Un rol aparte îl au *normele de consens* (negociabile) care se instituie prin înțelegere între profesor și elev, ca norme morale. Fiecare profesor negociază cu elevii norme care, alături de cele didactice, contribuie la eficientizarea procesului de învățare. Se înțelege că orice normă se adresează unui *agent liber*, care *poate* să facă anumite lucruri, *fără a fi nevoit* să le facă. Prin urmare, o normă rațională are menirea să determine agentul liber, să se conformeze unui anumit model de acțiune, întrucât acest model este socialmente dezirabil, dar nu este întotdeauna urmat în mod spontan de către toți indivizii (Capitolul 3, subcapitolul 3.4.).

8. În perspectiva câmpurilor problematice abordate se înscrie **Pedagogia eticii**, ca o nouă direcție de cercetare. Între *etică* și *Pedagogia eticii* se stabilește o relație de tipul original-copie. În procesul educațional etica este reflectată ca prototip. Pe de o parte, s-au formulat argumente pentru afirmarea unei pedagogii constitutive a eticii, iar pe de altă parte, s-a stabilit relația dintre pedagogia teoretică și pedagogia practică a eticii. Au fost dimensionate *regulile, principiile, funcțiile, finalitatea, obiectivele Pedagogiei eticii*, formulată *Concepția prospectivă a Pedagogiei etice*, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional, ilustrând că valorificarea pedagogică a eticii face parte dintr-un context educațional de mare complexitate filosofică, psihologică, antropologică, culturală. Această concepție se bazează pe ideea privilegiată că nu atât comportamentul constituie etica, ci consecințele acestui comportament și semnificațiile lui existențiale. S-a dedus că Pedagogia eticii aduce cu sine, **ca noutate**, conștientizarea spirituală, fiind un rezultat firesc al societății tehnologizate în care valorile umaniste nu-și găsesc un loc decent în goana după bunăstare materială. Reacția firească a aspectelor neglijate ale personalității umane a făcut să apară necesitatea dezvoltării unei forme înnoite de spiritualitate, redefinite ca gândire pedagogică (Capitolul 4, subcapitolele 4.1. și 4.2.).
9. Rezultatele științifice ale cercetării sunt circumscrise unei *concepții* de natură existențială și personalizatoare, fundamentată pe un șir de dimensiuni integrate funcțional. Aceste rezultate sunt consemnate de următoarele entități: *legitățile eticii în instituția educației: legitatea umanismului educațional bazat pe o componentă etică esențială; legitatea valorii etice ca un reglor al vieții eului emotivist al ființei umane, în contextul acțiunii sale libere și autonome, în procesul educațional al descoperirii sale ca persoană etică; legitatea schimbării rolului eticienilor în procesul de externalizare a eticii (aplicate) în funcție de intruziunea ei în instituția educației și de reflecție etică din interiorul acesteia; legitatea pragmatismului eticii bazat pe imperativele mereu valabile ale relaționării în instituția educației; abordarea socio-constructivistă a pedagogiei eticii; sistemul normativ*

al Pedagogiei eticii (*regulile, funcțiile* (epistemologică; orientativ-explicativă; prescriptivă; reflexivă; praxiologică (utilitară); *finalitatea; obiectivele*); panorama evolutivă a personalității etice; *Modelul pedagogic al reconstrucției eticii în instituția educației; Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice* (Capitolul 4, subcapitolele 4.2 și 4.3.).

10. Subiectul principal al **activității experimentale**, formarea inteligenței pedagogice etice a cadrelor didactice, a generat clasificări și filiații între diverse entități componente. Aici se înscrie acțiunea de diagnosticare și de constatare a nivelului de inteligență pedagogică etică în vederea obținerii datelor concludente pentru a servi drept reper în acțiunile de formare. Reieșind din aceste date și clarificările respective, lucrurile s-au prefigurat mai bine și ceea ce s-a întreprins ulterior a fost apelul permanent, într-un proces de derulare, la aceste date pentru depășirea lor. Acest fapt s-a produs mereu în analiza datelor pentru a demonstra necesitatea demersului formativ la nivel de cadre didactice aflate într-un proces formativ. Ceea ce trebuie considerat este justificarea caracterului nesigur al atitudinilor și competențelor acestora în raport cu domeniul eticii pedagogice.

Prin experimentul de formare, constituit în urma evaluărilor preliminare, acestea au o importanță aparte în contextul cercetării, deoarece „prescriu” anumite acțiuni din interiorul eticii, aceasta din urmă fiind percepută ca proces aflat într-o desfășurare definită contextual prin parcurgerea celor cinci etape formative – etica ca disciplină științifică, coordonatele eticii, educația și problemele ei, postmodernism și etică, studii de caz – care reperiază un punct de vedere extern, un cadru de referință față de care etica apare ca un domeniu primordial în activitatea profesională, un „episod” deschis al procesualității, un proiect care furnizează noi și noi posibilități. Valorile identificate pe parcurs fac dovada unei includeri conștientizate în activitate, fiind relativizate de către cadrele didactice care și-au expus opiniile, și-au demonstrat competențele și au făcut posibil caracterul de necesitate, care a conferit activității de formare a inteligenței pedagogice etice credibilitate și, inerent, tenacitate.

Experimentul de validare tratează comparativ datele care au condus la survenirea inteligenței pedagogice etice, ale cărei sistematizări au ilustrat **un progres formativ de 38%**. Decupajul formativ a fost unul punctual, opțiunea pentru probele finale fiind una justificată din mai multe considerente: rezolvarea individuală a probelor a configurat pregnant nivelul inteligenței etice, personalizarea pedagogiei eticii, perceperea, analiza, reflecția, interpretarea valorilor pedagogiei eticii, competența reflexivă a subiecților experimentali, competențele acționale și cele cognitive.

Realizarea experimentului pedagogic s-a axat, în temei, pe factorul inteligenței pedagogice etice, ca formare și dezvoltare și nu a abordat problematica monitorizării valorificării acestei inteligențe pedagogice etice în raport cu elevii, adică nu s-a putut monitoriza experiența posibilă a cadrelor didactice.

Toate aceste constatări concludive reflectă realizarea scopului și obiectivelor cercetării.

Limite și probleme nerezolvate. Trebuie să constatăm că vorbim despre *Concepția prospectivă a Pedagogiei eticii* ca despre o concepție de sorginte epistemologică, cât și despre o concepție aplicativă, având sarcina că trebuie să fie cât mai explicită pentru a-și putea dezvălui toate consecințele. Fiind o concepție **în devenire**, aceasta poate genera *o criză a neacceptării*, însă *miza este emergența unei noi configurații pedagogice*, care este, deocamdată, în stadiul de experimentare. Diversele componente urmează să fie probate experimental în baza unui instrumentar diversificat, atât pe verticală, cât și pe orizontală, noi realizând experimental doar o secvență la nivelul cadrelor didactice.

RECOMANDĂRI pentru cercetări de perspectivă

1. Oprindu-ne la versiunea Pedagogiei eticii, observând echilibrul stabilit între componentele normative ale acesteia, considerăm necesar a se continua completarea ansamblului normativ cu alte dimensiuni funcționale, cum ar fi elaborarea **curriculumului Pedagogia eticii** la nivel de formare continuă a cadrelor didactice.

2. Deschiderea epistemică a cercetării patentează, prin valorificarea ideilor personalității etice, un studiu mai amplu al acestor aspecte și prezentarea lor **într-o lucrare** cu titlul **„Competența etică a profesorului: studii de caz”**.

3. Preluând premisele avansate în cercetare referitoare la valorile morale și relația lor cu etica, este oportună, în condițiile socio-culturale actuale, în vederea formulării unui răspuns la dezideratele postmodernității în domeniul educației, elaborarea unui ghid – **Valorile europene: referențial educațional** – printr-o investigație mai amplă, ce ar avea drept obiectiv valorificarea unor valori europene prin prisma valorilor general-umane și valorilor naționale.

4. Supozițiile teoretice ale cercetării pot fi completate cu altele asemenea, în diverse alte planuri ale științelor pedagogice, în baza unei mentalități revăzute și pot constitui baza pentru cercetări în domeniul Pedagogiei etice cu tematici diferite, printre care: **epistemologia fenomenelor „de durată” în contextul eticii profesionale; conținut și forme de organizare a procesului de învățământ/formare din perspectiva eticii; determinarea structurii generale a semnificațiilor etice în actualitatea educației; modelul ipotetico-deductiv al fenomenului de etică educațională etc.**

5. Plecând de la coordonatele experimentale ale cercetării, ar fi rațională completarea arsenalului metodelor de valorificare a eticii la nivelul cadrelor școlare, prin elaborarea unei **Metodologii a eticii în școală**, care ar însuma un ansamblu de metode noi, generate de specificul funcțional al eticii.

6. Este rațională valorificarea unor cursuri de formare inițială și continuă a cadrelor didactice care ar pune accentul pe formarea/ dezvoltarea inteligenței/ competenței etice în vederea valorificării preceptelor eticii aplicate la nivel de elevi de la diferite niveluri educaționale, toate prin prisma aplicării unor secvențe metodologice care au trecut deja validarea în cadrul experimentului pedagogic.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Polirom, 1998. 192 p. ISBN 973-683-106-x.
2. ALBU G. *O psihologie a educației*. Iași: Editura Polirom, 2005. 403 p. ISBN 973-611-331-0.
3. ALBUȚ, C. *Elemente de antropologie, etică și axiologie*. Iași: Editura Societății Academice „M. T. Botez”, 2005. 183 p. ISBN 973-7962-69-9.
4. ALLPORT G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p. ISBN 973-30-1151-7.
5. ANDREI, P., RÂMBU, N. *Filosofia valorii*. Iași: Polirom, 1997. 240 p. ISBN 973-683-017-9.
6. ANDRIȚCHI, V., MIHĂILESCU, N. *Valori și principii ale managementului eticii în contextul dezvoltării culturii etice în instituția școlară*. În: *Univers Pedagogic*. 2019, nr.3 (63), pp.101-107. ISSN 1811-5470.
7. ANDRIȚCHI, V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p. ISBN 978-9975-56-054-2.
8. ANDRIȚCHI, V. *Valorile – sistem de referință al cadrelor didactice în activitatea și dezvoltarea profesională*. În: *Univers Pedagogic*, 2018, nr. 2(58), pp. 3-11. ISSN 1811-5470.
9. ANTONESEI, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iasi: Polirom, 1996. 198 p. ISBN 973-9248-08-x.
10. ARISTOTEL. *Etica nicomahică*. București: Editura IRI, 1998. 393 p.
11. AXENTII, I.-A. *Etica pedagogică. Suport de curs*. Cahul, 2012, 270 p. ISBN 978- 9975-914-62-8. 6.
12. BACIU, S. *Evaluarea calității activității cadrelor didactice universitare*. În: *Revista Studia Universitatis*. 2011, nr. 5 (45), pp. 31-37. ISSN 1857-2103.
13. BACIU, S. *Managementul și cultura calității în instituțiile de învățământ*. În: *Analele Științifice ale Academiei de Studii Economice din Moldova*, 2014, nr. 1, pp. 84-90. ISSN 1857- 1433.
14. BACIU, S. *Modalități de elaborare a finalităților/ competențelor de formare profesională*. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2011, nr. 2, pp. 61-66. ISSN 1811-5470.
15. BAUMAN Z. *Etica postmodernă*. Timișoara: Amarcord, 2000. 284 p. ISBN 9739244874.
16. BAUMGARTEN, A. *7 idei înrâuritoare ale lui Aristotel*. București: Humanitas, 2012. 157 p. ISBN 978-973-50-3802-1.
17. BERGER, P.L., LUCKMANN, Th. *Construirea socială a realității*. București: Art, 2008. 251 p. ISBN 978-973-124-212-5.

18. BEȘLIU, A., POPOVICI, A. *Dezvoltarea inteligenței emoționale – premisă a reușitei în viață*. În: *Științele socio-umanistice și progresul tehnico-științific*. Conferință științifică interuniversitară, 23 aprilie 2010, UTM, Chișinău: 2010, pp. 199-205.
19. BOCOȘ, M. *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Pitești: Paralela 45, 2017. 432 p. ISBN 978-973-47-0534-4.
20. BOLBOCEANU, A. *Sensuri actuale ale educației și dezvoltarea serviciilor de asistență psihologică*. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2014, nr. 4, pp. 42-51. ISSN 1811-5470.
21. BOLBOCEANU, A., BUCUN, N. et al. *Perspectiva psihosocială de asigurare a calității educației în Republica Moldova*. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2011, nr. 1, pp. 10-21. ISSN 1811-5470.
22. BUCUN, N. *Gândirea și știința pedagogică – condiții indispensabile în dezvoltarea personalității*. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2011, nr. 3, pp. 6-15. ISSN 1811-5470.
23. BUCUN, N. *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. În: *Revista Univers pedagogic*. 2014, nr. 1 (41), pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
24. BULGARU, M. *Etica profesională - o necesitate pentru activitatea de succes a specialistului*. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2018, nr.3 (113), Seria “Științe sociale”, pp.29-202. ISSN 1814-3199, ISSN online 2345-1017.
25. CALLO, T. *Configurații ale educației totale*. Chișinău: CEP USM, 2007. 116 p. ISBN: 978-9975-70-157-0.
26. CALLO, T., CUZNEȚOV, L., HADÎRCĂ, M. et al. *Educația integrală: Fundamente teoretico-paradigmatice și aplicative*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. Tipografia „Cavaioi”, 2015. 248 p. ISBN 978-9975-48-096-3.
27. CALLO, T. *O urgență a educației la început de secol*. În: *Studia Universitatis*, nr.2, pp.3-10. ISSN 1814-3199.
28. CALLO, T., PANIȘ A., ANDRIȚCHI V., AFANAS A., VRABII V. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 979-9975-4152-9-3.
29. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Litera Educațional, 2014. 240 p. ISBN 978-9975-74-340-2.
30. CALLO, T. *Tehnologia inovativă a fenomenului pedagogic total*. În: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 1-2 noiembrie 2011. Ch.: IȘE (Tipogr. „Print Caro” SRL), 2011, p. 214 - 217. ISBN 978-9975- 56-010-8.
31. CALLO T. *Școala științifică a pedagogiei transcendente*. Chișinău: Pontos, 2010. 319 p. ISBN 978-9975-51-194-0

32. CAPCELEA, V. *Etica și comportamentul civilizat*. București: Pro Universitaria, 2017, 302 p. ISBN 978-606-26-0640-4.
33. CAPCELEA, V. *Etica în fața provocărilor tehnicii și tehnologiilor contemporane*. În: *Revista Tehnopia*, Nr. 1, 2013. pp. 32-37. ISSN 1857-3843.
34. CAPCELEA, V. *Etica și conduita umană*. Chișinău: Arc, 2010. 328 p. ISBN 978-9975-61-598-3.
35. CARA, A., ACHIRI, I. (coord.) *Unitatea de învățământ: Management Educațional*. Chișinău: Editura Gunivas SRL, 2002. 112 p. ISBN 9975-9622-7-0.
36. CAVALLO, G. *Omul bizantin*. Iași: Polirom, 2000. 336 p. ISBN: 9736835995.
37. CAZACU, T.; GUȚU, I.; GHICOV, A. ș.a. *Integralizarea național-europeană a valorilor educației umaniste. Studiu monografic*. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2015. 80 p. ISBN 978- 9975-48-092-5.
38. CĂLDARE, D. *Demnitatea - temelie a conduitei morale a omului*. În: *Filosofia și cunoașterea economică: Aspecte teoretice, etice și politice*. Culegere de lucrări științifice. Chișinău: Ed. ASEM, 2012, pp. 196-204. ISBN 978-9975-75-607-5.
39. CĂLIN, M. *Filosofia educației*. București: Aramis, 2001. 155 p. ISBN 978-973-8066-748.
40. CĂRTĂRESCU, M. *Postmodernismul românesc*. București: Editura Humanitas, 2010. 492 p. ISBN 978-973-50-2772-8.
41. CIJACOVSKI V. *Sinergia lingvistică: pro et contra*. În: *Interconexiunea paradigmelor didactice și metodologice în predarea limbilor străine*. Materialele Seminarului metodologic cu participare internațională din 23 ianuarie 2013, Chișinău: ULIM, 2013, pp. 49-51. ISBN 978-9975-124-35-5.
42. CIOBAN M., LUPU I., SALI L. *Educația de performanță: Contexte. Obiective. Strategii*. În: *Revista de Știință, Inovare, Cultură și Artă „Akademos”*, pp. 43-51. ISSN:1857-0461.
43. COJOCARU-BOROZAN M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
44. COJOCARU-BOROZAN M., ZAGAIEVSCHI C., STRATAN N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tipografia UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3.
45. COJOCARU, V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Teză de doctor habilitat. Chișinău: 2010. 228 p.
46. COJOCARU, V. *Repere strategice inovaționale în contextul cunoașterii*. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar*. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională. Chișinău: UST, 2017, Vol. I, pp. 55-60.

47. COJOCARU, V., COTOS, (PELEVANIUC), L. *Formarea și dezvoltarea culturii manageriale în instituția preșcolară*. Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Tiraspol, 2018. 179 p. ISBN 978-9975-3267-3-5.
48. COJOCARU, V. Gh. *Calitatea în educație „Managementul calității”*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2007. 268 p. ISBN: 978-9975-78-524-2.
49. COJOCARU, V. Gh. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p. ISBN: 9975-65-205-0.
50. COJOCARU, V. Gh., JUC, N. *Impactul deciziei în dezvoltarea școlii*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2018. 164 p. ISBN: 978-9975-53-976-0.
51. CONSTANTINESCU, M., MUREȘAN, V. *Instituționalizarea eticii: mecanisme și instrumente*. București: Editura Universității din București, 2013. 174 p. ISBN 978-606-16-0360-2.
52. COVEY, St. *Etica liderului eficient*. Chișinău: Litera. 480 p. ISBN 9786063346514.
53. COZMA, C. *Introducere în aretologie. Mic tratat de etică*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 2004. 202 p. ISBN 973-9312-86-115.
54. CRĂCIUN, D. *Etica în afaceri: o scurtă introducere*. București: ASE, 2005. 358 p. ISBN 973-594-552-5.
55. CRISTEA, S. *Concepte fundamentale în pedagogie. Pedagogia. Științele pedagogice. Științele educației*. Vol. I. București: Editura Didactica Publishing House, 2016. 108 p. ISBN 978-606-683-377-6.
56. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera International, 2002. 398 p. ISBN 9975-74-248-3.
57. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. București: Editura Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
58. CRISTESCU, M. S. *Didactica educației morale. Demersuri metodologice pentru învățământul primar și preșcolar*. București: Editura Universitară, 2014. 179 p. ISBN: 978-606-28-0004-8.
59. CUCOȘ, C. *Educația. Reîntemeieri, dinamici, prefigurări*. Iași: Polirom, 2017. 280 p. ISBN: 978-973-46-6760-4.
60. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2014. 536 p. ISBN 978-973-46-4041-6.
61. CUCOȘ, C. *Pedagogie și axiologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 160 p.
62. CUZNEȚOV, L. *Consilierea și educația familiei. Introducere în consilierea ontologică complexă a familiei*. Chișinău: Primex com SRL, 2015. 489 p. ISBN 978-9975-110-20-4.
63. CUZNEȚOV, L. *Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP UPS “I. Creangă”, 2002. 108 p. ISBN: 9975-921-24-8.

64. CUZNEȚOV, L. *Etica educației familiale*. Chișinău: C.E.P. al A.S.E.M., 2000. 297 p. ISBN: 9975-75-068-0.
65. CUZNEȚOV, L. *Formarea și educația morală în cadrul familiei*. În: *Filosofia practică a familiei*. Chișinău: CEP USM, 2013, pp. 134-167. ISBN 978-9975-71-418-1.
66. CUZNEȚOV, L. *Dimensiunea etică și deontologică în consilierea familiei*. În: *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale. =Teachers Professional Culture. Current Requirements*, International Scientific Symposium, 16th-17th of May, 2013. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă", p. 54-56. ISBN 978-9975-46-149-8.
67. CUZNEȚOV, L. *Ideile și acțiunile morale familiale ca factor decisiv al educației de calitate în contextul parteneriatului școală-familie-comunitate*. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2017, nr. 2(11), pp.36-48. ISSN 1857-3592.
68. CUZNEȚOV, L. *Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei*. Chișinău: CEP USM, 2008. 624 p. ISBN 978-9975-70-717-6.
69. DALAI Lama. *Etica noului mileniu*. București: Editura Științifică, 2000. 268 p. ISBN: 973-44-0285-4.
70. DANDARA, O. *Premise psihologice și pedagogice ale gândirii în carieră*. În: *Studia Universitatis*, Nr.5, Chișinău: Centrul Editorial - Poligrafic al USM, 2012, pp. 8-14. ISSN: 1857-2103.
71. DANDARA, O. *Traseul carierei didactice și particularitățile evoluției profesionale*. În: *Studia Universitatis (Seria Științe ale Educației)*, 2016, nr.5 (95), pp.12-17. ISSN 1857-2103.
72. DELORS, J. (coord.) *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*. Iași: Polirom, 2000, p. 5-120.
73. D'HAINAUT, L. *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 382 p.
74. DIDIER, J. *Dicționar de filosofie*. București: Editura Univers Enciclopedic, 1999. 219 p. ISBN 9739243002.
75. DROBNIȚKI, G. *Noțiunea de morală*, partea I. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1981, p.35-47.
76. EARLE, W. J. *Introducere în filosofie*. București: All Educational, 1999. 316 p. ISBN 973-684-115-4.
77. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihologie morală*. București: Editura Tehnică, 2005. 392 p. ISBN 973-31-2246-7.
78. FERRY, L. *Homo aestheticus*. București: Meridiane, 1993. 400 p. ISBN: 973-33-0250-3.
79. FURET, F. *Omul romantic*. Iași: Polirom, 2000. 304 p. ISBN 973-683-543-x.

