

**EDUCAȚIE ȘI INSTRUCȚIE PRIN TRANSDISCIPLINARITATE
EXPUNERE ASUPRA PROPRIEI METODE
– C/S INAUGURAL 2015 –**

**EDUCATION AND INSTRUCTION THROUGH
TRANSDISCIPLINARITY
EXPOSURE TO OUR METHODS
- C / S INAUGURAL 2015 -**

Ion Popescu-BRĂDICENI¹

Abstract:

THROUGH EDUCATION, MAN WILL BE ABLE DISCIPLINE, CULTIVATED, PRUDENT, CIVILIZED, MORAL. THE TEACHER WILL TURN FROM A SOURCE OF KNOWLEDGE AND AUTHORITY INTO MANAGING AND TRANSMITTING KNOWLEDGE (TASKS ALREADY TAKEN OVER BY THE COMPUTER) TO A COUNSELOR AND FACILITATOR. RELEASED FROM THE HUGE VOLUME OF BUREAUCRATIC ACTIVITIES, CONTRASTED WITH HIS GOALS AND COMPETENCIES, AND WHICH BLOCKS HIS ENTHUSIASM AND CREATIVITY, THE ROLE OF THE TEACHER CHANGES BEING A HUMAN INSTRUCTOR FOR STUDENTS.

Keyword: *EDUCATION, INSTRUCTION, TRANSDISCIPLINARITY, VOCATION-CREATIVITY*

Autorul acestei expuneri asupra propriei metode (se) mărturisește că și-a însușit pe cât i-a fost în stare din gândirea lui Descartes, dar și din a altora.[1] A pornit de la ideea că învățarea trebuie convertită dintr-una reproductivă într-ună creativă. Mușata Bocoș e de aceeași părere când afirmă că educația universitară presupune totodată „un proces de producere a informației și de crearea cunoștințelor și valorilor, nu doar ca proces de învățare de menținere, ci și ca proces de învățare inovatoare”[2]

Dar orice proces inovativ necesită un control științific, întrucât există pe de o parte factorii stimulatori dar pe de cealaltă există și cei inhibitori. Prin urmare, designul educațional al activităților universitare se va realiza ținându-se cont de rolul mare al dezvoltării spiritului și al creativității teoretice și practice.

Ca atare, recitind o carte a profesorului Andrei Marga, am procedat în spiritul intenționalității formative. Tratatetele, manualele, cursurile, seminariile, articolele, comunicările, le-am elaborat vizând explicit „convertirea învățământului dintr-un învățământ predominant reproductiv într-unul în esență creativ și replasarea cercetării științifice la baza studiilor universitare”.[3]

Idealul vocațional-creativ al societății românești contemporane este evidențiat de la bun început de Legea Învățământului [art.3.2] în care se stipulează „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome creative”.

¹ “Constantin Brâncuși” University of Târgu Jiu

Nucleul unui asemenea ideal educațional oricum îl constituie diada vocație-creativitate. Într-un ambient/ mediu vocațional fiecare individ se va putea valoriza la maximum, își va găsi propriul gradient de personalitate.

În ceea ce mă privește, voi fixa accentul axiologic pe punerea în valoare a structurilor creative ale individului (a se citi: formative). Uniunea Europeană – al cărei stat membru România a devenit – a rămas în același sistem de valori general-umane – idealul educativ fiind cel al omului de cultură exploatat din perspectiva acțională (al pregătirii individului pentru diferite roluri sociale).[4]

În „Critica rațiunii practice”, Immanuel Kant s-a străduit să dea teoriei morale o formă mai sistematică. În „Reconstrucția pedagogică”, Constantin Moise și Teodor Cozma subliniază că pe prim plan trebuie să se afle „profesia și moralitatea”. [5] Prin urmare, chemarea la rampă a acestui clasic tratat Kantian nu e redundantă căci acesta, ca și Descartes, dă o „metodologie a rațiunii practice pure” care slujește propriului (meu) proiect metadidactic și metadidactic de educare a limbajului învățării, dar mai ales de consolidare a metalimbajului creativității. Metodologia la care se referă Kant oferă „modul cum putem deschide legilor rațiunii practice pure intrare în mintea omenească, influență asupra maximelor acesteia, deci cum putem face rațiunea, practică din punct de vedere obiectiv, să fie și practică din punct de vedere subiectiv”.