80. GARDNER, H. *Inteligențele multiple*. București: Curtea Veche, 2022, 576 p. ISBN: 978-606-44-1162-4.
81. GARIN, E. *Omul Renașterii*. Iași: Polirom, 2000. 312 p. ISBN 973-683-397-6.
82. GAVRILESCU, L. Decizia etică: dificultăți și provocări. În: Anuarul Institutului de Istorie „G. Barițiu” din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. IX, 2017, pp. 317-322. ISSN 1584-4404.
83. GÂNJU, T. *Discurs despre morală*. Iași: Junimea, 1981, pp.7-20.
84. GHICOV, A. Axiologia educațională a înțelegerii textului: de la construirea propriei cunoașteri la afirmarea eului în spațiul vieții. În: Revista Univers Pedagogic. 2013, nr. 4, pp. 10-18. ISSN 1811-5470.
85. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche, 2018. 536 p. ISBN 978-606-44-0072-7.
86. GOREA S. *Valorificarea principiilor etice în sistemul multidimensional al formării studenților pedagogi*. În: Revista științifică *Acta et commentationes*. Științe ale educației, UST, Chișinău, 2018, p.142-149. ISSN 1857-0623.
87. GRÜNBERG, L. *Axiologia și condiția umană*. București: Editura Politică, 1972. 379 p.
88. GUSTI, D. *Spre o etică vie a națiunii noastre*. In: Opere, vol. II, Ed. Acad. RSR, București, 1969.
89. GUȚU, VI., COJOCARU, T., ANDRIȚCHI, V. et.al. *Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local*. Chișinău: CEP USM, 2012. 98 p. ISBN: 978-9975-71-319-1.
90. GUȚU, VI., LUNGU V. Nu putem transforma sistemul educațional în unul de calitate? În: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2-3 noiembrie 2012. Ch.: IȘE (Tipogr. „Print-Caro”), 2012, p. 498-501. ISBN 978-9975-56-072-6.
91. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
92. GUZGAN, V. Cultura organizațională și modalități de expresie a acesteia în școli. În: *Studia Universitatis* (Seria Științe ale Educației), 2015, nr. 5(85), pp. 89-92. ISSN 1857- 2103.
93. HUBERMAN, A.M. *Cum se produc schimbările în educație. Contribuție la studiul inovațiilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 108 p.
94. HABERMAS, J. *Conștiință morală și acțiune comunicativă*. București: All Educational, 2000. ISBN 973-674-242-8.
95. ILIE, V. Educația și valorile morale. În: *Revista de Pedagogie*, nr. LIX (2), București: Institutul de Științe ale Educației, 2011. pp. 7-20. ISSN: 0034-8678.
96. IONESCU, M. *Instrucție și educație*. Arad: „Vasile Goldiș” Universuty Press. 480 p. ISBN 978-973-664-200-5.

97. JANKÉLÉVITCH, V. *Curs de filozofie morală*. Iași: Polirom. 236 p. ISBN 978-973-46-0734-1.
98. JOIȚA, E. *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-681-100-x.
99. JOIȚA, E., ș.a. *Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitivconstructivistă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 2007. 400 p. ISBN 978-973-30-2338-8.
100. JOIȚA, E. *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Aramis, 2006. 318 p. ISBN 978-973-679-316-5.
101. KALLOS, N., ROTH, A. *Axiologie și etică*. București: Editura Științifică, 1968. 240 p.
102. KANT, Im. *Critica rațiunii practice*. București: Editura Paideia, 2003. 162 p. ISBN 973-596-126-1.
103. KANT, Im. *Critica rațiunii pure*. București: Univers Enciclopedic Gold, 2009. 606 p. ISBN 987-606-92266-2-9.
104. KANT, Im. *Întemeierea metafizicii moravurilor*. București: Humanitas, 2007, 462 p. ISBN 978-973-50-1066-9.
105. KANT, Im. *Tratat de pedagogie*. București: Editura Paideia, 2002. 77 p. ISBN 973-596-104-0.
106. LE GOFF, J. *Omul medieval*. Iași: Polirom, 1999. 368 p. ISBN 973-683-2856.
107. LIPOVETSKY, G. *Amurgul datoriei. Etica nedureroasă a noilor timpuri democratice*. București: Babel, 1996. 320 p. ISBN 973-48-1024-3.
108. LYON, D. *Postmodernitatea*. București: Editura Du Style, 1998. 154 p. ISBN: 973-9246-56-7.
109. LYOTARD, J.-Fr. *Condiția postmodernă*. București: Idea, 2003. 100 p. ISBN 2000000150178.
110. LUNGU, V. *Etica profesională*. Chișinău: CEP USM, 2011. 192 p. ISBN 978-9975-71-103-6.
111. MACAVEI, E. *Tratat de pedagogie. Propedeutică*. București: Aramis, 2007. 253 p. ISBN 978-973-679-474-2.
112. MACINTYRE, A. *Tratat de morală. După virtute*. București: Humanitas, 1998, p.50-100. ISBN 973-28-0790-3.
113. MACIUC, I. *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998. 228 p. ISBN 973-30-5551-4.
114. MARIN, C. *Ethos elenistic*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1981. 174 p.

- 115.MÂNDÂCANU, V. *Arta de a deveni și a fi pedagog*. Chișinău: Pontos, 2016. 808 p. ISBN: 978-9975-51-704-1
- 116.MÂNDÂCANU, V. *Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice*. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, 1997. 360 p. ISBN 9975-939-19-8.
- 117.MÂNDÂCANU, V. *Etica pedagogică praxiologică*. Chișinău: Pontos, 2010. 587 p. ISBN 978-9975-51-142-1.
- 118.MÂNDÂCANU, V. *Etica și arta compartamentului moral*. Chișinău: Tipografia Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă", 2004. 204 p. ISBN: 9975-921-63-9.
- 119.MÂNDÂCANU, V. *Profesorul-maestru. În contextul pregătirii inițiale a cadrelor didactice: Monografie despre învățământul pedagogic universitar*. Chișinău: Pontos, 2009. 628 p. ISBN: 978-9975-72-267-4.
- 120.MIHAILOV, V. Binele moral în contextul educațional. În: *Perspectivile și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*. Materialele Conferinței științifice internaționale din 7 iunie 2017, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”, Vol. II. Cahul: Centrografic, 2017, p.62-66. ISBN 978-9975-88-021-3.
- 121.MIHAILOV, V. Etica profesională a cadrului didactic: principii și norme. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2017, nr. 3 (55), pp.49-53. ISSN 1811-5470.
- 122.MIHĂILESCU, N. Gestionarea situațiilor de criză educațională în clasa de elevi. În: *„Abordări psiho-pedagogice, lingvistico-literare, istorice și didactice în științele educației”*. Conferința științifică națională, 21 decembrie 2022, Cahul: US, 2023 (Centrografic). pp. 162-165. ISBN 978-9975-88-102-9.
- 123.MIHĂILESCU, N. *Managementul eticii în instituția școlară*. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2019.
- 124.MILL, J. S. *Despre libertate*. București: Humanitas, 2014. 210 p. ISBN 978-973-50-448-0.
- 125.MIROIU, M., BLEBEA, N. *Introducere în etica profesională*. București: Editura Trei, 2001. 188 p.
- 126.MIROIU, A. *Etică aplicată*. București: Alternative, 1995. 221 p. ISBN 973-96996-6-9.
- 127.MITROFAN, N. *Aptitudinea pedagogică*. București: Editura Academiei Române, 1988. 216 p.
- 128.MONTEIL, J.-M. *Educație și formare. Perspective psihosociale*. Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-683-009-8.
- 129.MORAR, I. *Personalitatea morală*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982, p.94-103.
- 130.MUREȘAN, V. Este etica aplicată o aplicare a eticii? În: *Revista de filosofie analitică*, nr.1, 2007, pp.70-108. ISSN (editia electronica): 1843-9969.

131. MUREȘAN, V. *Managementul eticii în organizații*. București: Editura Universității din București, 2009. 349 p. ISBN 978-973-737-657-2.
132. NARIȚA, I. *Etica organizațională*. În: Saeculum, Sibiu: Editura Universității Lucian Blaga, 2018, nr.46, Issue nr. 2, pp. 37-45. ISSN 1221-2245.
133. NECULAU, A. *A fi elev*. București: Albatros, 1983. 231 p.
134. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescenților*. Monografie. Chișinău: Sirius, 2013. p. 372. ISBN 978997557114-2.
135. PANIȘ, A. *Contexte etice pentru profesorul eficient*. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România), 11-12 decembrie 2014, Chișinău: IȘE, 2014. Partea II. pp.347-354. ISBN 978-9975-48-068-0.
136. PANIȘ, A. *Contextualizarea eticii în procesul educațional*. Suport de curs. Chișinău: Tipogr. „Print-Caro”, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-56-558-5.
137. PANIȘ, A. *Decizia etică în instituția educațională*. În: *Revista științifică de pedagogie și psihologie Univers pedagogic*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2013, nr.4, pp.69-73. ISSN 1811-5470.
138. PANIȘ, A. *Etica în contextul valorilor morale și educaționale*. În: *Revista Acta et commentationes. Științe ale Educației*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.2(11), pp.103-113. ISSN 1857-0623.
139. PANIȘ, A. *Etica în postmodernitate*. În: *Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 15 noiembrie 2013, Chișinău: CEP USM, 2013 pp.159-161. ISBN 978-9975-71-513-3.
140. PANIȘ, A. *Etica kantiană – temelie a educației*. În: *Revista științifică de pedagogie și psihologie Univers pedagogic*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, nr.3(55), pp.44-48. ISSN1815-7041.
141. PANIȘ, A. *Etica – o reconstrucție pragmatică*. În: *Revista științifică de pedagogie și psihologie Univers pedagogic*, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2016, nr.4(52), pp.26-30. ISSN1815-7041.
142. PANIȘ A. *Etica pedagogică și pedagogia eticii – două entități educaționale*. În: *Univers Pedagogic*, 2021, nr.3 (71), pp. 10-17. ISSN 1811-5470.
143. PANIȘ, A. *Etica și libertatea în educație*. În: *Dialogul civilizațiilor: etică, educație, libertate și responsabilitate într-o lume în schimbare*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ediția a II-a, 20-21 februarie 2015, Comrat, 2015. ISBN 978-9975-3028-0-7.

144. **PANIȘ, A.** Etica și moralitatea în cadrul educației de azi. În: *Revista de Științe Socioumane*, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, 2016, nr.3(34), pp.74-84. ISSN 1857-0119
145. **PANIȘ, A.** Instituția educațională în contextul eticii și al eficienței. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România), 11-12 decembrie 2014, Chișinău: IȘE, 2014. Partea I. pp.191-200. ISBN 978-9975-48-066-6.
146. **PANIȘ, A.** *Pedagogia eticii: o reconstrucție în instituția educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020 (Tipogr. „Print-Caro”), 260 p. ISBN 978-9975-48-181-6.
147. **PANIȘ, A.** Principiul reglator al comportamentului etic. În: *Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale*. Materiale ale conferinței științifice naționale cu participare internațională, 07 mai 2014. Chișinău: Tipogr. UPS “Ion Creangă” din Chișinău, 2014. pp.30-39. ISBN 978-9975-46-215-0.
148. **PANIȘ, A.** Reconstrucția etică în managementul instituției educaționale. În: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 18-19 octombrie 2013, Chișinău: IȘE, Ed. Print-Caro, 2013, pp.775-779. ISBN 978-9975-48-056-7.
149. **PANIȘ, A.** Unitatea dintre pedagogie și etică: o nouă abordare sistemică. În: *Curriculum școlar: provocări și oportunități de dezvoltare*. Conferința științifică internațională, 07-08 decembrie 2018, IȘE. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2018. pp.461-466. ISBN 978-9975-48-.
150. **PANIȘ, A.** Valoarea strategică și operațională a principiilor morale și etice. În: *Educația din perspectiva valorilor*. Conferința științifică internațională, Ediția a X-a, 10-11 octombrie 2018, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, România și Universitatea de Stat din Moldova, Tom 13. Summa Theologiae, editori Moșin O., Scheau I., Opriș D. București: Editura EIKON. 2018. pp.141-148. ISBN 978-606-711-901-5.
151. **PANIȘ A.** Valențe ale personalității etice a pedagogului în instituția educației. În: *Educația: factor primordial în dezvoltarea societății*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, organizată de IȘE, la 08.X-09.X.2020. Chișinău: Print-Caro, pp. 423-431. ISBN 978-9975-48-178-6.
152. **PAPUC, L., COJOCARU, M., SADOVEI, L.** *Teoria generală a educației. Ghid metodologic*. Chișinău: Reclama, 2006. 60 p. ISBN 978-9975-932-67-7.

153. PATRAȘCU, D. *Cuget și zbucium asupra lumii - genului - neamului - familiei - omului - numelui - credinței - educației*. Chișinău: Garomont-Studio, 2014. 267 p. ISBN 978-9975-115-39-1.
154. PATRAȘCU, D., GARȘTEA, R. *Fantasma mentalității*. Chișinău: S.n, Î.S.F.E.-P „Tipografia Centrală”, 2011. 382 p. ISBN 978-9975-53-009-5.
155. PATRAȘCU, D., ROTARU, T. *Cultura managerială a profesorului: Teoria și metodologia formării*. Chișinău: U.P.S. "Ion Creangă", 2006. 296 p. ISBN 978-9975-78-265-4.
156. PĂUN, E. *O lectură a educației prin grila postmodernității*. În: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Polirom 2002, pp. 19-24. ISBN 973-681-106-9.
157. PĂNIȘOARĂ, I.-O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009. 332 p. ISBN 978-973-4652-778.
158. PÂSLARU, VI., CALLO, T.; SILISTRARU, N. [et al.]. *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print-Caro, 2011. 180 p. ISBN 978- 9975-56-030-6.
159. PÂSLARU, VI. *Educație pentru identitate*. În: *Didactica pro...*, nr. 1, februarie, 2022, pp. 8-13. ISSN 1810- 6455.
160. PÂSLARU, VI. *Principiul pozitiv al educației*. Chișinău: CIVITAS, 2003. 320 p. ISBN 9975-912-08-7.
161. PÂSLARU, VI. ș.a. *Competențe ale pedagogilor: Interpretări*. Chișinău: Continental Grup, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-9810-5-7.
162. PETROVSKI, N. *Învățarea constructivistă ca modalitate de integrare a elevului în profesie*. În: *Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 29-30 octombrie 2010. Chișinău: IȘE, „Print – Caro” SRL, 2010, p.243-246. ISBN 978-9975- 4152-4-8.
163. PIAGET, J. et.al. *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 456 p.
164. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Cartier, 2008, 204 p. ISBN: 9789975794640.
165. PIVNICERU, M.-M., LUCA, C. *Deontologia profesiei de magistrat. Repere contemporane*. București: Hamangiu, 2008. 222 p. ISBN 978-606-522-036-2.
166. POGOLȘA, L., BUCUN, N. *Educația*. În: *Republica Moldova. Ediție enciclopedică consacrată împlinirii a 650 ani de la întemeierea statului moldovenesc*. Chișinău: Enciclopedia Moldovei, 2011, pp. 359–379. ISBN 978-9975-9520-0-2.
167. POGOLȘA, L. *Bazele conceptuale ale modernizării învățământului pedagogic*. În: *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*. Materialele

- Conferinței Științifice Internaționale, 11-12 decembrie 2014. Partea I. Chișinău: IȘE (Tipogr. „Cavaioli”), 2014, p. 3-15. ISBN 978-9975-48-066-6.
168. POGOLȘA, L. Valorile educației moral-spirituale. În: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, p. 5-24. ISBN 978-9975-48-069-7.
169. POPESCU-NEVEANU, P. Personalitatea pedagogică și aptitudinile didactice (II). În: *Revista de pedagogie*, nr. 9, 1982, p. 8-10. ISSN 0034-8678.
170. POPOVICI, D. *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*. București: Aramis, 2000. 128 p. ISBN 973-8066-50-6.
171. ROȘCA, L. *Filosofia: Ghidul afacerii de succes. Manual*. Chișinău: Tipogr. “Print-Caro”, 2013. 324 p. ISBN 978-9975-56-115-0.
172. SALADE, D. *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995, 231 p. ISBN 973-30-5933-1.
173. SADOVEI, L. *Competența de comunicare didactică. Repere epistemologice și metodologice*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2008. 172 p. ISBN 978-9975-46-026-2.
174. SÂRBU, T. *Etică: valori și virtuți morale*. Iași: Editura Societății Academice „M. T. Botez”, 2005. 264 p. ISBN 973-7962-64-8.
175. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001. 228 p. ISBN 973-611-197-0.
176. SILISTRARU, N. *Evaluări inovative în învățământul universitar (ciclul II) de determinare a competențelor cadrului didactic*. UST: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 2010, vol. I, pp. 302-309. ISBN 978-9975-76-041-6.
177. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI, S. Cultura profesională a cadrului didactic. În: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2013, nr. 2(3), pp. 162-169. ISSN 1857-3592.
178. SILISTRARU, N., GOLUBIȚCHI S. *Pedagogia învățământului superior. Ghid metodic*. Chișinău: UST, 2013, 206 p. ISBN 978-9975-76-102-4.
179. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2006, 176 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
180. SINGER, P. *Tratat de etică*. Iași: Polirom, 2006. 557 p. ISBN 973-46-0243-8.
181. SFICHI, G. *Omul romantic*. Iași: Polirom, 2000. 304 p. ISBN 973-683-543-x.
182. SOCACIU, E. VICĂ C., MIHAILOV, E. *Etică și integritate academică*. București: Editura Universității din București, 2018. 146 p. ISBN 978-606-16-1021-1.
183. SOLOVEI, R., BOLDURESCU, S. Repere conceptuale și metodologice ale curriculumului opțional pentru gimnaziu *Arta comportamentului moral*. În: *Revista Univers Pedagogic*, 2017, nr. 3 (55). pp.54-57. ISSN 1811-5470.

- 184.SPINOZA, B. *Etica*. București: Seneca Lucius, 2017. 416 p. ISBN 978-606-9374-58-0.
- 185.STAN, E. *Educația în postmodernism*. Iași: Institutul European, 2007. 141 p. ISBN 978-973-611-463-2.
- 186.STAN, L. *Problema idealului. Perspective moral-pedagogice*. Iași: Editura Universității „Al. I. Cuza”, 2003. 324 p. ISBN: 973-8243-64-5.
- 187.STANCIU, I. Gh. *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 370 p. ISBN: 973-30-3872-5.
- 188.STEFANOVICI, J. *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1979. 408 p.
- 189.STERE, E. *Gândirea etică în Franța Secolului al VII-lea*. București: Editura Științifică, 1972. 240 p.
- 190.STERNBERG, R. J. *Dincolo de IQ: o teorie triarhică a inteligenței*. New York: Cambridge University Press, 1985.
- 191.ȘCHIOPU, U. *Psihologia moderna*. București: Romania Press, 2008. 330 p. ISBN 973-8236-91-2.
- 192.TOMA de AQUINO. *Summa Theologiae*. București: Editura Științifică, 1997. 471 p.
- 193.TORRALBA, Tr. *Inteligența spirituală*. București: Curtea Veche, 2012. 282 p. ISBN 978-606-588-403-8.
- 194.TUDORESCU, I. *Acțiunea socială eficientă*. București: Fundația România Mare, 2000. 201 p. ISBN 973-582-233-4.
- 195.ULRICH, C. *Postmodernism și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 188 p. ISBN 978-973-30-1751-6.
- 196.VERNANT, J.-P. *Omul grec*. Iași: Polirom, 2001. 263 p. ISBN 973-683-831-5.
- 197.VIANU, T. *Studii de filosofie a culturii*. București: Eminescu, 1982, 470 p. ISBN 20054CPCSST.
- 198.VICOL, N., BARNA, I., MEREUȚĂ, T. Contiguitatea etică a cadrelor didactice în educarea tinerei generații. În: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, p. 25-28. ISBN 978-9975-48-069-7.
- 199.VICOL, N. Construcția etică a limbajului. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2013, nr. 4, pp. 19-27, ISSN 1811-5470.
- 200.VICOL, N. Construcția identității profesionale. În: *Revista Univers Pedagogic*. 2011, nr. 4, pp.48-52. ISSN 1811-5470.
- 201.VICOL, N. Profil de pedagog. Crezul slujirii – crez al cinstirii. În: *Valorile moral-spirituale ale educației: In memoriam Mihail Terentii*. Materialele Simpozionului Pedagogic

- Internațional, 3-4 aprilie 2015. Chișinău: IȘE (DEP ASEM), 2015, p. 130-134. ISBN 978-9975-48-069-7.
202. VIDAM, T. *Dimensiuni ale eticii comunicării și mass-media*. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2007. 221 p. ISBN 978-973-133-073-0.
203. VIDAM, T. Tematizări ale gândirii etice actuale. În: *Analele Institutului de istorie „G. Bariț”* din Cluj-Napoca. Cluj-Napoca: Series Humanitas, tom III, 2005, pp.269-296.
204. VIDAM, T. *Teoria culturii morale*. Cluj-Napoca: Editura Clusium, 1996. 137 p.
205. VILLARI, R. *Omul baroc*. Iași: Polirom, 2000. 360 p. ISBN 973-683-584-7.
206. VLĂSCEANU, L., NECULAU, A., MIROIU, A. *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Polirom, 2002. Vol1, 896 p. ISBN 973-681-103-4.
207. VOVELLE, M. *Omul luminilor*. Iași: Polirom, 2000. 336 p. ISBN 973-683-430-1.
208. WILLIAMS, B. *Moralitatea. O introducere în etică*. București: Editura Punct, 2002. 114 p. ISBN 973-8323-09-6.
- În limba engleză:**
209. ADAMSON, J., FREADMAN, R., PARKER, D. *Renegotiating Ethics in Literature, Philosophy, and Theory*. New-York: Cambridge University Press, 1998, pp.1-17. ISBN 978-0521-62079-6.
210. AIRAKSINEN, T. *Ethics of Coercition and Authority*, University of Pittsburg Press, 1989, 232 p. ISBN 978-0822985082.
211. AIRAKSINEN, T. Professional Ethics. In: *Encyclopedia of Applied Ethics*, vol.3, Academic Press, 1998, pp.671-682.
212. ALMOND, B. *A Companion to Ethics*, Peter Singer (ed.), Blackwell, 1996, pp.259-269.
213. AMY, L. Virtue Theory and Moral Tacts. In: *The Journal of Value Inquiry*, 2008, nr.42, pp.331-352.
214. APPELBAUM, D., LAWTON, S.V. *Ethics and the Professions*, Prentice Hall. New Jersey, 1990.
215. APPIAH, K.A. *Cosmopolitanism. Ethics in a world of strangers*, WW Norton and Company, New York, 2007. 224 p. ISBN 978-039-3329-33-9.
216. AUDI, R. *Moral Knowledge and Ethical Character*. Oxford University Press, 1998. 316 p. ISBN 978-019-511-468-3.
217. BAYLES, M. The Professional-Client Relationships. In: *Ethical Issues in Professional Life*, Ed. Callahan, 1988, pp.113-120.

- 218.BAILEY, St. The Relationship between Ethics and Public Service. In: *Public Administration and Democracy*, ed. R. Martin, Syracuse University Press, 1965.
- 219.BEAUCHAMP, T. Case Studies in Business Society and Etics. In: *Prentice Hall*, 1989, pp.1-2.
- 220.BEAUCHAMP, T., CHILDRESS, J. *Principles of Biomedical Ethics*, New York, Oxford University Press, 1994. 259 p. ISBN 019-508536-1.
- 221.BOK, S. *Lies for Public Good în Ethical Issues in Professional Life*. Oxford University Press, 1988, pp.150-156.
- 222.BOBIO, N. *In Praise of Meekness: essays on ethics and politics*. Cambridge: Polity Press, 2000. 200 p. ISBN 978-0-745-62309-2.
- 223.BROCK, D. W. Public Moral Discourse. In: *Philosophical Perspectives on Bioethics*. Toronto: University of Toronto Press, 1996. 308 p. ISBN: 9781442623552.
- 224.CALLAHAN, J. *Ethical Issues in Professional Life*, Oxford University Press, 1988.
- 225.CAHN, S. M. *Classics of Political and Moral Philosophy*, Oxford University Press, 2002.
- 226.CASEBEER, W.D. *Natural Ethical Facts. Evolution. Connectionism and Modal Cognition*. Cambridje: Mass. MIT Press, 2003. 227 p.
- 227.DWORKIN, R. Theory, Practice and Moral Reasoning. În: Copp D. (ed.), *Ethical Theory*, Oxford University Press, 2006, p. 627.
- 228.GENSLER, J. H. *Ethics, a contemporary introduction*. London and New York: Routledge, 2011. 200 p. ISBN 978-0203-8316-70.
- 229.GERT, B. *Morality. Its nature and justification*, New York: Oxford: University Press. 1998, 424 p. ISBN 978-0195-122-565.
- 230.HELLER, A. *General Ethics*. Oxford: Blackwell, 1988. ISBN 978-06311-5888-2.
- 231.HOFFMASTER, B. The Theory and Practice of Applied Ethics. În: *Dialogue*, nr. 30, 1991, pp.213-234.
- 232.*Identity, Character and Morality: Essays in Moral Psychology*. Cambridge University Press, 1993. 500 p. ISBN 978-0262-5607-40.
- 233.INWOOD, B. *Ethics and Human Action* in: *Early Stoicism*. Oxford: University Press, 1985. 358 p. ISBN 978-0198-2473-95.
- 234.IVANOVA, A. Coherentist justification and perceptual beliefs. In: *Balkan journal of philosophy*, Sofia, vol. 7, nr. 2, 2015, p. 107-114. ISSN 2367-5438 (online).
- 235.JEURISSEN, R. Future Generations and Business Ethics. In: *Business Ethics Quarterly*, 2004, 14(1), p. 47–69. ISSN 1052-150X.

236. JONSEN, A. R., TOULMIN, S. *The Abuse of Casuistry. A History of Moral Reasoning*, Berkeley: University of California Press, 1990. 432 p. ISBN 9780520069602.
237. KAPTEIN, S. P. *Ethics Management. Auditing and Developing the Ethical Content of Organizations*. Springer Science & Business Media, 2008. 227 p. ISBN 978-94-011-4978-5.
238. KOHLBERG, L. *The philosophy of moral development: Moral Stages and the Idea of Justice*. Michigan: Harper Row, 1981. 441 p. ISBN 978-0060-6476-05.
239. KUNG, H. (coord.). *Yes to a Global Ethic*, New York, Londra, 1996. 239 p. ISBN 978-0826-4090-72.
240. LADNER, G.B. Homo viator: medieval ideas on alienation and order. In: *Speculum*, vol. XLIII, 1967, pp. 235-260.
241. LOVIBOND, S. *Ethical Formation*. London: Harvard University Press, 2004. 224 p. ISBN 978-0674-0136-50.
242. MCINERNEY, P., RAINBOLT, G. *Ethics*. New York: Harper Collins Publishers, 1994. 231 p. ISBN 978-0064-6716-68.
243. MENZEL, D. *Ethics management for public administrators: leading and building organizations of integrity*. New York: M. E. Sharpe, Inc, 2006. 304 p. ISBN 978-07-65632616.
244. NOZICK, R. *Anarchie, State and Utopia*. New-York: Basic Books, 1974. 334 p. ISBN 0-631-19780-x.
245. OFFEN, N. Commentary on Code of Ethics of Direct Selling Association. In: *The Ethical Basis of Economic Freedom*, Chapel Hill, NC, American Viewpoint, Inc, 1976.
246. O'NEILL, O. Kantian Ethics. In: *A Companion to Ethics*. Peter Singer (ed), Blackwell, Cambridge, 1991, pp.175-185.
247. PALEY, W. *The Principles of Moral and Political Philosophy*. Liberty Fund, Indianapolis, 2002. 481 p.
248. PETIT, Ph. Consequentialism. In: *A Companion to Ethics*. Singer (ed), Blackwell, 1996, pp.230-240.
249. RAWLS, J. *Lectures on the History of Moral Philosophy*. edited by B. Herman, Harvard University Press, 2000. 416 p. ISBN 978-0674-0044-29.
250. RAWLS, J. *Theory of Justice*. Harvard University Press, 1999. 522 p. ISBN 0674-00077-3.
251. RICHARDSON, H. Specifying Norms as a Way to Resolve Concrete Ethical Problems. In: *Philosophy and Public Affairs*, 1990, nr.19, pp.279-310.
252. RITZER G., SMART B. *Handbook of Social Theory*. SAGE Publications, 2003. 552 p. ISBN 0761941878.

253. RORTY, R. *Is Philosophy Relevant to Applied Ethics?* În: *Business Ethics Quarterly*, Issue 3, 2006, pp. 369-380.
 254. ROSSOUW, G. J., VAN VUUREN, L. J. Modes of Managing Morality: A Descriptive Model of Strategies for Managing Ethics. In: *Journal of Business Ethics*, 2003, nr.46, Springer Science+Business Media, pp.389-402. ISSN 0167-4544.
 255. RUSHDOONY, R. J. *The roots of reconstruction*. Vallecito, California: Ross House Books, 1991. 1124 p. ISBN 978-1879998001.
 256. SCHNEEWIND, J. B. Autonomy, obligation and virtue: An overview of Kant's moral philosophy. In: Guyer P. *The Cambridge Companion to Kant*, Cambridge University Press, 1999, nr.10, p. 309.
 257. SINGER, P. *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. 384 p. ISBN 0-521-43971-x.
 258. SOLOMON, R. Business Ethics. In: *A Companion to Ethics*, P. Singer (ed), Blackwell, 1996, pp.354-365.
 259. TISHBEIN, M., AZEN, I. *Attitude-behaviour relations: a theoretical analysis and review of empirical research*. In: *Psychological Bulletin*, 1977, nr.84, pp. 888-918.
 260. TREVINO, L. K. WEAVER, G. *Managing Ethics in Business Organizations*. Stanford University Press, 2003, 392 p. ISBN 978-0804743761.
 261. WALDO, D. *The Enterprise of Public Administration: a Summary View*, Chandler and Sharp Publication, 1980. 210 p.
 262. WILLIAMS, B. Politics and Moral Character. In: *Public and Private Morality*, ed. Stuart Hampshire, Cambridge University Press, 1978, p. 55-75.
 263. WILLIAMS, R. *Ethics and Limits of Philosophy*. New-York: Routledge, 2006. 296 p. ISBN 978-0415-6101-48.
- În limba franceză:**
264. AUROUX, S. La morale. In: *Encyclopédie philosophique universelle*. Les notions philosophiques. Tome 2, Paris: P.U.F, 1990.
 265. BASTIDE, G. *Traite de l'action morale*, Paris: PUF, 1961. 857 p.
 266. BELL, D. *La morale et le mal. Les deux cadres de la culture du XXI^e siècle*. In: *Commentaire*, nr. 111, 2005, p. 658.
 267. BRABANDERE, L. *Le sens des idées*. Paris: Dunod, 2004, p. 30.
 268. FLANAGAN, O. *Psychologie morale et éthique*. Paris: P.U.F, 1998. 486 p. ISBN 978-2130-4727-97.
 269. HABERMAS, J. *De l'éthique de la discussion*. Paris: l'Édition du Cerf, 1992. 202 p. ISBN 978-2204-0459-19.

270. JONAS, H. *Le Principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Flammarion, 2013. 470 p. 978-2-08-130769-8.
271. LUPAȘCU, Șt. *L'homme et ses trois éthiques*. Paris: Edition du Rocher, 1986, p. 45. ISBN 978-2268-0047-16.
272. MERCIER, S. *L'éthique dans les entreprises*. Paris: Editions La Decouverte et Syros, 2014. 128 p. ISBN 978-2707-1758-92.
273. TOURAINE, A. *Critique de la Modernité*. Paris: Les Éditions Fayard, 1992. 462 p. ISBN 9782213030050.

În limba rusă:

274. АНТИПИН, Н. А. Мировоззренческие и методологические проблемы разработки философии образования для XXI века. В: *Инновации и образование*. Сборник материалов конференции. Серия "Simposium" вып. 29. Санкт-Петербургское философское общество, 2003, с. 15-27.
275. ГЕРШУНСКИЙ, Б. С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство, 1998, 608 с.
276. МИЛЛЕР, Р. М. Этика, развитие и образование. В: *Перспективы*, №. 4, 1989.
277. СМОРЧКОВА, В. П. Институциональная трансформация социальной педагогики. В: *Педагогическое образование и наука*, 2011, nr.1, с.22-26.
278. ТОФФЛЕР, А., ТОФФЛЕР, Х. *Революционное богатство*. Москва: Изд-во АСТ, 2008. 569 p. ISBN 978-5-17-044872-2.

Resurse electronice:

279. *Antologie filosofică. Filosofia antică*. București: Minerva, 1975, Vol.1. 183 p. Disponibil: <https://biblioteca-digitala.ro>.
280. *Biblia*. Disponibil: <https://www.bibliaortodoxa.ro/carte.php?id=55&cap=16>
281. BODEA, D. *Instrumente de validare etică a deciziilor manageriale*. Disponibil: <http://www.result.ro/noutati/etica-deciziilor-manageriale/>
282. BUCKLEY, W. F. Jr. *Cultura libertății: (II)*. Disponibil: <http://www.nouarepublica.ro/ro/cultura-libertatii-william-f-buckley-jr-ii.html>.
283. CRISTEA, S. *Educația morală*. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Educatia%20morală.pdf
284. *Encyclopedia of Ethics*. Disponibil: <https://books.google.md/books?id=KfeOAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
285. *Etica*. Disponibil: <http://filzfina.wordpress.com/etica>
286. *Etica*. Disponibil: http://ro.wikipedia.org/wiki/Etică#Etic.C4.83_occidental.C4.83

287. *Etica, disciplină filosofică a moralei.* Disponibil: <https://www.scribub.com/sociologie/psihologie/ETICA-DISCIPLINA-FILOSOFICA-A-1046989.php>
288. *Etica în lumea antică.* Disponibil: <http://drept-md.com/etica-in-lumea-antica-confucius-socrate-platon-aristotel-epicur-buddha/>
289. *Educația morală și eticile profesionale într-o lume în tranziție* Published by: V. Ceban
Disponibil: <http://ru.scribd.com/doc/90415818/Etica-pedagogica-are-ca-obiect>
290. *Etica-ordine democratiae disputavit.* Disponibil: www.contributors.ro/culture/ethica-ordine-democraticae-disputavit-sau-cum-se-vede-
291. *Etica profesiei de asistent social.* Disponibil: <https://ru.scribd.com/doc/36180681/FIL99>
292. *Etica vie.* Disponibil: http://ro.wikipedia.org/wiki/Etica_Vie
293. FLOYD, V. *Inteligența colaborativă: ce este mai exact?* Disponibil: <https://ro.warbletoncouncil.org/inteligencia-colaborativa-4555>
294. GHICOV, A. *The constructivist values of comprehension in text didactics (Valorile constructiviste ale înțelegerii în didactica textului).* În: *Journal Plus Education* (Revista Educația Plus a universității „A. Vlaicu” din Arad). 2014, No. 1, pp. 251-262. ISSN: 1842-077X, E-ISSN (online) 2068.
295. HABERMAS, J. *Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der praktischen Vernunft.* În: J.H.: *Erläuterungen zur Diskusethik*, Suhrkamp, 1991. Disponibil: <http://filzfin.wordpress.com/etica/>
296. *Idealul moral este o condiție de neatins, dar necesară.* Disponibil: <https://ro.alexus.com.ua/idealul-moral-este-o-conditie-de-neatins-dar-necesara-existentei-individuale-si-sociale>
297. LOMBARDO, F. *Etical Character Development and Personal and Academic Excellemce*, 2008. Disponibil: <http://www.wisdompage.com/EdEticsNewWrkshp.2008.doc>
298. *Libertate și responsabilitate.* Disponibil: <http://www.junimea.pitestean.ro/Libertate.htn>, 182 p.
299. LIICEANU, G. *Au oare oamenii nevoie de libertate?* Disponibil: <http://www.revista22.ro/au-oare-oamenii-nevoie-de-libertate-38428.html>
300. MATEI, O. *Etica principiu – abordarea deontologică în administrarea publică.* Arad: Universitatea de Vest „Vasile Goldiș”. Disponibil: <https://revad.uvvg.ro/files/nr1/Articol%201%20-%20Oana%20Matei.pdf>
301. *Metaetica și etica normativă.* Disponibil: <http://ru.scribd.com/doc/73272577/Metaetica-Si-Etica-Normativa-Text-Seminar-III>
302. MUREȘAN, V. *Metode de decizie etică. Managementul etic al organizației*, 2008. Disponibil: www.ub-filosofie.ro/muresan/metode-decizie-etica-2008-2009.html

303. MUREȘAN, V. *Utilizează Aristotel metoda dialectică în etica nicomahică?* În: *Revista de Filosofie Analitică*, Volumul III, nr. 2, Iulie-Decembrie, București, 2009, pp. 29-56. ISSN (ediția electronică): 1843-9969.
304. NEILL, O. *Etica lui Im. Kant*. Disponibil: https://sites.google.com/site/atestare/teori_virtutii
305. PALADE, A. *Etica azi. Moralitatea în lumea indiferenței*/ 2010 Disponibil: <http://ziarullumina.ro/interviu/moralitatea-lumea-indiferentei>
306. PANIȘ, A. Emotional intelligence: particularity in the become of the ethical man. In: *Journal Plus Education*, Vol. XXXII, Volume Special Issue, no.2/July, 2023, Arad, România, ISSN: 1842-077X, E- ISSN (online) 2068 – 1151.
307. PANIȘ, A. Metodologia transcendențială a formării inteligenței pedagogice etice. B: *Международный научно-практический журнал Мир педагогики и психологии, Нижний Новгород, №7 (36), июль 2019, pp.6-14. РИНЦ 358-05/2015*. Disponibil: <http://scipress.ru/pedagogy/>
308. PANIȘ, A. Omul etic – o finalitate a pedagogiei eticii. În: *Revista științifică internațională electronică Slovak international scientific journal*, Slovenia, nr.31, vol.1, august, 2019, pp.46-49. ISSN: 5782-5319. Disponibil: <http://sis-journal.com>.
309. PANIȘ A. Partnership in education – a factor of moral cultivation of personality. B: *Современные проблемы науки, общества и образования. Материалы Международной научно-практической конференции [on-line], г. Пенза, 25 ноября 2021 г. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2021, стр. 226-230. ISBN 978-5-00173-069-9*. Disponibil: <https://naukaip.ru/wp-content/uploads/2021/11/MK-1233.pdf>
310. PANIȘ, A. Pedagogy of ethics and moral education: methodological aspects. În: *Revista științifică internațională electronică Wschodnioeuropejskie czasopismo naukowe (East European Scientific journal)*, Warsaw, Poland, nr.7 (47), part 6, august, 2019, pp.50-54. ISSN: 2468-5380. Disponibil: <http://eesa-journal.com/>
311. PANIȘ, A. The correlation between ethical pedagogical intelligence and educational styles in the family. In: *Euromentor Journal*, Volume XIV, No. 2/June, 2023, București, România, pp. 96-107. ISSN: 2068 - 780X. Disponibil: <https://euromentor.ucdc.ro/en/numar-curent.html>
312. PANIȘ, A. Valuation pedagogy of ethics through digital tools. In: *Journal of Romanian Literary Studies*. Issue no. 32/2023, Tîrgu-Mureș, România, iunie, 2023, pp. 1262-1271. E- ISSN: 2248-3004. Disponibil: <http://asociatia-alpha.ro/jrls/32-2023-Jrls-f.pdf>
313. PODARIU, E. *Constructivismul – o paradigmă postmodernă în educație*. Disponibil: [romaniancafe.forumation. net /t 57 –postmodernism-realitate-sau-iluzie](http://romaniancafe.forumation.net/t/57-postmodernism-realitate-sau-iluzie)

314. POPOVICI, F.-G. *Introducere în problematica discursului moral*. Disponibil: <http://floringeorgepopovici.wordpress.com/2011/10/25/introducere-in-problematica-discursului-moral/>
315. ROTHBARD, M. N. *Etica libertății*. Disponibil: <http://mises.ro/75/>
316. RUGHINIȘ, C. *Perspective și competențe etice*. Universitatea din București, 2010. 41 p. Disponibil: http://cursuri.sas.unibuc.ro/etica/wp-content/uploads/2011/10/Rughinis_Competente-si-perspective-etice.pdf
317. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. 248 p. Disponibil: https://www.academia.edu/13280659/PSIHOLOGIA_EDUCATIEI
318. STOICESCU, Vl. *Diferența dintre etică și moralitate*. Disponibil: <http://webcultura.ro/diferenta-dintre-etica-si-moralitate>
319. *Tehnologia fără etică ar putea duce la distrugerea creației*. Disponibil: <http://ortodoxia.md/video/3022-tehnologia-fr-etica-ar-putea-duce-la-distrugerea-creaiei>
320. TERZIU, M. *Personalitatea cadrului didactic – factor important al succesului și eficienței în învățare*. Constanța. Disponibil: <http://promep.softwin.ro/promep/news/show/4331>
321. VLAS, N. *Religie și totalitarism. Cazul Reconstructionismului creștin*. Cluj-Napoca: Babeș-Bolyai University. Disponibil: <http://revistasferapoliticii.ro/sfera/160/art13-Vlas.php>
322. VOINEA, M. *Valențe postmoderne ale școlii românești actuale*. Disponibil: tarabarsei.ro/wp-content/uploads/2009/02/voinea2007.pdf
323. АБЛЕЕВ, С.Р. *Педагогическая концепция живой этики: некоторые идеи и принципы*. Disponibil: <http://nowimir.ru/DATA/0400143.htm>
- ***
324. *** *Cadrul Național al Calificărilor al Republicii Moldova*. HG nr.1016 din 23.11.2017. Publicat: 01.12.2017, Monitorul Oficial Nr. 421-427, art. Nr: 1137. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=372759>
325. *** *Codul Educației*. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art. Nr: 634; data intrării în vigoare: 23.11.2014 (cu modificările ulterioare: 2016, 2017, 2018, 2019). Disponibil la: www.mecc.gov.md.
326. *** *Codul de etică al cadrului didactic*. APROBAT prin Ordinul ministrului educației nr. 861 din 07 septembrie 2015. ÎNREGISTRAT ministrul justiției al Republicii Moldova Vladimir CEBOTARI nr. 1103 din 26 februarie 2016. Publicat: Monitorul Oficial Nr. 59-67, 18.03.2016. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/codul_de_etica_ro_4.pdf