E vizibilă din start – pentru cei care firește au înțeles că trebuie să-și adjucece și noua paradigmă transdisciplinară-transmodernistă, întrucât ea implementează o alternativă viabilă de imaginar educațional și la educația în postmodernitate.

În această bătălie pentru transdisciplinaritate nu sunt singur. Lucian Ciolan pledează convingător pentru învățarea integrată, (re)formulează niște „fundamente pentru un curriculum transdisciplinar”, inspirându-se, printre alții, și din viziunea lui Basarab Nicolescu și din al său „manifest”. [6] Iar Antonio Sandu așază diada „ființă-înțelegere” sub semnul unei posibile metafizici în transmodernitate și sub cel al virtualizării spațiului social în transmodernitate”. [7] Îl informez, pe această cale, că în 2009 am publicat o carte „Din metafizica transmodernului” [8] recenzată pertinent de Theodor Vidam în „Steaua” de la Cluj-Napoca.

Emil Stan întreprinde, deloc complexat de expansiunea fără precedent, o demantelare/ demontare a crizei educației ca practică. Immanuel Kant sesizase, cu stăruința-i infatigabilă, asupra legalității acțiunilor și moralității intențiilor dar îndeobște asupra educației ca atare grevată pe fondul relaționării abstractului cu concretul. [9] „Prin educație înțelegem anume îngrijirea (hrana, întreținerea) – ne lămurește filosoful german –, disciplina și instrucția însoțită de cultură. Drept urmare, omul este copil sugar, elev și discipol”. [10]

Prin educație – recapitulează Immanuel Kant - omul va reuși să fie disciplinat, cultivat, prudent, civilizată, moral. Dar toate aceste atribute ontologico-gnoseologico-axiologice pot fi accesate prin instruirea activă, participativă a „ucenicilor”, prin atragerea lor dinspre acumularea informațiilor spre creativitate, spre facerea /construirea lucrurilor. A trăi în mod creativ înseamnă a explora necunoscutul și pe cont propriu, a învăța nu numai prin intermediul cuvintelor ci și din experiența personală și implicit transpersonală (de autoprotejare).

Astfel profesorul se va transforma din sursă de cunoaștere și autoritate în administrarea și transmiterea cunoașterii (sarcini preluate deja azi de computer), într-un consilier și facilitator. Eliberat de volumul imens de activități birocratice, în contrasens cu obiectivele și competențele sale, și care îi blochează entuziasmul și creativitatea, rolul profesorului se schimbă în acela de instructor uman, care doar asigură asistență individuală elevilor / studenților / masteranzilor etc.

Dar ca acest nou tip de cadru didactic să se metamorfozeze în tutore trebuie ca el să se fi eliberat de postmodernitatea păguboasă, să fi făcut saltul în transdisciplinaritate și

obligatoriu în transmodernitate. Emil Stan e din păcate cumva evaziv în critica întreprinsă cititorului postmodern. Conceptul-cheie al postmodernismului este deconstrucția. Într-un limbaj inadecvat și inacceptabil, deconstrucția ar putea fi considerată metoda acestui curent de gândire ori mai degrabă antimetodă. Deconstrucția unui text nu are ca efect distrugerea acestuia, ci subminarea lui. Dar postmodernii nu caută să constituie un centru nou de autoritate care să fie cititorul. Nici nu i se permite cititorului să stabilească o metanarațiune sau un fundament nou al cunoașterii, deoarece cititorii postmoderni sunt egali în sensul că nimeni nu poate reclama o poziție privilegiată [11].

Dacă modernitatea a reprezentat și mai reprezintă încă o modalitate tranșantă de a pune întrebări (de a descoperi probleme) și de a oferi răspunsuri (de a rezolva probleme), ei, da, doar transmodernitatea îi va putea continua aceste deziderate... insurgente.