- 327.****Concepția formării personalului din învățământul preuniversitar*, 2003, aprobat prin Hotărârea Colegiului nr. 6.1 din 03.04.03. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/acte-legislative-si-normative-2>
- 328.****Metodologia de elaborare a programelor de formare profesională continuă a cadrelor didactice*, aprobată prin ordinul MECC nr. 92 din 30.01.2019. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_de_elaborare_a_programelor_de_formare_profesionala_continua_a_cadrelor_didactice.pdf
- 329.****Regulamentul cu privire la formarea continuă a adulților*, aprobat prin Hotărârea de Guvern Nr. 193 din 24.03.2017, publicat la 31.03.2017 în Monitorul Oficial Nr. 92-102, art. Nr: 266. Disponibil la: <http://lex.justice.md/md/369645/>
- 330.****Regulamentul de atestare a cadrelor de conducere din învățământul preșcolar, primar, special, complementar, secundar și mediu de specialitate*, 2012. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulamentul-conducere_0.pdf 306
- 331.****Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, 2020. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare_pentru_publicare_in_monitorul_oficial_0.pdf.
- 332.****Regulamentul de atestare a cadrelor didactice din învățământul general, profesional tehnic și din cadrul serviciilor de asistență psihopedagogică*, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/regulament_atestare.pdf
- 333.****Regulamentul privind implementarea Standardelor de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul secundar general*, 2009. Disponibil: www.mecc.gov.md.
- 334.****Standarde de competență profesională ale cadrelor de conducere din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_de_conducere_din_invatamantul_general.pdf
- 335.****Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general*. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf
- 336.****Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

ANEXE

Anexa 1 (a). Eșantionul grupelor din preexperimentul pedagogic

Eșantionul grupelor din preexperimentul pedagogic

Nr. r	Perioada	Locul desfășurării	Grupele experimentale	Cifrul	Nr. de subiecți implicați	Ordinul de înmatriculare
1.	Aprilie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Recalificare profesională:</i> • psihopedagogie	D 1	23	05-13 RÎ din 24.02.2015
2.	Aprilie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • l. franceză, • l. rusă, • l. engleză, • l. română, • geografie, • istorie, • ed. muzicală, • ed. tehnologică	D2	38: 5 6 3 9 5 4 3 3	05-85 Î din 22.04.2015; 05-86 Î din 22.04.2015; 05-87 Î din 22.04.2015; 05-88 Î din 22.04.2015; 05-89 Î din 22.04.2015; 05-90 Î din 22.04.2015; 05-91 Î din 22.04.2015; 05-92 Î din 22.04.2015
3.	Mai, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre manageriale, perfecționare</i>	D3	24	05-97 Î din 12.05.2015
4.	Mai, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • biologie • fizică • matematică • chimie • istorie • ed.muzicală • ed.tehnică • geografie • l. engleză • l. rusă • l. franceză	D4	42 4 4 12 2 4 3 3 2 4 2 2	05-99 Î din 12.05.2015; 05-100 Î din 12.05.2015; 05-101 Î din 12.05.2015; 05-102 Î din 12.05.2015; 05-103 Î din 12.05.2015; 05-104 Î din 12.05.2015; 05-105 Î din 12.05.2015; 05-106 Î din 12.05.2015; 05-107 Î din 12.05.2015; 05-108 Î din 12.05.2015; 05-109 Î din 12.05.2015;
5.	Iunie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • l. engleză • l. franceză • l. română	D5	35 13 10 12	05-122 Î din 02.06.2015; 05-123 Î din 02.06.2015; 05-124 Î din 02.06.2015;
6.	Iunie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • religie • ed. tehnologică • psihoped. artelor • istorie și ed. civică	D6	45 12 9 11 13	05-125 Î din 02.06.2015; 05-126 Î din 02.06.2015; 05-127 Î din 02.06.2015; 05-128 Î din 02.06.2015
7.	Iunie, 2015	IȘE/ Colegiul Național de Medicină și Farmacie Raisa Pocalo, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • psihopedagogie (cadre didactice fără studii pedagogice) - cdfsp	D7	26	05-133 Î din 15.06.2015
8.	Septembrie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • psihopedagogie (cadre didactice de sprijin) - cds	D8	18	05-171 Î din 08.09.2015
9.	Octombrie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> • psihoped. specială • psihopedagogie (cadre didactice din centre de creație a copiilor) - ccc	D9	25 5 20	05-181 Î din 29.09.2015; 05-182 Î din 29.09.2015
10.	Noiembrie, 2015	IȘE/ Căușeni	<i>Masterat:</i> • Teoria și metodologia	D10	18	02-122/G din 11.09.2025

			educației			
11.	Decembrie, 2015	IȘE, Chișinău	<i>Masterat:</i> • Management educațional	D11	20	02-124/G din 11.09.2025
	Aprilie- decembrie 2015	IȘE și la solicitare	11 grupe: • <i>Recalificare profesională;</i> • <i>Cadre didactice /manageriale, perfecționare;</i> • <i>Masterat</i>		314 23 253 38	

Anexa 1 (b). Eșantionul grupelor din experimentul pedagogic: constatare, formare, validare

Eșantionul grupelor din experimentul pedagogic: constatare, formare, validare

Nr. r	Perioada	Locul desfășurării	Grupele experimentale	Cifrul	Nr. de subiecți implicați	Ordinul de înmatriculare
Anul 2016						
1.	Ianuarie, 2016	IȘE, Chișinău	<i>Masterat:</i> • Management educațional	GC1	19	02-123/G din 11.09.2015
2.	Ianuarie, 2016	IȘE, Chișinău	<i>Masterat:</i> • Management educațional	GE1	17	02-125/G din 11.09.2015
3.	Februarie 20.02-09.04	IȘE/ Cahul	<i>Cadre manageriale-experti, perfecționare</i>	GE2	23	05-23/1Î din 22.02.2016
4.	Februarie 20.02-09.04	IȘE/ Cahul	<i>Cadre didactice, formate de managerii experți din 11 de instituții:</i> • I.P.L.T. <i>Mihai Eminescu</i>, or.Cahul 14 • I.P.L.T. <i>Ion Creangă</i>, or.Cahul 9 • I.P.L.T. <i>Dimitrie Cantemir</i>, or.Cahul 10 • I.P.L.T. <i>P.Rumeanțev</i>, or.Cahul 10 • I.P.Gimnaziu <i>A.S.Pușkin</i>, s.Burlăceni 7 • I.P.Gimnaziu <i>Ștefan cel Mare</i>, s.Văleni 3 • I.P.Gimnaziu <i>Alexandru cel Bun</i>, s.Larga Nouă 8 • I.P.L.T. <i>Mihai Eminescu</i>, s.Slobozia Mare 12 • I.P.L.T. <i>Ukrainka</i>, s.Lucești 8 • Școala primară-Grădiniță <i>Alexandru Donici</i>, or.Cahul 12 • I.P.L.T. <i>Vasile Alecsandri</i>, s.Colibași 5	GC 2	87	05-23/1Î din 22.02.2016
5.	Februarie 20.02-09.04	IȘE/ Cahul	<i>Cadre didactice, formate de managerii experți din 12 instituții:</i> • I.P.Gimnaziu <i>B.P.Hasdeu</i>, s.Tătărești 10 • I.P.Gimnaziu <i>M.Sadoveanu</i>, s.Andrușul de Sus 10 • I.P.Gimnaziu-Grădiniță <i>I.Crețu</i>, s.Găvănoasa, r.Cahul 6 • I.P.Gimnaziu <i>George Coșbuc</i>, s.Andrușul de Jos 11 • I.P.Gimnaziu <i>Dimitrie Cantemir</i>, s.Tartaul de Salcie 3 • I.P.Gimnaziu <i>Ioan Vodă</i>, s.Bucuria 7 • I.P.Gimnaziu <i>Mihai Sadoveanu</i>, s.Vadul lui Isac 12 • I.P.Gimnaziu <i>Alecu Russo</i>, s.Ursoaia 8	GE3	89	05-23/1Î din 22.02.2016

			- I.P.Gimnaziu <i>Mihail Kogălniceanu</i>, s.Cotihana - I.P.Gimnaziu <i>I.L.Caragiale</i>, s.Doina - I.P.Gimnaziu <i>V.Corolenco</i>, s.Moscovei - I.P.Gimnaziu <i>Mircea cel Bătrîn</i>, s.Moscovei		11	
					11	
					4	
					8	
6.	Martie 12.03-30.04	IȘE/ r. Drochia	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> - Cadre didactice de sprijin - Educația tehnologică - Conducători muzicali - Educație plastică	GE4	80	05-38 Î din 12.03.2016; 05-35 Î din 12.03.2016; 05-36Î din 12.03.2016; 05-37 Î din 12.03.2016;
7.	Martie 14.03-02.04	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l.română, l.franceză, l.engleză, l.rusă	GC3	29	05-42 Î din 15.03.2016
8.	Martie 14.03-02.04	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> - istorie și educație civică, istorie, geografie; - matematică, fizică, biologie, chimie	GE5	33	05-43 Î din 15.03.2016); 05-44 Î din 15.03.2016)
9.	Aprilie 04.04-23.04.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> - Matematică, fizică, chimie, biologie - ed.tehnologică, geografie, istorie, ed.muzicală l. română, l. rusă, l. engleză, l. franceză	GE6	37	05-52 Î din 05.04.2016 05-53 Î din 05.04.2016 05-54 Î din 05.04.2016
10.	Mai 10.05-28.05.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l. engleză, l. rusă, l. franceză, l. română - ed. tehnologică, istorie și ed. civică	GE7	11	05-67 Î din 11.05.2016; 05-67 Î din 11.05.2016
11.	Iunie 30.05-18.06.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> - ed.tehnologică, geografie, istorie, ed.muzicală; - matematică, fizică, chimie, biologie l. română, l. rusă, l. engleză, l. franceză	GC4	24	05-85 Î din 31.05.2016; 05-86 Î din 31.05.2016; 05-87 Î din 31.05.2016
12.	Iunie 06.06-25.06.2016	IȘE/ Colegiul Național de Medicină și Farmacie <i>Raisa Pocalo</i> , Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> psihopedagogie (cadre didactice fără studii pedagogice) - cdfsp	GC5	17	05-92 Î din 07.06.2016
13.	Septembrie 05.09-24.09.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l. română, l. engleză, l. franceză; - istorie, geografie, ed.tehnologică, ed.muzicală; - matematică, fizică, chimie, biologie	GE8	44	05-101 Î din 06.09.2016; 05-103 Î din 06.09.2016; 05-105 Î din 06.09.2016
14.	Octombrie 17.10-	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i>	GC6	32	

	05.11.2016		- psihopedagogie (cadre didactice din centre de creație a copiilor) – ccc, psihoped. cds; - istorie, geografie, ed.tehlogică, ed.muzicală; l. română, l. engleză, l. franceză; - matematică, fizică, chimie, biologie			05-113 Î din 18.10.2016; 05-114 Î din 18.10.2016; 05-115 Î din 18.10.2016; 05-116 Î din 18.10.2016
15.	Noiembrie, 2016	IȘE, Chișinău	<i>Masterat:</i> Psihopedagogie (studii compensatorii)	GC7	32	02-137/G din 19.09.2016
16.	Noiembrie 07.11-26.11.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l. română, l. engleză, l. franceză; - istorie, geografie, ed.tehlogică, ed.muzicală; - matematică, fizică, chimie, biologie	GC8	30	05-122 Î din 08.11.2016; 05-123 Î din 08.11.2016; 05-125 Î din 08.11.2016
17.	Noiembrie 07.11-26.11.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre manageriale, Perfecționare:</i> Manageri	GE9	9	05-124 Î din 08.11.2016
18.	Decembrie 28.11-17.12.2016	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l. română, l. engleză, l. franceză, l. rusă; - matematică, fizică, chimie, biologie; - istorie, geografie, ed.tehlogică, ed.muzicală	GE10	20	05-127 Î din 29.11.2016; 05-128 Î din 29.11.2016; 05-129 Î din 29.11.2016;
19.	Decembrie, 2016	IȘE, Chișinău	<i>Masterat:</i> Management educațional	GE11	17	02-127/G din 02.09.2016
Anul 2017						
20.	Ianuarie 03.12.2016 - 04.02.2017	IȘE/ Cărpineni	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> educatori din școli internat	GE12	14	02-133 Î din 02.12.2016
21.	Februarie 06.02-24.02.2017	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> matematică, fizică, chimie, biologie	GE13	9	05-07 E din 23.02.2017;
22.	Martie 27.02-17.03.2017	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> matematică, biologie	GC9	9	05-15 E din 16.03.2017
23.	Aprilie, 2017	IȘE, Chișinău	<i>Cadre didactice, perfecționare:</i> l. română, l. engleză, l. franceză, l. rusă	GC10	16	05-24 E din 07.04.2017
Anul 2020						
24.	Mai-iunie 2020	IȘE, Chișinău	<i>Cadre manageriale, perfecționare</i>	GE2	23	
	Ianuarie, 2016-aprilie, 2017	IȘE și la solicitare	23 grupe: <i>Cadre didactice /manageriale, perfecționare;</i> <i>Masterat</i>	LC - 10 grupe; LE – 13 grupe	698 295 403	

CAIET DE SARCINI

Stimate domn/doamnă,
 pentru a contribui la constatarea devenirii *omului etic* (cu pași concreți și corecți),
 aceasta fiind o necesitate socială stringentă, Vă rugăm să completați acest chestionar.
 Vă asigurăm confidențialitatea.

Instituția _____, localitatea _____, funcția _____, disciplina
 predată _____, genul (m/f), vîrsta _____, stagiul pedagogic (ani) _____, grad didactic _____,

EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

PROBĂ PRACTICĂ (A)

1. Cum credeți, cum mai poate fi numită etica:

- a) modelare umană c) știință antropologică
 b) filosofie practică

2. Prima dată conceptul de *etică* a fost folosit de:

- a) Im. Kant b) Socrate c) Aristotel

3. Etica este:

- a) teorie a acțiunii b) teorie a binelui c) teorie a corectitudinii

4. Etica se deosebește de morală prin:

- a) caracterul reflexiv/afectiv b) atitudinea persoanei c) distincția dintre bine și rău

5. Aleg afirmația că nu poate exista etică fără:

- a) analiză b) asumarea riscurilor c) esențializarea spirituală

6. Etica descriptivă prezintă:

- a) respectarea normelor de comportament b) studiul conceptelor morale c) modul în care se comportă oamenii

7. Sunt de acord cu ideea kantiană că *datoria morală* este determinată de:

- a) voința liberă b) credința în bine c) normele morale

8. *Autolegiferarea* presupune promovarea ideii de:

- a) autonomie b) libertate c) datorie

9. *Acțiunea morală*, în opinie kantiană, are la bază:

- a) afecțiunea b) judecata/rațiunea c) compasiunea

10. Etica lui Kant este:

- a) deontologică b) morală c) fundamentală

11. Consider că unei valori îi conferă semnificație:

- a) teoretizarea acestei valori b) trăirea acestei valori c) promovarea acestei valori

12. Cele mai strânse legături etica le stabilește cu:

- a) filosofia și științele b) estetica și teologia c) științele comunicării și politologia

13. „Binele” denotă o valoare ce corelează cu noțiunea de:

- a) dorință și normă b) lege și regulă c) utilitate și satisfacție

14. Cele mai importante perechi de valori morale, în opinia mea, sunt:

- a) dreptate și echitate b) datorie și obligație c) bine și bun

15. Etica este un studiu teoretic care ne învață:

- a) ce să gândim b) cum să gândim c) de ce să gândim așa

EXPERIMENTUL DE CONSTATARE

PROBĂ PRACTICĂ (B)

1. F. George afirmă că “în etică nu se poate geometriza”. Formulați un argument în favoarea acestei idei.

2. Im. Kant a formulat următoarea *regulă de aur*: „Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși”. Comentează această regulă în 2-3 enunțuri.

3. Notează mai jos o *datorie morală perfectă* față de sine.

4. Notează mai jos o *datorie morală perfectă* față de alții.

5. Accept ideea neokantiană „Înapoi la Kant, deoarece”. Notează mai jos un argument.

6. Comentați una din coordonatele actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi” (T.Sârbu)

7. Elaborați un portret al omului etic (în spațiul rezervat)

EXPERIMENTUL DE FORMARE

ETAPA I. ETICA CA DISCIPLINĂ ȘTIINȚIFICĂ

1. Determinați care este cel mai adecvat sens, în viziunea dvs., al cuvântului etică din limba greacă (prin consultarea dicționarului explicativ):

CARACTER _____

MOD DE VIAȚĂ _____

CUTUMĂ _____

OBICEI _____

MORAVURI _____

COMPORTAMENT _____

2. Precizați care din informațiile de mai jos sunt valide în raport cu determinarea domeniului de studiu al eticii:

2.1. ETICA este știința *realității morale*, care se ocupă de cercetarea problemelor de ordin moral, încercând să livreze răspunsuri la întrebări precum:

- Ce este binele?
- Ce este răul?
- Cum trebuie să ne comportăm?

2.2. ETICA este o *teorie a binelui*, care studiază condițiile generale ale comportamentului moral și problemele generale: binele, virtutea, datoria, utilitatea, valoarea, autenticitatea și răspunde la întrebările:

- Care este condiția (ultimă) a moralității?
- Cum e posibilă (în general) moralitatea?

2.3. ETICA este *știință a comportamentului*, un studiu teoretic al principiilor care guvernează problemele practice. Întrebările:

- Ce trebuie să facem? (bine, drept, corect, onest)

3. Stabiliți care tipuri ale eticii, în viziunea dvs., sunt cele mai relevante pentru procesul educational:

- ETICA NORMATIVĂ – prescrierea de norme pentru comportamentul individual al omului, pentru organizarea morală a vieții;
- ETICA DESCRIPTIVĂ – prezintă modul în care oamenii se comportă și /sau ce fel de standarde morale adoptă;
- ETICA ȘTIINȚIFICĂ – prezintă normele de etică ca teoreme care se demonstrează după regulile logicii și științei;
- ETICA FILOSOFICĂ – este o meta-etică ce se ocupă de teoriile etice, e o filosofie a moralei;
- ETICA TEORETICĂ – studiază conceptele morale, felul în care se utilizează acestea, înțelesul lor larg;

- ETICA APLICATĂ – un mănunchi de discipline care încearcă să analizeze filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală (etica medicală, bioetică, etica relațiilor etc.).

ETAPA II. COORDONATELE ETICII

4. Completați spațiile libere astfel ca afirmațiile expuse să aibă sens.

Valorile etice au ca purtător _____. Valorile eticii vizează acte, atitudini și _____ ale persoanelor, deoarece sunt liber consimțite și numai persoanele au _____, pe care o manifestă prin faptele lor. Valoarea etică a posibilă numai printr-un _____. Omul este acela care stabilește valori diferite, după împrejurări _____ sau după dispozițiile sale _____.

Trăim valorile tocmai prin faptul că ele structurează și dau sens _____.

5. Modelați un profil al omului etic actual prin sintetizarea caracteristicilor de mai jos.

- OMUL MEDIEVAL: om liber, liber-cugetător; un mare visător; om mereu călător, un pelerin; om al viziunii, al gândirii simbolice.
- OMUL RENAȘTERII: omul este tratat ca o mare minunăție, idealul omului – un războinic instruit; se produce descoperirea omului; marea curiozitate a omului pentru om; omul este un rege al naturii.
- OMUL ROMANTIC: emanciparea omului; proclamarea autonomiei omului; om al ambivalenței, care se caută pe sine; om problematic.

OMUL ETIC ACTUAL:

ETAPA III. EDUCAȚIA ȘI PROBLEME EI

6. Analizați ideile expuse mai jos în raport cu problemele educației la etapa actuală. Evaluați critic fiecare idee:

- EDUCAȚIA nu se poate concepe în afara unui sistem de valori (R. Delors).
- EDUCAȚIA trebuie să constituie un proces continuu de formare a unor ființe umane împlinite la nivelul cunoașterii și aptitudinilor (R. Delors).
- EDUCAȚIA trebuie să ajute la formarea unui nou umanism cu o componentă etică esențială (A. Touraine).
- Sentimentul unor valori importante devine fundamental pentru o EDUCAȚIE umanistă și democratică (A. Touraine).
- O preocupare deosebită a EDUCAȚIEI secolului XXI o constituie capacitatea de a construi relații stabile, eficiente între indivizi.
- EDUCAȚIA trebuie să le ajute ca tinerii să-și descopere propria identitate.
- În EDUCAȚIA MORALĂ binele nu se poate învăța numai cu mijloacele logicii, este necesar modelul moral, al exemplului viu, care duce la înțelegerea, demonstrarea efectivă a binelui.

- h. Problema care se pune este dacă pot școlile preda atitudinile sociale fundamentale – încrederea individuală și socială (G. Legrand).

7. Redactați (la propria alegere) afirmațiile date mai sus. Argumentați.

8. Examinați ideile date. Sintetizați-le într-o singură afirmație:

- Educația are *rolul* de a încuraja pe fiecare individ să acționeze conform propriilor convingeri și în deplinul respect al pluralismului.
- Acceptarea idealului social și a *idealului* educațional se întemeiază pe recunoașterea, pe de o parte, a imperfecțiunii celor două realități – societatea și individualitatea umană – iar pe de altă parte, a perfectibilității lor.
- Educația este *un proces* organizat de socializare și individualizare a ființei umane în drumul său spre umanizare.
- Pentru om, libertatea este lucrul cel mai de preț din lume, căci fără acest bun comun omul ar înceta să fie om, iar viața lui, atât individuală cât și socială, pierde orice semnificație.

Afirmație:

ETAPA IV. POSTMODERNISM ȘI ETICĂ

9. Examinați ideea de mai jos și cazurile expuse la această afirmație. Discutați și ajungeți la un consens.

IDEEA: În postmodernism profesorul devine un administrator al informațiilor și abilităților, predarea este înlocuită cu livrarea informațiilor organizate și dozate riguros. Când apar probleme comportamentale ale celui ce învață, profesorul intervine ca depanator (J. Lyotard).

Cazul 1: Profesorul își concentrează toată atenția asupra managementului educațional.

Cazul 2: Profesorul se concentrează în mod special asupra organizării mediului educațional.

Cazul 3: Profesorul este axat în special pe performativitate.

Cazul 4: Profesorul este „dominat” de ideea ca elevii singuri să dobândească cunoașterea, el doar facilitează acest proces.