Emil Stan afirmă totuși că „dacă sala de clasă (și de curs-n.m.) este dominată de postmodernitate, sunt posibile două soluții: fie se impune elaborarea unei pedagogii postmoderne (adică autoreflexivă, decentrată, deconstructivistă, nontotalitară și nonunivesalistă), fie se impune critica modernității și reconceptualizarea educației din perspectiva acestei critici”. [12].

Această ultimă soluție ignoră postmodernismul ca realitate educațională (considerându-l mai degrabă o anomalie cu pretenție de natural / normalitate), dar și ca soluție (ideile postmodernismului acutizând anomalii în loc să mute lucrurile în făgașul lor firesc.)

Ca atare, transmodernismul (slujit perfect de regimul transdisciplinar) acest demers îl întreprinde. Căci cotitura transmodernistă (paradigmă a timpului prezent) depășește impasul postmodernității, care pornise de la deconstrucția structurilor reprezentării, tocmai având ca argument ideea jocului de limbaj (ca gramatică a înțelegerii realității). În plan epistemic, mutația paradigmatică a postmodernismului avusese drept referențial teoria relativității; dispensându-se de centrarea ontologică, s-a reșezat axiologic într-o etică a diferenței și a libertății.

„Încercările de unificare ale fizicii relativiste cu mecanica cuantică, ideea Universului ierarhizat dominat de o ordine implicită pe de o parte, și de transdisciplinaritate ca paradigmă a cunoașterii pe de altă parte, sunt semne ale necesității depășirii unei culturi a diferenței înspre o cultură a integralității sistemice”. [13]

În transmodernitate, suntem martorii apariției unei noi forme de cultură, cultura totală – o nouă, constructivă sinteză (transsinteză), dintre modernism și opusul lui tradiționalismul, o (trans)sinteză care merge dincolo de ambele, fără a respinge pe nici una dintre ele”. [14]

Prefer, ca și Antonio Sandu, să se înțeleagă distincția postmodernitate – transmodernitate ca distincție între paradigma diferențierii și cea integrală. Cultura integrală (transmodernă) o include pe cea postmodernă ca pe o situație la limită, căci deconstrucția n-ar fi decât o formă particulară a construcționismului.

Paradigma transmodernă are ca fundament deci unificarea, iar epistemologia specifică transmodernității este una construcționistă, care propune trecerea științei de la cunoașterea adevărului și explicarea cauzală a lumii către construirea modelelor cognitive, care să constituie o mai bună interpretare a rezultatelor, dar și a celor transcognitive.

Lucian Ciolan pledează în favoarea procesului de învățare centrat pe principiul învățării prin cercetare/ investigație și prin descoperire, principiul bazat pe o viziune holistă și constructivistă asupra celui ce învață și asupra lumii înconjurătoare.

Abordarea holistă a procesului curricular implică două aspecte esențiale:

1. Opțiunea pentru o strategie totală, completă, de planificare a curriculumului, care la rândul ei presupune:

- un maximum de coordonare între diferitele etape ale procesului;
- cooperarea efectivă între persoanele implicate, aflate la diferite paliere de decizie;

2. O anumită înțelegere a copilului, considerat ca întreg, o ființă unitară, complexă; de aceea, curriculumul nu trebuie să se adreseze separat unui aspect sau altuia al dezvoltării copilului, ci să îl privească pe acesta în integralitatea sa.

Perspectiva constructivistă și dezvoltarea cognitivă sunt inseparabile. Învățarea autentică este aceea care promovează și sprijină construirea activă a sensului pentru elevi, studenți, masteranzi, doctoranzi ș.a.m.d. Triada pe care se bazează epistema constructivistă este construirea-deconstruirea-reconstruirea care se manifestă ca un continuum, curriculum înălțat (threaded). Avantajul e iminent: o abordare metacurriculară care pune în prim plan competențele transversale și le abordează de-a lungul tuturor disciplinelor.

Transversalitatea e o caracteristică importantă a competențelor-cheie. Acestea traversează diferite sfere ale vieții sociale, academice, culturale, etc. și în mod firesc frontierele disciplinare.

De aceea, am optat ca pentru acest curs/ seminar/ conferință să-mi orientez discursul către comunicarea transversală. Care (doar ea – n.m.) e în măsură să cuprindă întreg peisajul diferențelor. Rezultatul: un discurs în care „diversitățile” caută în același timp un acord dincolo de diferențe.

Să fie el acest acord în consens cu ontologia subiectivității? Subiectului i se pune perpetuu problema acordului, a rezonanței la valorile universale, fie ele epistemice sau etice. Însă această subiectivitate este premersă de o instanță transreală (s.m.), prin aceea că „subiectul ontologic este constrâns să-și transpună condiția în lume, să se proiecteze în afara sa, pentru a putea opera ca dat al realității”.[15]

Am simțit nevoia să introduc, în prelegerea-mi privilegiată de aspectul că m-am aflat din 2000 „în capul trebii” – intersubiectivitatea, întrucât funcția subiectului este de a reflecta un soi de realitate ultimă din care nu se mai poate sustrage: EUL. Asumându-și logica transversală a curriculumului, acest EU cognitiv-constructivist poate constitui punctul de sprijin pentru formarea competențelor transversale. Din punct de vedere filosofic – e bine să se știe și acest lucru – transversalitatea rațiunii înseamnă schimbarea portretului tradițional (centrat pe subiect și întemeiat pe teorie) cu unul nou, cel al raționalității practice. Noul chip al raționalității reconfigurează logosul cu ajutorul practicii comunicative, în care cerințele rațiunii devin efective prin critica, articularea și revelarea orientată pe praxis.

Creativitatea în gândirea critică e mai mult decât imperativă pentru un tratat directitudinal (directitudine + atitudine în temele transversale și formarea competențelor transversale - n.m.) cu o neohermeneutică aferentă de tip metodologic și metadidactic. Astfel într-o definiție a creativității, Anthony Weston îi atribuie acesteia arta de a inventa noi posibilități, arta de a găsi soluții neașteptate la problemele pe care toți ceilalți le consideră imposibil de rezolvat. „Este abilitatea de a gândi liber, atunci când ceilalți au ochelari de cal”.

Eu cred în postulatul că – în ciuda oricăror prejudecăți – creativitatea poate fi asimilată, ca abilitate, printr-un program de implementare paradigmatic-sintagmatic, printr-o programă adecvată. Ce frumos afirmă același profesor (născut ca și mine în 1954 – n.m.) de la Universitatea Elon din Carolina de Nord, care conduce ateliere de futurologie creativă: „Prin faptul că ne arată lumea, sau o parte a lumii, așa cum ar putea fi, creativitatea ne oferă o imagine complet nouă a lumii așa cum este.”[16]

Departa de a fi doar moștenire genetică (Mihaela Roco crede că orice om poate fi creativ [17]), realitatea este că fiecare individ poate deveni mai creator dacă aplică (după ce și le-a însușit – n.m.) metode pe care le cunoaște și în care are încredere.

Sper și eu, ca și Anthony Weston, că „profesorii” vor dori s-o folosească în cadrul cursurilor sau al atelierelor de creație, și în special ca material suplimentar pentru un curs de gândire creativă la nivel universitar, liceal, gimnazial. Ei vor fi obligatoriu critici, creativi, inventivi, deschiși, flexibili, anticipativi, disciplinați, perseverenți, ludici, muncitori (adică pragmatici - n.m.).

Primul pas către creativitate – îmi informez comilitonii și/ sau învățăceii – ar fi schimbarea noțiunii (inițial timorantă, cu conotații negative, de oarece disconfort emoțional – n.m.) de problemă, prin apelul la inspirație, perseverență, încredere, energie, căutare.

Morala acestui demers metacreativ este că avem nevoie de metode care să ne ajute să ne „desetăm” sau să gândim liber.

O altă metodă ar fi următoarea: „Începi cu un subiect aleatoriu, pentru ca apoi să te întrebi ce idei și asocieri noi ar putea apărea dacă îl pui în relație cu problema sau întrebarea ta. Subiectul însuși poate să îți vină de oriunde, literalmente de oriunde poate să îți vină în minte...”[19] Să-i zicem metodei „a fi deschis la asocieri inedite de idei” sau „a găsi ceva spontan și ingenios, și la îndemână”.