Consensul:

10. STUDIU DE CAZ

(Cazul 1) Victoria P., participantă la o Masă rotundă cu genericul „Conceptualizarea filosofică a eticii ” a elaborat *un sistem* al noțiunilor-cheie din etică și a fost „atacată” pozitiv cu un șir de întrebări, la care a formulat cu brio răspunsuri.

Formulați trei din aceste întrebări și răspunsurile la ele.

(Cazul 2) Arcadie este student care face anumite cercetări în domeniul eticii și urmează să elaboreze un *referat științific* pentru conferința studenților. El meditează asupra următoarelor teme și nu poate să se determine pe care să o aleagă.

Ajutați-i lui Arcadie să aleagă o temă din cele trei date mai jos și argumentați succint propunerea Dvs.:

1. Etica în pedagogie;
2. Etica în activitatea școlii;
3. Etica profesională.

(Cazul 3) Domnul V.S. este profesor la clasă și este preocupat în mod special de formarea morală a personalității elevilor săi. El gândește foarte mult asupra formulării *obiectivelor* respective.

Selectați două obiective, care, în opinia Dvs., sunt formulate de domnul V.S. pentru activitatea sa educațională și argumentați succint alegerea făcută.

1. elevii să cunoască esența eticii în accepțiune filosofică;
2. elevii să descopere semnificația noțiunii de „bun”;
3. să definească rolul eticii în viața personală;
4. să cunoască diverse maniere comportamentale;
5. să învețe codul bunelor maniere.

(Cazul 4) Doamna C. P. predă *cursul de etică* la universitate. Ea cunoaște foarte bine metodele de predare a eticii și le utilizează cu randament în activitatea profesională.

Alegeți cinci din tipologia metodelor expuse, pe care le aplică dna C.P. și argumentați succint alegerea Dvs.:

1. Metode expozitiv-informative;
2. Dialogice;
3. Analitico-sintetice;
4. Comparative;
5. Creative colective;
6. Creative individuale;
7. Explorative;
8. Simulative;
9. Problematologice)

(Cazul 5) Eleonora îi explică colegei sale ce înseamnă *competența etică*. Colega sa nu este de acord cu explicația Eleonorei, deoarece, în special, se pune accentul pe cunoaștere.

Ajutați-i Eleonorei să dea o definiție cât mai concludentă unei competențe etice:

Competența etică este...

(Cazul 6) V.C., pedagog școlar, lucrează într-un liceu deja 25 de ani. Într-o discuție care viza *rolurile pedagogilor eticii* și-a expus opinia personală, afirmând că aceștia trebuie să fie *cercetători ai teoriilor morale*, fapt care a trezit reacția negativă a participanților la discuție.

Expuneți-vă părerea în raport cu această situație.

(Cazul 7) Profesorul B.D. se caracterizează printr-o *structură de comportament* de tipul A (afecțiune, înțelegere, prietenie), iar profesorul C.M. se caracterizează prin *structura de comportament* de tipul B (responsabilitate, spirit metodic, acțiuni sistematice). Ambii concurează la postul de profesor de etică.

Comentați care dintre acești doi profesori poate avea succese mai mari în predarea eticii și formulați argumentele de rigoare.

(Cazul 8) Tânăra profesoară T.P. efectuează un studiu privind *gândirea etică* a cadrului didactic și s-a oprit la aspectele ce vizează formarea capacităților cadrelor didactice de a utiliza *categoriile eticii moderne*. Aici i-au apărut mai multe întrebări, dar T.P. a ieșit cu brio din această situație.

Cum credeți, de ce au apărut mai multe întrebări la aspectele ce vizează categoriile eticii și cum a rezolvat tânăra profesoară problema?

(Cazul 9) La o întrunire metodologică, profesorul L. P. le-a spus colegilor săi că nu este nevoie de a cunoaște ce presupune *etica aplicată*, este suficient doar de a o aplica, la care una din persoane i-a adresat următoarea întrebare: ”Reiese de aici că în general e mai bine să aplicăm ceva, fără a mai cunoaște ce reprezintă acel ceva?”

Cum credeți, care a fost răspunsul, de altfel destul de convingător, al profesorului L.P.?

(Cazul 10) În cadrul unui seminar de problemă, nimeni dintre participanți nu a putut să formuleze corect care este *obiectul de studiu al pedagogiei eticii*. Unii chiar au negat posibilitatea existenței unei asemenea pedagogii.

Expuneți-vă opinia în legătură cu acest caz. Cum credeți, cum a ieșit moderatorul din această situație?

EXPERIMENTUL DE VALIDARE

PROBA 1

Alegeți, din variantele date mai jos, pe cea mai bună, în accepția dvs. Faceți alegerea în baza unei reflecții profunde, deoarece prin această alegere selectați materialul pentru următoarea probă.

1. Consider că în valorificarea pedagogică a eticii un rol primordial îl joacă:
 - a) a ști ce
 - b) a ști pentru ce
 - c) a ști cum
2. Cred că *propriul eu etic* al elevului se formează în cursul:
 - a) experienței personale
 - b) socializării sale
 - c) prioritizării necesităților
3. Pentru a promova eficient pedagogia eticii, este nevoie, în opinia mea, ca elevii să poată:
 - a) prelucra în felul lor informația
 - b) utiliza mai multe posibilități de prelucrare a informației
 - c) schimba perspectiva asupra unei informații
4. Presupun că, din afirmațiile de mai jos, cea mai relevantă este următoarea:
 - a) pedagogia nu poate fi "adăugată" eticii
 - b) pedagogia vine "în urma" eticii
 - c) pedagogia se "așază" în fața eticii
5. Cred că practica eticii presupune, în primul rând:
 - a) decizie liberă în gândire și acțiune
 - b) un efort moral continuu
 - c) suspendarea propriei subiectivități
6. În opinia mea, dintre funcțiile pedagogiei eticii, cea mai importantă este funcția:
 - a) orientativ-explicativă
 - b) reflexivă
 - c) epistemologică
7. Valorificarea pedagogiei eticii în procesul educațional înseamnă, din punctul meu de vedere:
 - a) o reconstrucție
 - b) o deconstrucție
 - c) o reglare/ajustare
8. Consider că metodologia pedagogiei eticii trebuie să includă, în mod neapărat:
 - a) instrumente originale
 - b) metode active
 - c) practica personală
9. Cred că, în principiu, putem considera pedagogia eticii ca:
 - a) știință a modului în care ființa umană poate deveni o personalitate socială
 - b) "politică" educațională a modalității cum poate fi ființa umană modelată comportamental
 - c) o teorie aplicată a felului cum poate fi formată etic personalitatea umană
10. Constat că valoarea pedagogiei eticii constă în:
 - a) psihologizarea ei (ca aspect subiectiv)
 - b) cosmologizarea ei (ca o calitate asociată)
 - c) raționalizarea ei (ca un aspect de generalizare)

EXPERIMENTUL DE VALIDARE

PROBA 2

În baza variantelor selectate la proba 1, elaborați un text argumentativ cu tema ”Pedagogia eticii – cadru de referință”. Încercați să abordați tema din următoarele perspective:

1. ce aspecte sunt importante;
2. cum corelează aceste două noțiuni – pedagogia și etica;
3. cum putem valorifica pedagogia eticii;
4. care este funcția de bază a pedagogiei eticii;
5. ce este, de fapt, pedagogia eticii.

Anexa 2(a). Competențe generale, competențe specifice

Competențe generale:

- Valorificarea cadrului normativ-reglatoriu și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației, demonstrând corectitudine, spirit critic și responsabilitate;
- Proiectarea procesului educațional pentru diverse grupuri-țintă în baza reperelor conceptuale și a cadrului metodologic aprobat valorificând aprobarea inter și trans-disciplinară și gândirea critică și creativă;
- Realizarea procesului educațional cu diverse grupuri și în diverse contexte, prin utilizarea creativă a tehnologiilor educaționale adecvate paradigmei acceptate, manifestând atitudine responsabilă față de individualitatea subiecților;
- Realizarea conexiunii inverse în procesul educațional adată la repere conceptuale și la diverse medii de învățare;
- Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al diverșilor factori educaționali, demonstrând deschidere și implicare;
- Soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale, a situațiilor problemă în domeniul educațional, manifestând asertivitate și toleranță;
- Evaluarea procesului educațional prin raportarea la cadrul normativ și metodologic aprobat, în vederea luării unor decizii de eficientizare;
- Gestionarea dezvoltării profesionale continue, în corespundere cu tendințele evoluției reperelor teoretice și a practicii educaționale, dând dovadă de motivație și responsabilitate.

Competențe specifice:

- Valorificarea cadrului normativ-reglatoriu și a politicilor educaționale, din perspectiva asigurării calității educației;
- Valorificarea reperelor psihologice și pedagogice, privind particularitățile educaționale în dezvoltarea personalității diferitor categorii de beneficiari (copii, tineri, adulți);
- Comunicarea eficientă în diferite contexte educaționale formale și nonformale, prin valorificarea adecvată a instrumentariului psihopedagogic de studiere a particularităților cognitive și de personalitate;
- Proiectarea cadrului educațional prin stabilirea interrelațiilor dintre fenomenele psihologice, sociale și educaționale și adaptarea finalităților educaționale la nevoile individuale și sociale;
- Realizarea procesului educațional în conformitate cu prevederile documentelor curriculare în vigoare prin utilizarea eficientă a resurselor didactice, tehnologice și logistice;
- Crearea mediului psihosocial favorabil intervenției educaționale prin diagnosticarea, identificarea și satisfacerea nevoilor educaționale individuale și de grup;
- Crearea unui parteneriat educațional eficient, în baza potențialului formativ al colegilor din cadrul instituției de învățământ, a familiei și altor factori educaționali implicați în formarea personalității;
- Soluționarea constructivă a conflictelor interpersonale și instituționale, a situațiilor de problemă în domeniul educațional manifestând respect și toleranță;
- Dezvoltarea profesională prin determinarea priorităților în activitatea profesională, identificarea mecanismelor de adaptare socioprofesională, identificarea nevoilor de formare continuă și a surselor / modalităților de implicare în proces.

(În: **Standard de calificare. Psihopedagogie. Nivel 6, CNCRM, Domeniul de formare profesională Științe ale educației**)

Anexa 3. BAREM de acordare a punctajului. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (A)

BAREM de acordare a punctajului. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (A)

Itemi	Punctaj acordat
1. Cum credeți, cum mai poate fi numită etica: a) modelare umană b) filosofie practică c) știință antropologică	1 p.
2. Prima dată conceptul de <i>etică</i> a fost folosit de: a) Im. Kant b) Socrate c) Aristotel	1 p.
3. Etica este: a) teorie a acțiunii b) teorie a binelui c) teorie a corectitudinii	1 p.
4. Etica se deosebește de morală prin: a) caracterul reflexiv/afectiv b) atitudinea persoanei c) distincția dintre bine și rău	1 p.
5. Aleg afirmația că nu poate exista etică fără: a) analiză b) asumarea riscurilor c) esențializarea spirituală	1 p.
6. Etica descriptivă prezintă: a) respectarea normelor de comportament b) studiul conceptelor morale c) modul în care se comportă oamenii	1 p.
7. Sunt de acord cu ideea kantiană că <i>datoria morală</i> este determinată de: a) voința liberă b) credința în bine c) normele morale	1 p.
8. Autolegiferarea presupune promovarea ideii de: a) autonomie b) libertate c) datorie	1 p.
9. Acțiunea morală, în opinie kantiană, are la bază: a) afecțiunea b) judecata/rațiunea c) compasiunea	1 p.
10. Etica lui Kant este: a) deontologică b) morală c) fundamentală	1 p.
11. Consider că unei valori îi conferă semnificație: a) teoretizarea acestei valori b) trăirea acestei valori c) promovarea acestei valori	1 p.
12. Cele mai strânse legături etica le stabilește cu: a) filosofia și științele b) estetica și teologia c) științele comunicării și politologia	1 p.
13. „Binele” denotă o valoare ce corelează cu noțiunea de: a) dorință și normă b) lege și regulă c) utilitate și satisfacție	1 p.
14. Cele mai importante perechi de valori morale, în opinia mea, sunt: a) dreptate și echitate b) datorie și obligație c) bine și bun	1 p.
15. Etica este un studiu teoretic care ne învață: a) <i>ce</i> să gândim b) <i>cum</i> să gândim c) <i>de ce</i> să gândim așa	1 p.
TOTAL	15 p.

BAREM de corectare. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (A)

1. Se vor acorda:

- Câte 1 punct pentru fiecare răspuns corect ales. Nu se punctează răspunsurile care optează concomitent pentru 2 sau mai multe variante.

2. Stabilirea nivelurilor în dependență de punctaj:

- Nivel I (înalt) – 13-15 puncte
- Nivel II (mediu) – 7-12 puncte
- Nivel III (necesită formare) – 0-6 puncte

Anexa 4. BAREM de acordare a punctajului. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (B)

BAREM de acordare a punctajului. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (B)

Itemi	Punctaj acordat
1. F. George afirmă că “în etică nu se poate geometriza”. Formulați un argument în favoarea acestei idei.	2 p.
2. Im. Kant a formulat următoarea <i>regulă de aur</i> : „Tratează altă persoană așa cum ai dori să fii tratat tu însuși”. Comentează această regulă în 2-3 enunțuri.	2 p.
3. Notează mai jos o <i>datorie morală perfectă</i> față de sine.	1 p.
4. Notează mai jos o <i>datorie morală perfectă</i> față de alții.	1 p.
5. Accept ideea neokantiană „Înapoi la Kant, deoarece”. Notează mai jos un argument.	2 p.
6. Comentați una din coordonatele actuale ale eticii valorilor, care vizează „eroziunile produse de manipulările și dezinformările mai mult sau mai puțin intenționate ale actelor morale de astăzi” (T. Sârbu)	2 p.
7. Elaborati un portret al omului etic (în spațiul rezervat)	2 p.
TOTAL	12 p.

BAREM de corectare. Constatăre: PROBA PRACTICĂ (B)

1. Se vor acorda:

- Câte 2 puncte pentru fiecare răspuns corect formulat ca enunț și care este original și scris corect.
- Răspunsul corect în esență, dar care nu are structura enunțului sau conține greșeli de ortografie sau punctuație se apreciază cu 1 punct.

2. Stabilirea nivelurilor în dependență de punctaj:

- Nivel I (înalt) – 10-12 puncte
- Nivel II (mediu) – 5-9 puncte
- Nivel III (necesită formare) – 0-4 puncte

Anexa 5. BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (1)

BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (1)

Itemi	Punctaj acordat
1. Consider că în valorificarea pedagogică a eticii un rol primordial îl joacă: d) a ști ce e) a ști pentru ce f) a ști cum	1 p.
2. Cred că <i>propriul eu etic</i> al elevului se formează în cursul: a) experienței personale b) socializării sale c) prioritizării necesităților	1 p.
3. Pentru a promova eficient pedagogia eticii, este nevoie, în opinia mea, ca elevii să poată: a) prelucra în felul lor informația b) utiliza mai multe posibilități de prelucrare a informației c) schimba perspectiva asupra unei informații	1 p.
4. Presupun că, din afirmațiile de mai jos, cea mai relevantă este următoarea: a) pedagogia nu poate fi "adăugată" eticii b) pedagogia vine "în urma" eticii c) pedagogia se "așază" în fața eticii	1 p.
5. Cred că practica eticii presupune, în primul rând: a) decizie liberă în gândire și acțiune b) un efort moral continuu c) suspendarea propriei subiectivități	1 p.
6. În opinia mea, dintre funcțiile pedagogiei eticii, cea mai importantă este funcția: a) orientativ-explicativă b) reflexivă c) epistemologică	1 p.
7. Valorificarea pedagogiei eticii în procesul educațional înseamnă, din punctul meu de vedere: d) o reconstrucție e) o deconstrucție f) o reglare/ajustare	1 p.
8. Consider că metodologia pedagogiei eticii trebuie să includă, în mod neapărat: d) instrumente originale e) metode active f) practica personală	1 p.
9. Cred că, în principiu, putem considera pedagogia eticii ca: d) știință a modului în care ființa umană poate deveni o personalitate socială e) "politică" educațională a modalității cum poate fi ființa umană modelată comportamental f) o teorie aplicată a felului cum poate fi formată etic personalitatea umană	1 p.
10. Constat că valoarea pedagogiei eticii constă în: d) psihologizarea ei (ca aspect subiectiv) e) cosmologizarea ei (ca o calitate asociată) f) raționalizarea ei (ca un aspect de generalizare)	1 p.
TOTAL	10 p.

BAREM de corectare. Validare: PROBA PRACTICĂ (1)

1. Se vor acorda:

- Câte 1 punct pentru fiecare opțiune aleasă corect. Nu se punctează răspunsurile care optează concomitent pentru 2 sau mai multe variante.

2. Stabilirea nivelurilor în dependență de punctaj:

- Nivel I (înalt) – 8-10 puncte
- Nivel II (mediu) – 5-7 puncte
- Nivel III (necesită formare) – 0-4 puncte

Anexa 6. BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (2)

BAREM de acordare a punctajului. Validare: PROBA PRACTICĂ (2)

Item	Punctaj acordat	
În baza variantelor selectate la proba 1, elaborați un text argumentativ cu tema "Pedagogia eticii – cadru de referință". Încercați să abordați tema din următoarele perspective:		
1. ce aspecte sunt importante;	Enunț coerent, original	2 p.
2. cum corelează aceste două noțiuni – pedagogia și etica;	Enunț coerent, original	2 p.
3. cum putem valorifica pedagogia eticii;	Enunț coerent, original	2 p.
4. care este funcția de bază a pedagogiei eticii;	Enunț coerent, original	2 p.
5. ce este, de fapt, pedagogia eticii.	Enunț coerent, original	2 p.
	Corectitudine ortografică, punctuațională, lexicală, gramaticală a textului	2 p.
TOTAL		12 p.

BAREM de corectare. Validare: PROBA PRACTICĂ (2)

1. Se vor acorda:

- Câte 1 punct, pentru că enunțurile scrise constituie un text coerent.
- Câte 1 punct, pentru că enunțurile scrise constituie un text original.
- Dacă nu este text coerent, dar sunt identificate idei, itemul se apreciază cu 0,5 puncte.
- 2 puncte pentru corectitudinea ortografică, punctuațională, lexicală, gramaticală a textului, după cum urmează:
 - 2 puncte pentru un text scris impecabil;
 - 1 punct pentru 1-2 greșeli în sumă;
 - 0 puncte pentru 3 și mai multe greșeli comise.

2. Stabilirea nivelurilor în dependență de punctaj:

- Nivel I (înalt) – 10-12 puncte
- Nivel II (mediu) – 5-9 puncte
- Nivel III (necesită formare) – 0-4 puncte

Anexa 7. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GC 1- GC 10

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GC 1		GC 2		GC3		GC 4		GC 5		GC 6	
			19 subiecți		87 subiecți		29 subiecți		24 subiecți		17 subiecți		32 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	4	21	21	24	9	32	7	29	2	12	8	25
		II	7	37	29	33	10	34	7	29	5	29	14	44
		III	8	42	37	43	10	34	10	42	10	59	10	31
	2	I	2	10	7	8	4	14	2	8	1	6	3	9
		II	10	53	60	69	14	48	11	46	13	76	13	41
		III	7	37	20	23	11	38	11	46	3	18	16	50
	3	I	6	32	31	36	8	27	6	25	5	29	7	22
		II	8	42	43	49	9	32	6	25	9	53	10	31
		III	5	26	13	15	12	41	12	50	3	18	15	47
	4	I	5	26	6	7	7	24	5	21	5	30	8	25
		II	4	21	41	47	12	42	3	12	6	35	12	38
		III	10	53	40	46	10	34	16	67	6	35	12	37
	5	I	2	10	8	9	4	14	2	8	2	12	6	19
		II	8	42	30	34	10	34	9	38	8	47	12	37
		III	9	48	49	57	15	52	13	54	7	41	14	44
2	6	I	4	21	19	22	6	21	6	25	5	30	5	16
		II	5	26	29	33	13	15	8	33	5	29	15	47
		III	10	53	39	45	10	34	10	42	7	41	12	37
	7	I	3	15	22	25	6	21	3	12	3	18	3	9
		II	7	37	32	37	10	34	8	34	7	41	16	50
		III	9	48	33	38	13	45	13	54	7	41	13	41
	8	I	3	15	28	32	6	21	4	17	4	24	5	16
		II	7	37	25	29	7	24	6	25	7	41	13	40
		III	9	48	34	39	16	55	14	58	6	35	14	44
	9	I	6	32	20	23	5	17	3	12	6	35	4	12
		II	5	26	36	41	9	31	4	17	3	18	8	25
		III	8	42	31	36	15	52	17	71	8	47	20	63
	10	I	2	10	24	28	5	17	2	8	5	30	6	19
		II	7	37	36	41	8	28	4	17	6	35	12	37
		III	10	53	27	31	16	55	18	75	6	35	14	44
3	11	I	5	26	21	24	5	17	3	12	5	29	6	19
		II	5	26	33	38	14	48	11	46	5	30	13	40
		III	9	48	33	38	10	35	10	42	7	41	13	41
	12	I	3	16	19	22	3	10	2	8	2	12	3	9
		II	8	42	31	36	9	31	18	75	6	35	15	47
		III	8	42	37	42	17	59	4	17	9	53	14	44
	13	I	4	21	15	17	4	14	3	12	5	29	8	25
		II	6	31	38	44	9	31	10	46	8	47	12	37
		III	9	48	34	39	16	55	11	42	4	24	12	38
	14	I	4	21	17	20	6	21	4	17	3	18	5	16
		II	6	31	30	34	11	38	14	58	7	41	12	37
		III	9	48	40	46	12	41	6	25	7	41	15	47
	15	I	1	5	14	16	7	24	3	12	4	24	2	6
		II	8	42	44	51	12	41	11	42	6	35	16	50
		III	10	53	29	33	10	35	10	46	7	41	14	44