Veți fi tentați să exclamați: „Ce ridicol! Asocieri inedite! Subiecte aleatoare?” Veți fi determinați să acceptați că o doză mică de ridicol ar putea să fie exact ceea ce vă trebuie. Metoda aleatorie – rețineți și fixați în memoria productivă! – generează subiecte noi, pe care nu le veți trece prin niciun filtru, nu le veți obstacula efervescenta, ci le veți regenera ludic/transludic.

Astfel, în proiectarea cursului universitar, aș recomanda tot un model triadic și terținclusiv: ideea sau imaginea creativă – eidos; utilizarea artizanală a abilităților – techne și înfăptuirea acțiunii – proietike, pe care metalectiile își vor atinge obiectivele. Alina Pamfil, de pildă, propune un model de curs compartimentat în trei transversalii: (De)limitări/ (Meta)lecții / (Re)prezentare.

Procedez întocmai, prin a mă delimita de deconstructivism, în același timp optând pentru cadrul socioconstructivist și interactiv și pentru paradigma epistemologică aferentă, care este delimitată de trei dimensiuni complementare și solidare din punct de vedere funcțional:

- dimensiunea constructivistă,
- dimensiunea corelativă cu interacțiunile sociale (sociologică),
- dimensiunea corelată cu interacțiunile cu mediul (interactivă).

Având în vedere semnificația celor trei dimensiuni amintite mai sus, învățarea se definește ca un proces dinamic și adaptiv de construire, adaptare, chestionare, resemnificare și dezvoltare de cunoștințe.

În al doilea rând, demersul de față l-am dorit atipic, întrucât l-am construit din interiorul disciplinei pe care o predau: didactica limbii și literaturii române – și, mai mult, din interiorul unor experiențe de (re)lectură și audiere pe care le-am perceput ca sporitoare. În marginea lor mi-am pus câteva întrebări despre prelegere și învățare și, consonant – disonant cu substanța și configurația lor, am formatat câteva răspunsuri printre care și scenariul pe care îl prezint în paginile ce urmează.

O (meta)lecție izbutită – arată Alina Pamfil – este condiționată de prezența unei viziuni și a unor strategii discursive; apoi de reliefurile marcate al articulațiilor cursului; desigur, de inducerea, prin intermediul cursului, a curiozității active și extinse (active and extended inquiry) și punctează strategiile acestui tip de situație în sau față de domeniul studiat (lectura superficială, investigarea, experimentarea, interviul, observarea, redactarea) [20]

Dar o (meta)lecție – de tip «Italo Calvino (2001)» - poate fi mult mai atractivă dacă abordarea problematicii (valoarea și specificul discursului literar) se execută din perspectiva experienței personale (de scriitor și cititor) a conferențiarului.

Eu sunt într-o asemenea postură realmente fericită, iar pentru mine singurul tip de demers care face cu putință cadrarea verbală a unor zone subtile precum așezarea în lume, sau definirea vocației scriitorului și a esenței stilului, este cel al poetului / prozatorului / criticului / cercetătorului.

Odată modelul asumat, n-o să supere probabil pe nimeni raportul inegal dintre teză și exemplu și rolul, cel puțin dublu, atribuit exemplificării: o funcție ilustrativă, ce conferă vizibilitate afirmațiilor, uneori, poate, greu inteligibile, dar și funcție de suport al interpretării.

În ceea ce privește (meta)lecția de interpretare ce dublează cursul despre literatură, ea vizează, pe de altă parte, formarea capacității de a percepe integral textul din perspectiva calităților intrinseci discursului și lumii reprezentate (lejeritatea, rapiditatea, exactitudinea, vizibilitatea și multiplicitatea) și, pe de altă parte, formarea abilităților de a recunoaște semnele textuale prin care aceste dimensiuni devin perceptibile.

De la Ortega y Gasset am selectat că sensul prim al unui curs universitar și al unui studiu aprofundat atașat acestuia este acela de a provoca preocuparea reală pentru domeniu; o încercare ce poate fi susținută de tematizări interesante și instrumentată prin activități diverse:

- lectura specializată,
- investigația,
- dialogul cu studenții.