Anexa 7. (continuare) Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GC1-GC10

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GC 7		GC 8		GC 9		GC 10		TOTAL LC	
			32 subiecți		30 subiecți		9 subiecți		16 subiecți		295 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	7	22	8	26	3	33	2	13	71	24
		II	13	41	11	37	3	33	6	37	95	32
		III	12	37	11	37	3	34	8	50	129	44
	2	I	2	6	3	10	2	22	1	6	27	10
		II	15	47	13	43	3	34	9	56	161	54
		III	15	47	14	47	4	44	6	38	107	36
	3	I	6	19	7	23	2	22	2	13	80	27
		II	11	34	9	30	3	34	5	31	113	38
		III	15	47	14	47	4	44	9	56	102	35
	4	I	7	22	8	27	2	22	5	31	58	20
		II	10	31	4	13	4	44	5	31	101	34
		III	15	47	18	60	3	34	6	38	136	46
	5	I	5	16	6	20	1	11	4	25	40	13
		II	11	34	7	23	4	45	5	31	104	35
		III	16	50	17	57	4	44	7	44	151	52
2	6	I	4	12	5	17	1	11	4	25	59	20
		II	14	44	10	33	3	33	5	31	107	36
		III	14	44	15	50	5	56	7	44	129	44
	7	I	4	12	3	10	2	22	4	25	53	18
		II	13	41	9	30	3	34	5	31	110	37
		III	15	47	18	60	4	44	7	44	132	45
	8	I	4	12	5	17	2	22	2	12	63	21
		II	13	41	9	30	4	44	8	50	99	34
		III	15	47	16	53	3	34	6	38	133	45
	9	I	6	19	4	13	3	33	3	19	60	21
		II	5	15	11	37	3	33	3	19	87	29
		III	21	66	15	50	3	34	10	62	148	50
	10	I	6	19	6	20	3	34	2	12	61	21
		II	17	53	14	47	2	22	6	38	112	38
		III	9	28	10	33	4	44	8	50	122	41
3	11	I	5	15	6	20	2	22	4	25	62	21
		II	14	44	13	43	4	44	5	31	117	40
		III	13	41	11	37	3	34	7	44	116	39
	12	I	4	12	3	10	1	11	2	12	42	14
		II	13	41	14	47	4	45	7	44	125	42
		III	15	47	13	43	4	44	7	44	128	44
	13	I	10	32	7	24	1	11	3	19	60	21
		II	11	34	13	43	4	45	5	31	116	39
		III	11	34	10	33	4	44	8	50	119	40
	14	I	7	22	5	16	1	11	2	12	54	18
		II	11	34	11	37	4	45	5	31	111	38
		III	14	44	14	47	4	44	9	57	130	44
	15	I	5	16	3	10	4	44	3	19	46	15
		II	16	50	15	50	2	22	5	31	135	46
		III	11	34	12	40	3	34	8	50	114	39

Anexa 8. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GE 1- GE 13

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE 1		GE 2		GE 3		GE 4		GE 5		GE 6		GE 7		GE 8	
			17 subiecți		23 subiecți		89 subiecți		80 subiecți		33 subiecți		37 subiecți		11 subiecți		44 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	4	24	7	30	23	26	20	25	9	27	11	30	3	28	11	25
		II	5	29	6	26	29	32	25	31	11	34	13	35	4	36	15	34
		III	8	47	10	44	37	42	35	44	13	39	13	35	4	36	18	41
	2	I	1	6	2	9	9	10	7	9	4	12	7	19	1	9	5	11
		II	16	94	10	43	60	67	54	68	13	40	12	32	3	27	12	27
		III	0	-	11	48	20	23	19	24	16	48	18	49	7	64	27	62
	3	I	9	53	6	26	33	37	29	36	8	25	10	27	2	18	11	25
		II	8	47	5	22	45	51	41	51	9	27	11	30	4	36	13	30
		III	0	-	12	52	11	12	10	13	16	48	16	43	5	46	20	45
	4	I	7	41	5	22	8	9	6	8	9	27	8	22	3	27	10	23
		II	2	12	2	9	43	48	38	47	4	12	14	38	2	18	16	36
		III	8	47	16	69	38	43	36	45	20	61	15	40	6	55	18	41
	5	I	2	12	2	9	10	11	7	9	7	21	9	24	1	9	9	20
		II	8	47	4	17	32	36	27	34	7	21	10	27	3	27	12	27
		III	7	41	17	74	47	53	46	57	19	58	18	49	7	64	23	53
2	6	I	5	29	4	17	22	25	19	24	6	18	8	22	3	27	9	20
		II	5	29	3	14	31	35	25	31	8	25	13	35	3	27	13	30
		III	7	42	16	69	36	40	36	45	19	57	16	43	5	46	22	50
	7	I	3	18	2	9	25	28	20	25	4	12	6	16	2	18	8	18
		II	7	41	5	22	32	36	30	37	9	27	9	24	3	27	11	25
		III	7	41	16	69	32	36	30	38	20	61	22	60	6	55	25	57
	8	I	4	24	3	14	31	35	22	27	6	18	10	27	4	36	8	18
		II	7	41	4	17	22	25	26	33	9	27	9	24	3	28	14	32
		III	6	35	16	69	36	40	32	40	18	55	18	49	4	36	22	50
	9	I	6	35	3	13	25	28	20	25	5	15	6	16	3	27	8	18
		II	3	18	3	13	31	35	27	34	5	15	7	19	3	27	9	20
		III	8	47	17	74	33	37	33	41	23	70	24	65	5	46	27	62
	10	I	4	24	2	9	24	27	17	21	7	21	7	19	4	36	8	18
		II	5	29	3	13	29	33	28	35	10	31	11	30	3	28	12	27
		III	8	47	18	78	36	40	35	44	16	48	19	51	4	36	24	55
	11	I	7	41	3	13	23	26	18	22	7	21	6	16	3	27	9	20
3		II	3	18	8	35	31	35	27	34	12	36	14	38	3	27	11	25
		III	7	41	12	52	35	39	35	44	14	43	17	46	5	46	24	55
	12	I	2	12	1	5	21	24	16	20	4	12	6	16	3	27	6	14
		II	8	47	4	17	29	33	20	25	11	33	10	27	3	27	7	16
		III	7	41	18	78	39	43	44	55	18	55	21	57	5	46	31	70
	13	I	5	29	3	13	28	31	21	26	9	27	10	27	3	27	11	25
		II	4	24	1	4	23	26	24	30	13	40	12	32	3	27	13	30
		III	8	47	19	83	38	43	35	44	11	33	15	41	5	46	20	45
	14	I	4	24	3	13	19	21	14	18	6	18	6	16	2	18	7	16
		II	6	35	6	26	27	31	17	21	9	27	15	41	5	46	9	20
		III	7	41	14	61	43	48	49	61	18	55	16	43	4	36	28	64
	15	I	1	6	2	9	18	20	13	16	3	9	5	13	1	9	3	7
		II	8	47	5	22	32	36	25	31	14	43	10	27	2	18	10	23
		III	8	47	16	69	39	44	42	53	16	48	22	60	8	73	31	70

Anexa 8 (continuare). Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (A) în GE1-GE13

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE9		GE 10		GE 11		GE12		GE 13		TOTAL LE	
			9 subiecți		20 subiecți		17 subiecți		14 subiecți		9 subiecți		403 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	2	22	4	20	3	18	2	14	1	11	100	25
		II	3	34	6	30	6	35	4	29	4	44	127	32
		III	4	44	10	50	8	47	8	57	4	45	176	43
	2	I	1	11	2	10	1	6	1	7	1	11	42	11
		II	1	11	7	35	10	59	7	50	2	22	207	51
		III	7	78	11	55	6	35	6	43	6	67	154	38
	3	I	2	22	3	15	5	29	2	14	2	22	122	30
		II	2	22	5	25	7	41	3	21	2	22	155	38
		III	5	56	12	60	5	30	9	65	5	56	126	32
	4	I	1	11	2	10	4	24	5	36	1	11	69	17
		II	2	22	2	10	6	35	3	21	2	22	136	34
		III	6	67	16	80	7	41	6	43	6	67	198	49
	5	I	1	11	1	5	2	12	2	14	1	11	54	13
		II	3	33	2	10	7	41	5	36	3	33	123	31
		III	5	56	17	85	8	47	7	50	5	56	226	56
2	6	I	1	11	2	10	3	18	2	14	1	11	85	21
		II	1	11	3	15	5	30	5	36	3	33	118	29
		III	7	78	15	75	9	52	7	50	5	56	200	50
	7	I	2	22	2	10	3	18	2	14	2	22	81	20
		II	2	22	4	20	7	41	5	36	2	22	126	32
		III	5	56	14	70	7	41	7	50	5	56	196	48
	8	I	3	33	3	15	4	24	2	14	2	22	102	25
		II	3	33	4	20	4	24	6	43	3	33	114	28
		III	3	34	13	65	9	52	6	43	4	45	187	47
	9	I	1	11	3	15	4	24	3	21	1	11	88	22
		II	3	33	3	15	5	29	3	22	3	33	187	46
		III	5	56	14	70	8	47	8	57	5	56	128	32
	10	I	2	22	2	10	3	18	2	14	2	22	84	21
		II	3	34	3	15	5	30	4	29	3	34	119	29
		III	4	44	15	75	9	52	8	57	4	44	200	50
3	11	I	1	11	2	10	5	29	4	29	1	11	89	22
		II	3	33	8	40	5	29	3	21	3	33	131	33
		III	5	56	10	50	7	41	7	50	5	56	183	45
	12	I	-	-	1	5	3	18	2	14	1	11	66	17
		II	3	33	4	20	7	41	5	36	3	33	114	28
		III	6	67	15	75	7	41	7	50	5	56	223	55
	13	I	2	22	3	15	3	18	3	21	2	22	103	26
		II	3	34	1	5	6	35	3	22	3	34	109	27
		III	4	44	16	80	8	47	8	57	4	44	191	47
	14	I	1	11	2	10	4	24	2	14	2	22	72	18
		II	4	44	6	30	5	29	5	36	3	34	117	29
		III	4	45	12	60	8	47	7	50	4	44	214	53
	15	I	1	11	2	10	3	18	1	7	1	11	54	13
		II	2	22	4	20	5	30	5	36	2	22	124	31
		III	6	67	14	70	9	52	8	57	6	67	225	56

Anexa 9. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (B) în GC 1- GC 10

CRTERIU	ITEM	NIVEL	GC 1		GC 2		GC3		GC 4		GC 5		GC 6	
			19 subiecți		87 subiecți		29 subiecți		24 subiecți		17 subiecți		32 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	3	16	19	22	6	21	6	25	3	18	6	19
		II	9	47	28	32	15	51	8	33	5	29	14	44
		III	7	37	40	46	8	28	10	42	9	53	12	37
	2	I	3	16	8	9	4	14	1	4	2	12	2	6
		II	10	53	58	67	11	38	11	46	11	64	14	44
		III	6	31	21	24	14	48	12	50	4	24	16	50
5	3	I	13	68	29	33	7	24	5	21	4	24	2	6
		II	6	32	38	44	8	28	6	25	9	52	10	32
		III	0	-	20	23	14	48	13	54	4	24	20	62
	4	I	9	47	9	10	9	31	4	17	5	29	8	25
		II	4	21	39	45	10	34	3	13	5	29	10	31
		III	6	32	39	45	10	35	17	70	7	42	14	44
	5	I	1	5	10	11	3	10	3	13	2	12	5	16
		II	10	53	28	32	9	31	8	33	7	41	12	37
		III	8	42	49	57	17	59	13	54	8	47	15	47
6	6	I	5	26	20	23	7	24	5	21	5	29	6	19
		II	7	37	28	32	9	31	8	33	5	29	11	34
		III	7	37	39	45	13	45	11	46	7	42	15	47
	7	I	9	47	20	23	6	21	3	13	3	18	4	13
		II	3	16	27	31	10	34	9	37	7	41	13	40
		III	7	37	40	46	13	45	12	50	7	41	15	47

Anexa 9 (continuare). Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (B) în GC1-GC10

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GC 7		GC 8		GC 9		GC 10		TOTAL LC	
			32 subiecți		30 subiecți		9 subiecți		16 subiecți		295 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	6	19	7	23	2	22	3	19	61	21
		II	13	40	11	37	3	33	5	31	111	38
		III	13	41	12	40	4	45	8	50	123	41
	2	I	3	9	4	13	2	22	2	13	31	10
		II	14	44	12	40	3	33	8	50	152	52
		III	15	47	14	47	4	45	6	37	112	38
5	3	I	7	22	7	24	4	45	3	19	81	27
		II	10	31	8	26	2	22	5	31	102	35
		III	15	47	15	50	3	33	8	50	112	38
	4	I	6	19	7	23	3	33	6	37	66	22
		II	11	34	5	17	3	34	4	25	94	32
		III	15	47	18	60	3	33	6	38	135	46
	5	I	5	16	6	20	2	22	5	31	42	14
		II	12	37	9	30	3	33	4	25	102	35
		III	15	47	15	50	4	45	7	44	151	51
6	6	I	5	15	4	13	2	22	3	19	62	21
		II	13	41	11	37	3	33	5	31	100	34
		III	14	44	15	50	4	45	8	50	133	45
	7	I	5	15	4	13	4	45	3	19	61	21
		II	13	41	9	30	2	22	6	37	99	33
		III	14	44	17	57	3	33	7	44	135	46

Anexa 10. Rezultatele experimentului de constatare: PROBA (B) în GE 1- GE 13

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE 1		GE 2		GE 3		GE 4		GE 5		GE 6		GE 7		GE 8	
			17 subiecți		23 subiecți		89 subiecți		80 subiecți		33 subiecți		37 subiecți		11 subiecți		44 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	4	24	5	21	20	23	20	25	7	21	6	16	3	28	12	27
		II	8	47	3	14	28	31	32	40	12	36	14	37	1	9	4	9
		III	5	29	15	65	41	46	28	35	14	43	17	47	7	63	28	64
	2	I	8	47	7	30	9	10	16	20	2	6	12	32	4	36	10	23
		II	7	41	7	30	22	25	20	25	11	33	14	38	3	28	16	36
		III	2	12	9	40	58	65	44	55	20	61	11	30	4	36	18	41
5	3	I	11	64	5	22	29	33	30	37	4	12	9	24	6	55	19	43
		II	3	18	11	48	22	24	12	15	15	45	14	38	2	18	10	23
		III	3	18	7	30	38	43	38	48	14	43	14	38	3	27	15	34
	4	I	11	65	6	26	10	11	28	35	5	15	8	22	3	27	9	20
		II	5	29	4	17	38	43	20	25	11	34	15	40	2	18	8	18
		III	1	6	13	57	41	46	32	40	17	51	14	38	6	55	27	62
	5	I	3	18	7	30	11	12	12	15	6	18	6	17	3	27	13	30
		II	12	70	6	26	29	33	27	34	17	51	16	43	3	27	16	36
		III	2	12	10	44	49	55	41	51	10	31	15	40	5	46	15	34
6	6	I	5	29	5	21	21	24	18	22	7	21	6	16	3	27	9	21
		II	7	41	5	22	27	30	26	33	7	21	11	30	3	27	20	45
		III	5	30	13	57	41	46	36	45	19	58	20	54	5	46	15	34
	7	I	7	41	4	17	19	21	19	24	11	34	6	16	2	18	8	18
		II	3	18	5	22	29	33	12	15	7	21	13	35	3	27	11	25
		III	7	41	14	61	41	46	49	61	15	45	18	49	6	55	25	57

**Anexa 10 (continuare). Rezultatele experimentului de constatare:
PROBA (B) în GE1-GE13**

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE9		GE 10		GE 11		GE12		GE 13		TOTAL LE	
			9 subiecți		20 subiecți		17 subiecți		14 subiecți		9 subiecți		403 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	2	22	4	20	4	24	2	14	1	11	90	22
		II	2	22	3	15	8	47	7	50	1	11	123	31
		III	5	56	13	65	5	29	5	36	7	78	190	47
	2	I	3	33	5	25	8	47	5	36	2	22	91	23
		II	2	22	6	30	7	41	7	50	3	33	125	31
		III	4	45	9	45	2	12	2	14	4	45	187	46
5	3	I	4	45	4	20	11	64	7	50	4	45	143	35
		II	2	22	5	25	3	18	3	21	2	22	104	26
		III	3	33	11	55	3	18	4	29	3	33	156	39
	4	I	1	11	4	20	11	65	6	43	1	11	103	26
		II	2	22	4	20	5	29	3	21	4	44	121	30
		III	6	67	12	60	1	6	5	36	4	45	179	44
	5	I	2	22	5	25	3	18	3	21	3	33	77	19
		II	2	22	5	25	12	70	9	65	2	22	156	39
		III	5	56	10	50	2	12	2	14	4	45	170	42
6	6	I	2	22	4	20	5	29	2	14	1	11	88	22
		II	2	22	5	25	7	41	7	50	2	22	129	32
		III	5	56	11	55	5	30	5	36	6	67	186	46
	7	I	1	11	4	20	7	41	4	29	-	-	92	23
		II	3	33	5	25	3	18	3	21	3	33	100	25
		III	5	56	11	55	7	41	7	50	6	67	211	52

Anexa 11. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GC 1- GC 10

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GC 1		GC 2		GC3		GC 4		GC 5		GC 6	
			19 subiecți		87 subiecți		29 subiecți		24 subiecți		17 subiecți		32 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	6	32	21	24	9	31	7	30	2	12	8	25
		II	7	37	32	37	15	51	9	37	7	41	13	41
		III	6	31	34	39	5	18	8	33	8	47	11	34
	2	I	4	21	17	20	4	14	2	9	2	12	3	10
		II	10	53	50	57	16	55	13	54	12	70	12	37
		III	5	26	20	23	9	31	9	37	3	18	17	53
2	3	I	6	31	31	36	8	28	6	25	6	35	8	25
		II	10	53	46	53	11	38	8	33	8	47	9	28
		III	3	16	10	11	10	34	10	42	3	18	15	47
	4	I	5	27	6	7	7	24	5	21	5	29	9	28
		II	6	31	45	52	14	48	6	25	7	42	11	35
		III	8	42	36	41	8	28	13	54	5	29	12	37
	5	I	2	10	8	9	6	21	2	8	3	18	6	18
		II	10	53	35	40	10	34	11	46	8	47	13	41
		III	7	37	44	51	13	45	11	46	6	35	13	41
	6	I	4	21	19	22	6	21	6	25	5	29	4	13
		II	8	42	34	39	15	51	12	50	6	35	16	50
		III	7	37	34	39	8	28	6	25	6	36	12	37
3	7	I	3	16	22	25	8	28	3	13	5	29	3	9
		II	10	53	36	41	10	34	11	45	7	41	15	47
		III	6	31	29	34	11	38	10	42	5	29	14	44
	8	I	3	16	28	32	6	21	4	17	4	24	5	15
		II	10	53	30	35	12	41	9	37	9	52	14	44
		III	6	31	29	33	11	38	11	46	4	24	13	41
	9	I	6	32	20	23	5	18	3	13	6	35	4	12
		II	5	26	40	46	14	48	6	25	5	30	9	28
		III	8	42	27	31	10	34	15	62	6	35	19	60
	10	I	2	11	24	28	7	24	2	8	5	30	5	16
		II	9	47	39	45	10	34	6	25	6	35	13	40
		III	8	42	24	27	12	42	16	67	6	35	14	44

Anexa 11 (continuare). Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GC1-GC 10

CRTERIU	ITEM	NIVEL	GC 7		GC 8		GC 9		GC 10		TOTAL LC	
			32 subiecți		30 subiecți		9 subiecți		16 subiecți		295 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	7	22	8	26	3	33	4	25	75	25
		II	15	47	13	44	5	56	6	38	122	41
		III	10	31	9	30	1	11	6	37	98	34
	2	I	3	9	3	10	2	22	3	19	43	15
		II	15	47	15	50	4	45	7	44	154	52
		III	14	44	12	40	3	33	6	37	98	33
2	3	I	6	18	7	23	3	34	2	13	83	28
		II	13	41	11	37	3	33	7	43	126	42
		III	13	41	12	41	3	33	7	44	86	30
	4	I	8	25	8	26	3	33	5	31	61	21
		II	11	34	7	23	4	45	7	44	118	40
		III	13	41	15	50	2	22	4	25	116	39
	5	I	5	16	6	20	3	33	4	25	45	15
		II	13	40	9	30	4	45	7	44	120	41
		III	14	44	15	50	2	22	5	31	130	44
	6	I	4	13	5	17	1	11	4	25	58	20
		II	17	53	10	33	3	33	6	38	127	43
		III	11	34	15	50	5	56	6	37	110	37
3	7	I	4	13	2	7	2	22	5	32	57	19
		II	16	50	10	33	3	33	5	31	123	42
		III	12	37	18	60	4	45	6	37	115	39
	8	I	4	12	7	23	2	22	3	19	66	22
		II	15	47	9	30	4	44	8	50	120	41
		III	13	41	14	47	3	33	5	31	109	37
	9	I	6	18	4	13	2	22	3	19	59	20
		II	9	28	13	44	4	45	5	31	110	37
		III	17	54	13	43	3	33	8	50	126	43
	10	I	3	9	8	27	2	22	3	19	61	21
		II	20	63	14	47	3	33	5	31	125	42
		III	9	28	8	26	4	45	8	50	109	37

Anexa 12. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GE 1- GE 13

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE 1		GE 2		GE 3		GE 4		GE 5		GE 6		GE 7		GE 8	
			17 subiecți		23 subiecți		89 subiecți		80 subiecți		33 subiecți		37 subiecți		11 subiecți		44 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	10	59	17	73	43	48	40	50	19	58	20	54	3	28	11	25
		II	5	29	4	17	29	33	25	31	11	33	13	35	8	72	25	57
		III	2	12	2	0	17	19	15	19	3	9	4	11	0	0	8	18
	2	I	9	53	12	53	48	54	17	21	14	43	7	19	1	9	5	11
		II	8	47	5	21	30	34	54	68	13	39	22	59	7	63	27	62
		III	0	0	6	26	11	12	9	11	6	18	8	22	3	28	12	27
2	3	I	10	58	16	69	43	48	39	49	18	55	10	27	2	18	11	25
		II	7	42	5	21	35	39	36	45	9	27	21	57	9	82	20	45
		III	0	0	2	0	11	13	5	6	6	18	6	16	0	0	13	30
	4	I	15	88	15	65	48	54	16	20	19	58	8	22	3	28	10	23
		II	2	12	2	9	23	26	38	48	4	12	24	64	6	54	26	59
		III	0	0	6	26	18	20	26	32	10	30	5	14	2	18	8	18
	5	I	12	70	12	53	51	57	7	9	17	51	9	24	1	9	19	43
		II	3	18	4	17	22	25	57	71	7	21	20	54	7	63	22	50
		III	2	12	7	0	16	18	16	20	9	28	8	22	3	28	3	7
	6	I	12	71	14	61	62	70	19	23	16	48	18	49	3	28	19	43
		II	5	29	3	13	21	23	55	69	8	24	13	35	8	72	23	52
		III	0	0	6	26	6	7	6	8	9	28	6	16	0	0	2	5
3	7	I	11	65	12	53	45	50	30	38	14	43	16	44	2	18	18	41
		II	5	29	5	21	32	36	40	50	9	27	9	24	9	82	21	48
		III	1	6	6	26	12	14	10	12	10	30	12	32	0	0	5	11
	8	I	13	76	13	57	51	57	22	27	16	48	10	27	5	46	18	41
		II	3	18	4	17	22	25	56	70	9	28	19	51	5	45	24	54
		III	1	6	6	26	16	18	2	3	8	24	8	22	1	9	2	5
	9	I	12	70	13	57	75	84	30	38	15	46	6	16	5	46	8	18
		II	4	24	3	13	11	13	47	59	5	15	17	46	5	45	29	66
		III	1	6	7	30	3	3	3	3	13	39	14	38	1	9	7	16
	10	I	12	70	12	53	54	60	17	21	17	51	17	46	4	37	18	41
		II	3	18	3	13	29	33	58	72	10	31	11	30	7	63	22	50
		III	2	12	8	34	6	7	5	7	6	18	9	24	0	0	4	9

Anexa 12 (continuare). Rezultatele experimentului de validare: PROBA (1) în GE 1- GE 13

CRITERIU	ITEM	NIVEL	GE9		GE 10		GE 11		GE12		GE 13		TOTAL LE	
			9 subiecți		20 subiecți		17 subiecți		14 subiecți		9 subiecți		403 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
1	1	I	2	22	10	50	9	53	8	57	1	11	193	48
		II	7	78	6	30	6	35	4	29	8	89	151	37
		III	0	0	4	20	2	12	2	14	0	0	59	15
	2	I	1	11	11	55	6	35	7	50	8	89	146	37
		II	8	89	7	35	10	59	7	50	1	11	199	49
		III	0	0	2	10	1	6	0	0	0	0	58	14
2	3	I	2	22	12	60	10	58	9	65	9	100	191	47
		II	7	78	5	25	7	42	3	21	0	0	164	41
		III	0	0	3	15	0	0	2	14	0	0	48	12
	4	I	1	11	16	80	4	24	10	72	7	78	172	43
		II	2	22	2	10	13	76	3	21	1	11	146	36
		III	6	67	2	10	0	0	1	7	1	11	85	21
	5	I	5	56	1	5	8	47	7	50	7	78	156	39
		II	3	33	17	85	7	42	5	36	1	11	175	43
		III	1	11	2	10	2	12	2	14	1	11	72	18
	6	I	7	78	2	10	10	59	7	50	8	89	197	49
		II	1	11	15	75	5	29	5	36	1	11	163	40
		III	1	11	3	15	2	12	2	14	0	0	43	11
3	7	I	7	78	14	70	11	65	7	50	8	89	195	48
		II	1	11	4	20	5	29	5	36	1	11	146	37
		III	1	11	2	10	1	6	2	14	0	0	62	15
	8	I	1	11	3	15	9	53	10	72	9	100	180	45
		II	7	78	13	65	4	24	2	14	0	0	168	42
		III	1	11	4	20	4	24	2	14	0	0	55	13
	9	I	5	56	3	15	8	47	9	64	8	89	197	49
		II	3	33	14	70	5	29	4	29	1	11	148	37
		III	1	11	3	15	4	24	1	7	0	0	58	14
	10	I	2	22	15	75	9	53	8	57	7	78	192	48
		II	6	67	3	15	5	29	4	29	2	22	163	40
		III	1	11	2	10	3	18	2	14	0	0	48	12

Anexa 13. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (2) în GC 1- GC 10

CRITERIU	INDICATOR	NIVEL	GC 1		GC 2		GC3		GC 4		GC 5		GC 6	
			19 subiecți		87 subiecți		29 subiecți		24 subiecți		17 subiecți		32 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	5	26	19	22	6	21	6	25	3	18	6	19
		II	9	48	38	44	20	69	18	75	8	47	12	37
		III	5	26	30	34	3	10	0	0	6	35	14	44
	2	I	5	26	8	9	4	14	1	4	2	12	4	12
		II	10	53	68	78	19	65	16	67	4	24	8	25
		III	4	21	11	13	6	21	7	29	11	64	20	63
5	3	I	13	68	29	33	7	24	5	21	4	24	4	12
		II	6	32	48	55	18	62	13	54	4	24	10	31
		III	0	0	10	12	4	14	6	25	9	52	18	57
	4	I	9	47	9	10	9	31	4	17	5	29	12	37
		II	6	32	49	57	15	51	13	54	5	30	10	32
		III	4	21	29	33	5	18	7	29	7	41	10	31
6	5	I	4	21	10	11	3	10	3	13	2	12	10	31
		II	10	53	38	44	19	66	13	54	7	41	12	37
		III	5	26	39	45	7	24	8	33	8	47	10	32
	6	I	7	37	20	23	7	24	5	21	5	30	11	34
		II	7	37	38	44	19	66	11	46	5	29	11	34
		III	5	26	29	33	3	10	8	33	7	41	10	32

(continuare)

CRITERIU	INDICATOR	NIVEL	GC 7		GC 8		GC 9		GC 10		TOTAL LC	
			32 subiecți		30 subiecți		9 subiecți		16 subiecți		295 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	6	19	7	23	2	22	3	19	63	21
		II	18	56	11	36	4	45	5	31	143	48
		III	8	25	12	41	3	33	8	50	89	30
	2	I	3	9	4	13	2	22	2	13	35	12
		II	15	47	12	40	4	45	8	50	164	56
		III	14	44	14	47	3	33	6	37	96	32
5	3	I	7	22	7	24	3	33	3	19	82	28
		II	10	31	8	26	4	45	5	31	126	43
		III	15	47	15	50	2	22	8	50	87	29
	4	I	6	19	7	23	3	34	6	38	70	24
		II	11	34	5	17	3	33	4	25	121	41
		III	15	47	18	60	3	33	6	37	104	35
6	5	I	5	16	6	20	2	22	5	31	50	17
		II	12	37	10	33	3	33	4	25	128	43
		III	15	47	14	47	4	45	7	44	117	40
	6	I	16	50	11	37	7	78	8	50	97	33
		II	13	41	15	50	2	22	5	31	126	43
		III	3	9	4	13	0	0	3	19	72	24

Anexa 14. Rezultatele experimentului de validare: PROBA (2) în GE 1- GE 13

CRITERIU	INDICATOR	NIVEL	GE 1		GE 2		GE 3		GE 4		GE 5		GE 6		GE 7		GE 8	
			17 subiecți		23 subiecți		89 subiecți		80 subiecți		33 subiecți		37 subiecți		11 subiecți		44 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	4	24	5	22	20	23	30	38	17	51	6	16	3	28	12	27
		II	11	64	13	57	48	54	42	52	14	43	24	65	7	63	24	55
		III	2	12	5	21	21	23	8	10	2	6	7	19	1	9	8	18
	2	I	8	47	7	30	9	10	16	20	2	6	10	27	2	18	10	23
		II	7	41	14	61	52	58	44	55	20	61	24	65	8	73	28	64
		III	2	12	2	9	28	32	20	25	11	33	3	8	1	9	6	13
5	3	I	11	64	5	22	29	32	30	37	14	43	14	37	6	54	19	43
		II	3	18	15	65	32	36	38	48	15	45	17	47	2	18	20	46
		III	3	18	3	13	28	32	12	15	4	12	6	16	3	28	5	11
	4	I	11	65	6	26	10	11	28	35	15	45	8	22	3	28	9	20
		II	5	29	14	61	58	65	42	52	11	34	25	67	6	54	28	64
		III	1	6	3	13	21	24	10	13	7	21	4	11	2	18	7	16
6	5	I	3	18	7	30	11	13	12	15	16	48	6	16	3	28	13	30
		II	12	70	16	70	59	66	51	64	10	31	26	70	5	46	26	59
		III	2	12	0	0	19	21	17	21	7	21	5	14	3	28	5	11
	6	I	5	29	14	61	21	23	36	45	19	58	6	16	6	54	31	71
		II	12	71	5	22	57	64	36	45	8	24	21	57	3	28	8	18
		III	0	0	4	17	11	13	8	10	6	18	10	27	2	18	5	11

(continuare)

CRITERIU	INDICATOR	NIVEL	GE9		GE 10		GE 11		GE12		GE 13		TOTAL LE	
			9 subiecți		20 subiecți		17 subiecți		14 subiecți		9 subiecți		403 subiecți	
			s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%	s.	%
4	1	I	2	22	4	20	4	24	2	14	1	11	110	27
		II	5	56	13	65	8	47	9	65	7	78	225	56
		III	2	22	3	15	5	29	3	21	1	11	68	17
	2	I	3	33	5	25	8	47	5	36	2	22	87	22
		II	5	56	10	50	7	41	7	50	5	56	231	57
		III	1	11	5	25	2	12	2	14	2	22	85	21
5	3	I	4	44	4	20	11	64	1	7	4	45	152	38
		II	5	56	11	55	3	18	10	72	3	33	174	43
		III	0	0	5	25	3	18	3	21	2	22	77	19
	4	I	1	11	4	20	11	65	1	7	1	11	108	27
		II	5	56	14	70	5	29	12	86	6	67	231	57
		III	3	33	2	10	1	6	1	7	2	22	64	16
6	5	I	2	22	4	20	9	53	3	21	1	11	90	22
		II	6	67	15	75	7	41	9	65	2	22	244	61
		III	1	11	1	5	1	6	2	14	6	67	69	17
	6	I	6	67	11	55	5	29	9	65	6	67	175	44
		II	2	22	5	25	9	53	3	21	2	22	171	42
		III	1	11	4	20	3	18	2	14	1	11	57	14

**Anexa 15. FIȘĂ DE OBSERVARE privind reprezentările cadrelor didactice / de conducere
despre pedagogia eticii în context educațional**

**FIȘĂ DE OBSERVARE NR. _____
privind reprezentările cadrelor didactice / de conducere
despre pedagogia eticii în context educațional**

Grupa:

Perioada:

Nr. de persoane:

ITEMI	Foarte bine	Bine	Necesită formare
1. Cum credeți, din ce limbă provine cuvântul etică și ce înseamnă?			
2. Ce este etica?			
3. În ce constă specificul eticii?			
4. Care este legătura dintre etică și morală?			
5. Care este legătura dintre etică și comportament?			
6. Putem oare vorbi despre o educație etică în școală?			
7. Cum valorificăm etica în școală?			
8. Putem oare utiliza sintagma personalitate etică?			

GLOSAR

Abominabil – care provoacă oroare.

Abordare eco-behavioristă (Stan) – abordare care încearcă să releve necesitatea de a studia mediul în care se produce comportamentul, contextul acestuia.

Abordare consecvențialistă – abordare de evaluare a faptelor după calculul rezultatelor cu care acestea se soldează.

Adevăr moral – valoare morală care conferă viabilitate unui sistem moral împărtășit de către membrii unei comunități.

Aficiere etică (Kant) – capacitatea cognitivă care influențează comportamentul etic al persoanei.

Amae (la japonezi) – sentimentul de a depinde de afecțiunea sau protecția altuia în relațiile sociale și familiale.

Amoralist – cel care neagă sau manifestă indiferență față de moralitate; om în derivă.

Antropic – referitor la om.

Ataxsie – deplină libertate interioară.

Autolegiferare (Miroiu) – capacitate de a ne fi propriul legiuitor, de a acționa autonom, de a ne stabili normele după care să trăim.

Autonomia moralei (Socrate) – ridicarea eticii de la nivelul înțelepciunii populare la nivel filosofic.

Autonomia personală – o presuposiție de bază în privința deciziilor de natură etică, care semnifică posibilitatea de a alege cursul pe care dorim să îl ia acțiunile noastre, în baza faptului că avem discernământ, ne cunoaștem interesele și știm care credem că ne este binele propriu.

Cognitivism metaetic – judecățile morale sunt, precum judecățile obișnuite despre lucruri, adevărate sau false: când spunem că o acțiune este morală sau imorală, spunem ceva despre o realitate specială, realitatea morală.

Competență axiologică (Cucoș) – capacitate de discriminare corectă a valorilor, de a inventa noi coduri de referință sau de descoperire a noi conexiuni în sisteme de valori.

Competență etică – capacitate de selecție, combinare, reutilizare a cunoștințelor etice, valorilor și aptitudinilor etice în scopul rezolvării de probleme etice într-un mod favorabil unor anumite criterii.

Comunalism – formă de viață comunitară, modalități de coexistență demnă și solidaritate umană.

Cosmologizarea valorii (Hessen) – abordarea valorii ca pe o calitate asociată de individ lucrurilor.

Cunoaștere etică - a poseda *cunoștințe sistematice* privind ansamblul de norme ce reglementează comportamentul ființei umane în diverse situații existențiale.

Deontologie (Sârbu) – teorie a datoriei morale, a obligațiilor conștientizate, interiorizate, asumate, în baza căreia se manifestă omul; o știință particulară, desprinsă din etică, axată pe morală și moralitate, antrenând și elemente de legalitate.

Dolorism – acțiune făcută cu rea credință, pentru a determina pe cineva să admită o cauză defavorabilă.

Educație totală (Confucius) – o metodă de instruire prin care individul obișnuit se transformă în unul superior.

Entropic – înăuntru, în interiorul (ființei umane).

Epocă postmoralistă (Lipovetsky) – epocă în care datoria este edulcorată și anemiată, în care ideea sacrificiului eului și-a pierdut social legitimitatea, în care drepturile subiective domină prescripțiile imperative.

Etica – (greacă) caracter, mod habitual de viață, obicei, moravuri, comportament; (Popovici) ansamblul de principii în raport cu care un grup sau o comunitate umană decid să-și regleze comportamentul spre a deosebi ceea ce este legitim sau acceptabil (bun) în urmărirea scopurilor de ceea ce nu este astfel; studiu teoretic care vizează principiile fundamentale și conceptele de bază în justificarea modurilor de comportare și acțiune umană.

Etica aplicată – aplicarea marilor teorii etice în practica judecății morale; un ansamblu de discipline care analizează filosofic cazuri, situații, dileme relevante pentru lumea reală; ea face referire la noțiunea de valoare, ca măsură a rezultatului și apreciere directă a conduitei.

Etica datoriei – prevede că relațiile morale pot fi concepute pe baza unor principii din care se derivă norme pentru fiecare situație.

Etica normativă – prescrierea de norme pentru comportament.

Etica descriptivă – modul în care se comportă oamenii sau standardele morale adoptate.

Etica filosofică – o metaetică ce se ocupă de teoriile eticii (etică de ordinul doi).

Etica pedagogică – care cercetează valorile și normele morale, condițiile specifice afirmării morale, reale și necesare, caracteristice câmpului educațional.

Etica profesională – precizează practicile, drepturile și datoriile membrilor unui grup profesional, critică și sancționează malpracticile profesionale.

Etica teoretică – studiul conceptelor morale, a felului în care utilizăm cuvintele morale.

Etica științifică – presupune teoreme ce se demonstrează după regulile logicii și științei.

Etica vie (Roerich) – rezervă rolul principal potențialului individual, de care depinde talentul și capacitățile ființei umane, formulează principiul cosmic de studiere și cunoaștere, fără de care este imposibil orice mers înainte al omenirii; fără deznădăcinarea ignoranței și a imperfecțiunii este imposibil de a stabili o viață echilibrată.

Formalizare etică – formularea explicită, în scris, a idealurilor, valorilor, principiilor și normelor unei instituții; elaborarea codurilor etice.

Funcția axiologică a eticii (Singer) – separarea valorilor de non-valori, de pseudovalori și antivalori, a viciilor față de virtuți.

Funcția normativă a eticii (Singer) – selecția, analiza, esențializarea, trierea normelor și consemnarea lor ca norme morale.

Funcția persuasivă a eticii (Singer) – intenția de a-l atrage, de a-l convinge, de a-l învăța pe cineva valorile etice.

Ideea ideilor (Platon) – ideea de bine, întruchipând suprema unitate și perfecțiune.

Imperativul categoric (Kant) – acționează numai potrivit acelei maxime care să poată fi în același timp lege universală.

Imperativul practic (Kant) – acționează astfel încât să tratezi umanitatea, atât în persoana ta, cât și a oricărei alteia, totdeauna și în același timp ca scop și niciodată numai ca mijloc.

Indeterminanță (Hassan) – îmbinarea cuvintelor *indeterminare* și *imaneță* care caracterizează postmodernismul.

Instituționalizare (Berger) – o tipizare reciprocă, între cei care acționează, a acțiunilor devenite deprinderi.

Instituția educației – reprezintă o tipizare a activității educaționale, ca un bun comun al grupului social al educației, care impune/ prescrie anumite acțiuni, are o istorie comună și care controlează comportamentul uman în cadrul grupului respectiv.

Instrumentalizarea eticii – tendință de raționalizare a scopurilor și mijloacelor dinspre știință spre etică.

Inteligența pedagogică etică presupune o capacitate a pedagogului de a discerne și a alege între diferite alternative, luând hotărârea cea mai potrivită; de a separa ceea ce este valoros de ceea ce este lipsit de valoare într-o acțiune morală sau într-un comportament moral; de a alege ceea ce este necesar din punct de vedere etic pentru desfășurarea unei activități didactice rezultative de ceea ce este irelevant pentru această activitate.

Întrebarea eticii (Kant) – întrebarea ce pot să știu despre ce trebuie să fac?

Legea talionului (Sârbu) – a răspunde la o acțiunea cuiva în același fel (*talis*: în același fel).

Managementul etic – ansamblul acțiunilor întreprinse de manageri pentru a stimula o conștiință și sensibilitate etice care să pătrundă în toate aspectele activității.

Meliorism social (Oprea) – responsabilitatea școlii pentru construirea unei ordini sociale.

Metaetica – vizează natura eticii sau ce facem când spunem că o acțiune este morală sau imorală.

Metoda diaporematică – metodă a sintezei, de inspirație aristotelică, când se acceptă a o teorie (idee, părere etc.) nu prin excluderea celorlalte, ci prin includerea lor în ceva nou.

Metoda cazuistică (Beauchamp) – presupune formularea unei idei generale, se trece apoi la o serie de cazuri paradigmatic raportate la această idee generală, după aceasta se introduc variate circumstanțe de natură aristotelică (cine, ce, unde, când, de ce, cum, cu ce mijloace), care fac prima idee cât mai problematică.

Morală – morav, obicei, datină, obișnuință; fenomen real, colectiv și individual, cuprinzând valori, principii și norme, aprecieri și manifestări specifice relațiilor umane.

Morală universală (Kant) – morală independentă de contexte particulare, de înclinații și dorințe particulare.

Moralism legal – legea este privită ca instrument de întărire a moralității.

Moralitate – însușire a ceea ce este moral; ea spune dacă un lucru sau un fapt este acceptabil din punct de vedere moral.

Moralitate comună (V.Mureșan) – instituție socială care include moralitatea profesională, standardele de conduită pentru oamenii din interiorul unei profesii; norme morale fundamentale (patru principii de bază: respectul autonomiei, binefacerii, nonmaleficencei, dreptății), care leagă între ele toate persoanele corecte din punct de vedere moral.

Naturalizare a eticii (Sârbu) – noile legături ale eticii cu științele cognitive, ale comunicării, cu științele minții.

Naturalismul metaetic – fiecare acțiune pe care o evaluăm moral are anumite proprietăți etice, binele și răul, care pot fi identificate printr-un raționament, pornind de la ceea ce observăm direct.

Noetic – gnoseologic.

Non-cognitivismul metaetic – atunci când afirmăm că o acțiune este bună sau rea, spunem ceva ce nu este adevărat sau fals, deoarece ne exprimăm emoția subiectivă ori ne exprimăm aderența la un imperativ.

Norme de consens (Popovici) – norme instituite prin înțelegere între profesor și elev, ca norme morale sau administrative.

Normă morală – model de acțiune în formă de reguli deontice care exprimă obligații prin forma gramaticală imperativă (Să nu minți!).

Om valoric moral (Sârbu) – omul care are anumite convingeri privind posibilitatea ca să evolueze în sens pozitiv în așa fel ca vechile valori să fie cizelate, rafinate și îmbogățite spiritual.