Traseul fiecărui (meta)curs / respectiv (meta)seminar/ e bine să conducă de la „lecții”, (în care profesorul prezintă conceptele și teoriile centrale ale domeniului) la „cursuri predominant dialogale”, (ce permit nu numai actualizarea și corelarea cunoștințelor ci și exersarea gândirii disciplinare).

În definitiv, valoarea unui curs depinde în mod esențial de modul în care integrează problema valorilor.

De altfel, algoritmul american al programei pretinde organizarea obiectivelor în funcție de:

- cunoștințe,
- capacități (Skills),
- valori.

Educarea prin modele, la care m-am referit până acum, n-ar însemna nimic dacă n-ar pretinde de la studenți, la sfârșit de semestru și chiar la sfârșit de prelegere, redactarea unor tipuri de lucrări științifice [21], în funcție de speciile textului științific[22].

Note bibliografice:

1. Descartes: Expunere despre metodă; ed. Paideia, București, 1995, 134 p.; trad. de Dan Negrescu
2. Vasile Chiș, Monica Diaconu: Didactica universitară. Aplicații în domeniul disciplinelor socio-umane. Editori: Vasile Chiș și Monica Diaconu; ed. Argonaut, Cluj-Napoca, 2006; vezi „Pedagogia universitară. Statut epistemologic și preocupări” de Mușata Bocoș; pp. 9-16
3. Andrei Marga: Universitatea în tranziție; Biblioteca Apostrof, colecția Studii Europene, Cluj-Napoca, 1996, p. 8
4. Mihai Stanciu: Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic; pref. de George Văideanu; ed. Polirom, Iași, 1999; pp. 54-55
5. Constantin Moise, Teodor Cozma: Reconstrucție pedagogică, ed. Ankarom, Iași, 1996, p. 58
6. Lucian Ciolan: Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar; ed. Polirom, Iași, 2008; vezi subcapitolul „Transdisciplinaritatea”, pp. 130-135.
7. Antonio Sandu: Dimensiuni etice ale comunicării în postmodernitate; ed. Lumen, Iași, 2009, pp. 111-201.
8. Ion Popescu-Brădiceni: Din metafizica transmodernului; ed. Napoca Star, Cluj, 2009, 246 p.

9. Immanuel Kant: Critica rațiunii practice: trad. și introd. de Traian Brăileanu; ed. Paideia, București, 2003, p. 81
10. Idem, Despre pedagogie; trad. de Traian Brăileanu; ed. Paideia, București, 2002, p. 15
11. Pauline Marie Rosenau: Post-Modernism and the Social Sciences (insights, inroads, and intrusions), Princeton, Princeton University Press, 1992, in integrum
12. Emil Stan: Educația în postmodernitate; Institutul European, Iași, 2007, p.47
13. Antonio Sandu: op.cit., p.29
14. Theodor Codreanu: Transmodernismul; ed. Junimea, Iași, 2005, pp.150-151
15. Ioan Deac: Ontologia subiectivității; ed. Paideia, București, 2003, p.277
16. Anthony Weston: Creativitatea în gândirea critică; trad. de Sânziana Costache; ed. ALL, București, 2008, p.10
17. Mihaela Roco: Creativitate și inteligență emoțională; ed. Polirom, Iași, 2001, p.12
18. Anthony Weston: op.cit., pp.11-17
19. Ibidem, p.31
20. Didactica universitară: Aplicații în domeniul disciplinelor socio-umane; editori: Vasile Chiș și Monica Diaconu; ed. Argonaut, Cluj-Napoca, 2006; vezi capitolul II: „Proiectarea cursului universitar. Perspective approximate” de Alina Pamfil; pp.45-55
21. Magdalena Vulpe: Ghidul cercetătorului umanist. Introducere în cercetarea și redactarea științifică; ed. Clusium, Cluj-Napoca, 2002, pp.22-35
22. Ilie Rad: Cum se scrie un text științific. Disciplinele umaniste; ed. Polirom, Iași, 2008, pp.71-86