Paternalism (Mill) – scop în care puterea coercitivă poate să fie executată în mod drept, împotriva voinței persoanei, acela de a preveni lezarea altor oameni.

Pâsle informaționale (Vințanu) – trecerea de la programele sistematice la programe nesistematice, cu conținuturi întretăiate, încâlcite.

Pedagogia eticii – domenii care are ca obiect de studiu specific *dimensiunea funcțional-structurală* a eticii în instituția educației, abordată *metodologic* din perspectiva *finalităților specifice în dezvoltarea inteligenței etice a pedagogului*, ce vizează *formarea-dezvoltarea personalității umane a elevului* prin valorificarea corelației teorie- aplicare, conform unor *principii și legități specifice*, care reglementează desfășurarea previzibilă a acțiunilor de valorificare a eticii la nivel de proces.

Persoană – individ uman concret.

Personalitate (Terziu) – ansamblul de caracteristici care permite descrierea unei persoane, identificarea ei printre celelalte.

Pragmatismul eticii – coborârea eticii din imperiul ideilor pe pământul acțiunii concrete.

Principiism – o integrare a procedurilor „de sus în jos” și „de jos în sus” sub ideea echilibrului reflectat.

Profesor-etician (Villers) – profesorul care întotdeauna valorizează persoana subiectului educației și dreptul ei la stimă în toate relațiile socio-educative și formative.

Profesor-depanator (Allen) – profesor care rezolvă problemele comportamentale ale elevilor.

Psihologizarea valorii (Hessen) – abordarea valorii ca trăire subiectivă, specifică fiecărui individ.

Raționalizarea valorii (Hessen) – abordarea valorii ca pe un concept de maximă generalitate.

Reflexie etică (Baoudouin) – nu a aplica la o anumită situație o anumită normă de acțiune prestabilită, ci de a opera o alegere între mai multe conduite posibile într-un context precis.

Reconstrucție pedagogică – revederea unui domeniu (în cazul dat cel al eticii) din perspectiva meliorismului pedagogic și creșterea puterii pedagogului prin dezvoltarea inteligenței sale și construirea unei anumite ordini, numite pedagogia eticii.

Reconstrucție rațională (Habermas) – este proprie lui „a ști cum” și oferă explicații condițiilor de validitate ale entităților obținând o funcție critică și stabilind noi standarde analitice.

Reconstrucționism – orientare în pedagogia americană, care susține că în noile condiții de după război principalul scop al educației ar fi indicarea căilor pe care s-ar putea reconstrui societatea, cultura într-un spirit democratic.

Scolastică – perioadă de eforturi deosebite de apărare și consolidare a doctrinei religioase.

Secularizare – trecere în proprietatea statului în vederea siguranței

Sindromul Stockholm – preluarea de către elev a elementelor marginale din comportamentul profesorului, nerelevante ori negative.

Teoria consecinționistă – pentru a decide dacă o acțiune este morală sau imorală trebuie să luăm în calcul consecințele acestei acțiuni.

Teoria teleologică – susține o etică a finalităților în care un rezultat bun echivalează cu o condiție bună.

Teoria deontologică – afirmă o etică a obligației în sensul prestabilirii unor norme de conduită care să producă un rezultat potrivit; prevede ce trebuie făcut întotdeauna.

Utilitarismul acțiunii (Rughiniș) – decizie de a alege pentru fiecare problemă soluția alternativă care conduce la o stare de fapt mai bună.

Utilitarismul regulii (Rughiniș) – adoptarea anumitor reguli, de decizie și de acțiune, a căror respectare permite obținerea efectelor celor mai bune în cele mai multe cazuri.

Valoare educațională (Cucos) – raport optim de adecvație dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acestuia: formarea individului pentru umanitate.

Valoare etică (Vidam) – o rezultată a constituției sufletești a omului.

Virtute (d'’Aquino) – conformitatea dorințelor cu rațiunea.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Paniș Aliona, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctor habilitat *Reconstrucția pedagogică a eticii în instituția educației* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Numele, prenumele _____ **Paniș Aliona**

Data _____ 2023

CURRICULUM VITAE



Europass Curriculum Vitae



Informații personale

Nume/Prenume

Telefon

E-mail

Naționalitate

Cetățenia

Data nașterii

Sex

Paniș Aliona

Mobil: 062197474

pany_012006@yahoo.com

Republica Moldova

06 aprilie 1974

Feminin

Locul de muncă vizat / Domeniul ocupațional

**Centrul Formare Continuă și Leadership al
Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă*, din
Chișinău /**

**Educație/Cercetare în științele educației: autor de
programe de formare profesională continuă; formator**

Experiența profesională

- 1) Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*, din Chișinău
- 2) Institutul de Științe ale Educației, R.Moldova
- 3) Școala Profesională Polivalentă nr. 6, or. Chișinău
- 4) Liceul Teoretic „Liviu Deleanu” or. Chișinău

Perioada

- 1) Septembrie 2022 - prezent
- 2) Noiembrie 2003 – septembrie 2022;
- 3) 2000-2003;
- 4) 1996- 2000;

Funcția sau postul ocupat

- 1) *Conferențiar universitar, șef Departament Psihopedagogie, Psihologie și Management Educațional (19.09.2022-prezent)*
- 2)
 - *metodist superior* (noiembrie – decembrie 2003);
 - *șef secție* Redactare și Editare (2004 – 2007);
 - *redactor-șef*, grupul Redactare și Editare (2007-2010);

- *lector superior* la Catedra Psihopedagogie și Management Educațional (prin cumul) - 2004 – 2010;
 - *șef catedră* Psihopedagogie și Management Educațional (2010 – 2011; aprilie, mai 2018; coordonare catedră - noiembrie, decembrie 2019);
 - *lector superior* la Catedra Psihopedagogie și Management Educațional (2011 – 2013);
 - *conferențiar universitar* la Catedra Psihopedagogie și Management Educațional (01.03.2013- 19.09.2022).
- 2) *director adjunct pentru educație și profesor* de limbă și literatură română (octombrie 2000 - noiembrie 2003).
- 3) *profesor* de limbă și literatură română și *director adjunct* pentru educație (august 1996- octombrie 2000).

Educație și formare

01.11.2013-30.10.2015	Studii postdoctorale la specialitatea Teoria generală a educației (în cadrul UPS „I.Creangă” din Chișinău, catedra Științe ale Educației);
2014	Obținerea titlului de conferențiar universitar (Atestat Seria CU nr.1025 eliberat la 04.09.2014);
2009	Susținerea tezei de doctor în pedagogie „ <i>Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice</i> ”;
09.01.2004-25.12.2004	Cursuri de recalificare la limba franceză (532 ore), Institutul de Științe ale Educației, R.Moldova;
30 iunie 2003	Conferirea gradului managerial DOI pentru funcția de director adjunct pentru educație în ȘPP.nr.6, mun.Chișinău, Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova;
15 iulie 2002	Conferirea gradului didactic DOI la specializarea prof.l.și lit.română în ȘPP.nr.6, mun.Chișinău, Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova

Aptitudini și competențe personale

Limba maternă Româna

Alte limbi străine cunoscute
Autoevaluare

Rusa
Franceza

Înțelegere		Vorbire		Scriere
Ascultare	Citare	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimar e scrisă
C/2	C/2	C/2	C/2	C/2
B/2	B/2	B/2	B/2	B/2

Competențe și abilități sociale	<i>Spiritul de echipă, spirit de inițiativă, participare în proiecte:</i>
2017	Proiectul <i>Reforma Învățământului în Republica Moldova</i> , coordonat de Ministerul Educației, privind evaluarea curriculumului disciplinar din învățământul general, <i>expert</i> ;
2017	Proiectul <i>Reforma Învățământului în Republica Moldova</i> , coordonat de Ministerul Educației, privind implementarea Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice și de conducere din învățământul general, <i>formator național</i> ;
2011	Proiectul internațional „Monitorizarea și implementarea Curriculumului din învățământul secundar general și dezvoltarea standardelor educaționale din perspectiva școlii prietenoase copilului” (parteneriatul ISE, finanțator UNICEF Moldova);
2009 – 2012	Proiectul internațional „Educația centrată pe cel ce învață” (parteneriatul USM, finanțator UNICEF Moldova);
2010-prezent	Membru al Colegiului de redacție al revistei „Univers Pedagogic”;
Competențe și aptitudini organizatorice	<i>Aptitudini de organizare a diverselor activități educaționale, științifice:</i>
2014-2017	• Secretar științific al Comisiei de Experți în Pedagogie și Psihologie, la CNAA; • Secretar științific al Comisiei de Expertiză Unificată în domeniul Științe Sociale, la CNAA;
2013-2016	Secretar științific al Consiliului Științific Specializate în susținerea tezelor de doctor în pedagogie, la IȘE din Chișinău (13.12.2013 – secretar științific al CȘS D 38.13.00.01 – 52 din cadrul Institutului de Științe ale Educației, teza de dr. <i>Repere psihopedagogice privind consilierea școlară și profesională a adolescenților</i> , autor Barbaroș Tatiana);
2007 - 2009	Redactor coordonator la Revista Ministerului Educației și Tineretului al Republicii Moldova „Univers Pedagogic”;
2007	Inițiator și susținător (împreună cu dna CALLO Tatiana, dr.hab., prof.univ.) rubrica „Concurs Pedagogic” în revista „Univers Pedagogic”.
Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului	Windows: Microsoft Word, Excel, Internet, E-mailing
Alte competențe și aptitudini	Abilități organizatorice și de lucru în echipă, responsabilitate, loialitate, perseverență, sociabilitate, competențe oratorice și de prezentare, negociere.

Informații suplimentare

Domenii de activitate științifică și de formator

Științe ale Educației

Autor de programe și formator:

- în cadrul Institutului de Științe ale educației (anul 2004-2022);

- în cadrul Centrului Formare Continuă și Leadership al Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă, din Chișinău

Management educațional

- Deciziunea managerială;
- Evaluarea și monitorizarea în învățământ;
- Standardizarea în educație;
- Managementul culturii organizaționale;
- Monitorizarea și evaluarea cadrelor didactice ș.a.
- Educația centrată pe cel ce învață (Managementul clasei, Managementul comportamentului; Managementul relațiilor);
- Didactica funcțională (Proiectarea didactică constructivistă; Metode didactice interactive etc.);
- Formarea atitudinilor;
- Etica, educația morală;
- Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice/de conducere ș.a.

Psihopedagogie

Stagii, vizite de informare

2021

- Seminarul destinat formării formatorilor, *organizat online* de MECC, cu formatori din Finlanda și Estonia, în perioada 23-25 februarie 2021;
- Seminarul metodologic *Perspective de reconfigurare a procesului de învățare din învățământul general*, organizat în cadrul Programului de Stat: *Reconfigurarea procesului de învățare în contextul provocărilor societale*, 20.80009.0807.45 A, Perioada de formare - 16 aprilie, 2021, IȘE, Chișinău;
- Simpozionul European “*Profesor vizibil, profesor invizibil; portret de dascăl*”, sesiunea live, ziua I, organizat online, de Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI, București, 31.01.2021-01.02.2021;

2020

- Simpozionul pedagogic național *Asigurarea continuității la nivelul claselor a IV-a și a V-a din perspectiva implementării evaluării criteriale prin descriptori*, organizat de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării și Institutul de Științe ale Educației, la 5 martie 2020;
- Training de formare pentru platforma Moodle, martie 2020;
- Sesiunea de întrebări-răspunsuri *Noul regulament de atestare a cadrelor didactice*, organizat de A.O. META și MECC, 12 noiembrie 2020, Chișinău;

	• webinar online, pe facebook.com: <i>Managementul clasei de elevi. Cum reușește un profesor să mențină disciplina în clasă.</i> Sesiune LIVE în cadrul programului Aleg să mă simt BINE cu alții și cu mine, lansat de MECC în parteneriat cu UNFPA Moldova, la 12 noiembrie 2020; • webinar online, pe facebook.com: <i>Cum depășim provocările predării la distanță.</i> Sesiune LIVE în cadrul programului Aleg să mă simt BINE cu alții și cu mine, lansat de MECC în parteneriat cu UNFPA Moldova, la 16 noiembrie 2020; • webinar online, pe facebook.com: <i>Evaluarea produselor de comunicare orală: abordări inter- și transdisciplinare,</i> organizat de AGIRoMd în cadrul Școlii de Toamnă a cadrelor didactice, la 18 noiembrie 2020; • webinar online, pe facebook.com: <i>Cum ne alimentăm corect pentru o viață lungă, sănătoasă și plină de energie,</i> Sesiune LIVE în cadrul programului Aleg să mă simt BINE cu alții și cu mine, lansat de MECC în parteneriat cu UNFPA Moldova, la 26 noiembrie 2020;
2019	Programul de formare profesională continuă la modulul de <i>Implementare a curriculumului la disciplina Dezvoltare personală (ciclul gimnazial și liceal), ediția 2019, 27-28 august 2019, organizat de MECC în colaborare cu IȘE și cu formatori invitați de la Universitatea Pedagogică din Zurich; Obținerea certificatului de formator în domeniul implementării noilor politici educaționale în învățământul gimnazial și liceal;</i>
Septembrie-noiembrie 2017	Desfășurarea stagiului de formare a cadrelor didactice și de conducere privind implementarea Standardelor de competență profesională a cadrelor didactice/manageriale din învățământul general;
07-10 iunie 2017	Obținerea Certificatului de Formator Național (40 ore), participarea în Programul de formare continuă în Proiectul <i>Reforma Învățământului în Republica Moldova</i> , coordonat de Ministerul Educației, privind implementarea Standardelor de competență profesională a cadrelor de conducere din învățământul general, 2017;
2015	Abilitarea cu drept de conducător de doctorat (Certificat de abilitare Seria CD nr.2264, eliberat la 07.10.2015);
10-13 februarie 2014	Participarea în cadrul seminarului de formare „Educație Socială și Financiară” organizat de Institutul de Științe ale Educației și Academia Aflatoun, Olanda, 24 ore;
11-12 octombrie 2013	Participarea la Congresul I al Asociației Europene a cadrelor didactice <i>A fi azi, cadru didactic european</i> , mun.Chișinău;
noiembrie 2011	Desfășurarea Seminarului metodologic „Monitorizarea implementării Curriculumului centrat pe cel ce învață axat pe competențe”, Institutul de Științe ale Educației,

iunie 2011	R.Moldova; Desfășurarea Seminarului metodologic-training „Managementul schimbării în contextul școlii prietenoase copilului”, Institutul de Științe ale Educației, R.Moldova;
2009-2012	Obținerea titlului de formator local/instituțional în problematica <i>Educației centrate pe cel ce învață</i> , (336 ore teoretico-practice), seminarii organizate de USM, UNICEF Moldova, Pas cu Pas, IȘE;
14.10.2002-09.11.2002	Cursuri de perfecționare la Management Educațional (194 ore), Institutul de Științe ale Educației, R.Moldova;
07.05.2001-19.05.2001	Cursuri de perfecționare la limba și literatura română, Institutul de Științe ale Educației, R.Moldova;
03.07.2000-08.07.2000	Cursuri de perfecționare „Metodologia implementării curriculumului gimnazial”, organizate de Ministerul Educației și Științei al Republicii Moldova împreună cu DGȘTS, mun. Chișinău;
Participarea la conferințe științifice	<i>foruri științifice desfășurate peste hotare:</i>
2021	Simpozionul Național <i>Școala de acasă, casa de la școală. Limite sănătoase între viața profesională și personală!</i> , 21 martie 2021, organizat online de Asociația Europeană a Profesioniștilor din Educație EDUMI, București;
2019	• Conferința Științifică Internațională <i>Orientări creative în învățământul și cercetarea românească la 30 de ani de la Revoluție. O privire intra- pluri și transdisciplinară</i>, 20 decembrie 2019, Universitatea George Bacovia din Bacău; • Международная научно-практическая конференция <i>Инновационные технологии в науке и образовании</i>, XIV, 15 декабря 2019 г., г. Пенза, РФ.
2018	Conferința științifică internațională <i>Educația din perspectiva valorilor</i> , Ediția a X-a, 10-11 octombrie 2018, Alba Iulia, România;
2014	Simpozioul Internațional <i>Responsabilitate publică în educație</i> , Ediția a VI-a, 14-15 iunie 2014, Constanța, România;
	<i>foruri științifice desfășurate în Republica Moldova:</i>
2021	Simpozionul Pedagogic Transfrontalier <i>Profesionalizarea cadrelor didactice: tendințe și realități socio-psiho-pedagogice</i> , 14 mai 2021, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;
2020	• Conferința științifico-practică internațională <i>Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare</i>, Ediția a III-a, 08.05.2020, Universitatea A. Russo, mun. Bălți; • Conferința Științifică Internațională <i>Educația: factor primordial în dezvoltarea societății</i>, 08.X-09.X.2020, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;

- Conferința Științifică Națională cu participare Internațională *Calitate în educație - imperativ al societății contemporane*, organizată de UPS I.Creangă, în perioada 4-5 decembrie 2020, Chișinău;
- 2019 Conferința Științifică Internațională *Cadrul didactic – promotor al politicilor educaționale*, 11-12 octombrie 2019, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău;
- 2018 • Conferința științifico-practică internațională *Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare*, Ediția II-a. 27 aprilie 2018, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;
- Conferința științifică internațională *Educația din perspectiva valorilor*. Ediția a X-a, 10-11 octombrie 2018, Universitatea „1 Decembrie 1918” din Alba Iulia, România și Universitatea de Stat din Moldova.
- 2017 Conferința Științifică Internațională *Evaluarea în sistemul educațional: deziderate actuale*, 09-10 noiembrie 2017, IȘE, Chișinău;
- 2016 Conferința Științifică Internațională consacrată aniversării a 75 de ani de activitate *Institutul de Științe ale Educației: istorie, performanțe, personalități*, 20-21 octombrie 2016, IȘE, Chișinău;
- 2015 • Simpozionul pedagogic internațional *Valorile moral-spirituale ale educației*, 03-04 aprilie 2015, IȘE, Chișinău
- Conferința Științifică Internațională *Dialogul civilizațiilor: etică, educație, libertate și responsabilitate într-o lume în schimbare*. Ediția a II-a, 20-21 februarie 2015, Comrat;
- Conferința Științifică Internațională *Perspectivelor și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației*, 05 iunie 2015, Cahul;
- Conferința Științifică Internațională organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România) *Școala modernă: provocări și oportunități*. 05-06 noiembrie 2015, IȘE, Chișinău;
- 2014 • Conferința Științifică Internațională organizată în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, București (România) *Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne*, 11-12 decembrie 2014, IȘE, Chișinău;
- Conferința Științifică națională cu participare internațională *Dimensiuni psihosociale și legale ale devianței comportamentale*, 07 mai 2014, UPS “Ion Creangă” din Chișinău;
- 2013 • Conferința Științifică Internațională *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, 18-19 octombrie 2013, IȘE, Chișinău;
- Conferința Științifică Internațională *Învățământul postmodern între eficiență și funcționalitate*, 15

2011	noiembrie 2013, USM, Chișinău; • Conferința Științifică Internațională <i>Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării</i>, 01-02 noiembrie 2011, IȘE, Chișinău; • Conferința Științifică cu participare internațională <i>Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare</i>, 21-22 septembrie 2011, USM, Chișinău;
2010	• Conferința Științifică Internațională <i>Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne</i>, 29-30 octombrie 2010. IȘE, Chișinău;
2009	• Conferința Științifică Internațională <i>Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională</i>, 2008, USM, Chișinău; • Conferința Științifică Internațională <i>Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală</i>, 22 – 23 octombrie 2009, IȘE, Chișinău;
2008	Conferința Științifică Internațională <i>Calitatea educației: teorii, principii, realizări</i> , 30-31 octombrie 2008, IȘE, Chișinău;
2007	Conferința Științifică Internațională <i>Probleme actuale ale teoriei și practicii evaluării în învățământ</i> , 15-16 noiembrie 2007, IȘE, Chișinău;
2006	Simpozionul Științific Internațional <i>Problematika educației în mileniul III: național, regional, european</i> , 2-3 noiembrie 2006, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău.

Coordonare științifică

2012-prezent	1. Conducător științific al tezelor de doctor, 2015-prezent (4 teze). 2. Conducător științific al tezelor de master, 2016-2018 (12 teze). 3. Conducerea practicii de cercetare, 2015-2018 (16 masteranzi). 4. Conducător științific al tezelor de recalificare, 2012.
--------------	--

Premii, mențiuni, distincții și titluri onorifice

05.10.2016	Diploma Ministerului Educației al Republicii Moldova, pentru promovarea politicii de stat în domeniul educației, performanțe în realizarea formării continue a cadrelor didactice și manageriale, devotament în cultivarea valorilor general-umane și cu prilejul aniversării a 75 de ani de la fondarea Institutului de Științe ale Educației;
2011	Diploma Ministerului Educației al Republicii Moldova, pentru înaltă măiestrie profesională, activitate științifică și didactică prodigioasă, devotament în promovarea calității procesului educațional, merite deosebite în formarea

**Publicații în domeniul
pedagogiei**

	continuă a cadrelor didactice și cu prilejul jubileului de 70 de ani de la fondarea instituției;
2009	Diploma de laureat al Concursului național “Teză de excelență de doctor a anului 2009” în domeniul științelor socio-umanistice, acordată de către Consiliul Național de Acreditare și Atestare, pentru teza cu tema “ <i>Deciziunea managerială ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice</i> ”, la specialitatea: Pedagogie generală
	Autor și coautor a peste 70 de lucrări, dintre care: 2 monografii, 5 lucrări didactico-metodice, 3 articole în reviste științifice internaționale, 11 articole științifice și comunicări la conferințe științifice internaționale peste hotare, un șir de articole științifice în reviste științifice din țară și la conferințe/simpozioane științifice internaționale din țară, alte lucrări științifice (Studii științifice, ediții documentare)